

ESCOLA PÚBLICA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO



MARIA ANTÔNIA DE SOUZA
Organizadora



Universidade
Tuiuti do
Paraná

Comissão Institucional de Editoração Científica

Dra. Josélia Schwanka Salomé
Dr. Geraldo Magela Pieroni
Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho
Dra. Giselle Aparecida de Athaide Massi
Dr. Murilo Ricardo Zibetti



MARIA ANTÔNIA DE SOUZA

Organizadora

**ESCOLA PÚBLICA,
EDUCAÇÃO DO CAMPO
E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**



**Universidade
Tuiuti do
Paraná**

© 2018 Universidade Tuiuti do Paraná

Projeto gráfico e diagramação
Cláudia Gomes Fonseca

Ilustrações

Capa: Henrique Muller Ptaszek

Capítulos: Isabela C. Pinheiro, Brenda dos Santos de Matos, Fernanda Grazielly R. Rodrigues

Os capítulos que compõem este livro são de inteira responsabilidade de seus autores. As opiniões e informações contidas nos capítulos são a expressão das ideias de seus autores, que fizeram a revisão final dos textos, das referências bibliográficas e das ilustrações. As fotografias que compõem esta obra foram autorizadas, consoante previsão legal de Direito de Imagem.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"

E74 Escola pública, educação do campo e projeto
político-pedagógico/ org. Maria Antônia de Souza. –
Curitiba: UTP, 2018.
448p.

Vários autores
ISBN 978-85-7968-088-5

1. Educação. 2. Educação do campo. 3. Escola pública.
4. Projeto político-pedagógico. I. Maria Antônia de Souza.
II. Título

CDD – 370.91734098162

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

Contato:
Rua Sydney Antonio Rangel Santos, 238
Santo Inácio - CEP 82010-330
Curitiba - PR
41 3331-7654 / 3331-7650
editoracao.proppe@utp.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
PARTE I - EDUCAÇÃO, ESCOLA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	15
EDUCAÇÃO DO CAMPO, ESCOLA PÚBLICA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	17
Maria Antônia de Souza	
PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA: ENTRE A BUROCRACIA E O LANÇAR-SE PARA A FRENTE.....	41
Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Rosana Aparecida da Cruz	
INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA ESCOLA DO CAMPO: FORMAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	67
Maria Iolanda Fontana, Luciane Pereira Rocha e Ana Maria Santos Dambrat	
NAS SOMBRAS DOS GIRASSÓIS: PROJETOS E MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO.....	81
Rosângela Cristina Rosinski Lima	
A ESCOLA PÚBLICA, SUJEITOS E USOS DA TERRA: O MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ E AS PERSPECTIVAS PARA UM DIÁLOGO COM OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	101
Camila Casteliano Pereira dos Santos e Vanusa Emília Borges	
A REFORMULAÇÃO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DA LAPA: RELATANDO UMA EXPERIÊNCIA.....	113
Denise Karas, Rosemeri Rasmussen e Sandra Aparecida Machado Polon	
A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CURSO DE PEDAGOGIA: RELAÇÃO GRADUAÇÃO, PÓS-GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO BÁSICA.....	135
Maria Antônia de Souza, Maria Iolanda Fontana, Regina Bonat Pianovski e Rafael de Almeida Lobo Guerreiro	

PARTE II - TRABALHO, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE SOCIOAMBIENTAL.....	159
A CRÍTICA DE MARX AO PROGRAMA DE GOTHA: A REDEFINIÇÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO A PARTIR DO CONCEITO DE TRABALHO.....	161
Anita Helena Schlesener e Tatiani M. Garcia de Almeida	
OS MODOS DE SER DO TRABALHO E A DIREÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA NO CAMPO.....	175
André Luiz Batista da Silva	
ÀS EDUCADORAS E EDUCADORES DO CAMPO: SOBRE SUA ATUAÇÃO E O TRABALHO COM A DIVERSIDADE EM SALA DE AULA.....	191
Ângela Massumi Katuta	
OS FAXINAIS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA: ALGUMAS REFLEXÕES	213
Marilei de Fátima Ferreira Gonçalves	
QUILOMBO: DO HISTÓRICO AO CONTEMPORÂNEO.....	227
Edimara Gonçalves Soares	
PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA.....	243
Maria Arlete Rosa	
O SOCIOAMBIENTE E A INVISIBILIDADE DO RURAL NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA.....	263
Gerson Luiz Buczenko, Marlene Aparecida Comin de Araujo e Maria Arlete Rosa	
EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA.....	277
Maria Antônia de Souza, Priscila Soares Vidal Festa e Monike Karine Rodrigues	

PARTE III - EDUCAÇÃO DO CAMPO, ESCOLA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	305
EDUCAÇÃO, ARTE E ESCOLAS DO CAMPO - PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	307
Josélia Schwanka Salomé	
ENSINO E APRENDIZAGEM EM TURMAS MULTISSERIADAS.....	317
Regina Bonat Pianovski	
PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLA MULTISSERIADA: OLHARES DA PROFESSORA.....	337
Lucimara Aparecida da Luz	
HISTÓRIA, LIVROS DIDÁTICOS E ESCOLA DO CAMPO.....	371
Rita de Cássia Gonçalves e Geyso Dongley Germinari	
A TRANSIÇÃO dos alunos da ESCOLA MUNICIPAL LOCALIZADA NO CAMPO à ESCOLA ESTADUAL URBANA EM BOCAIÚVA DO SUL.....	383
Valéria dos Santos Cordeiro	
EDUCAÇÃO E ESCOLA NO/DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO DO SUL.....	395
Janete Rocha Gonçalves	
BOCAIÚVA DO SUL: ANÁLISE DAS ESCOLAS E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	409
Gerusa Rocha Haubrichs	
ENFRENTAMENTOS, DESAFIOS, LUTAS E PERSISTÊNCIA DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CERRO AZUL.....	423
Ivete Aparecida dos Santos	
SOBRE OS AUTORES.....	437

APRESENTAÇÃO

Este livro *Escola Pública, Educação do Campo e Projeto Político-Pedagógico* é fruto do trabalho coletivo desenvolvido pelos pesquisadores do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP¹), pertencente ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação – (PPGED) da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Com 15 anos de existência, os pesquisadores do NUPECAMP desenvolveram no período de 2011 a 2017 dois projetos de pesquisa financiados pela CAPES/Programa Observatório da Educação. O primeiro projeto (2011 a 2014) foi organizado como núcleo em rede, tendo a Universidade Federal de Santa Catarina como coordenadora da parceria estabelecida entre ela, a Universidade Federal de Pelotas e a Universidade Tuiuti do Paraná. O título do projeto foi *Realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores*.² O segundo projeto (2013 a 2017) foi desenvolvido como núcleo local da UTP, com o título *Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: diagnóstico, diretrizes curriculares e reestruturação dos projetos político-pedagógicos*.

Os integrantes dos dois projetos foram docentes do programa de pós-graduação, mestrandos, doutorandos, professores da Educação Básica e graduandos, com bolsa CAPES/OBEDUC, nas modalidades graduação, pós-graduação e Educação Básica. Nesses anos de pesquisa, foram 38 os bolsistas CAPES/OBEDUC, sendo 16 professores da Educação Básica, 6 graduandos, 6 mestrandos e 4 doutorandos. Somaram-se aos bolsistas, ao menos, 12 participantes voluntários. As investigações realizadas por inte-

¹ A descrição do núcleo de pesquisa, sua composição e publicações, estão disponíveis em <http://189.36.8.100/nupecamp/>. Acesso em: 8/7/2018.

² Alguns resultados da pesquisa estão publicados no livro intitulado *Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e prática pedagógica*, organizado por Maria Antônia de Souza, 2016, Editora da Universidade Tuiuti do Paraná. O livro está disponível em PDF em <http://189.36.8.100/nupecamp/arquivos/Livrocoletivoescolaspublicas2016.pdf> Acesso em: 8/7/2018. E, outros resultados estão publicados na obra *Educação do Campo: território, escolas, políticas e práticas educacionais*, organizada por Maria Antônia de Souza e Geysy Dongley Germinari, Curitiba, Editora da UFPR, 2017.

grantes das linhas de pesquisa *Práticas Pedagógicas: elementos articuladores e Políticas Públicas e Gestão da Educação*, do PPGEd, permitiram constatar o distanciamento que há entre o que se produz no Movimento Nacional de Educação do Campo e a realidade das escolas públicas. Na maioria das escolas municipais e estaduais que se encontram fora da área de atuação dos movimentos sociais do campo havia equipes pedagógicas e professores que desconheciam as diretrizes curriculares da Educação do Campo, tanto as nacionais como as estaduais.

Deparamo-nos com municípios que são marcados por baixa densidade demográfica, ampla extensão territorial, presença de atividades econômicas como plantação de pinus, milho, soja, criação de bovinos em grande escala, e dezenas de comunidades rurais que vivem do trabalho na agricultura familiar ou do assalariamento em empresas agropecuárias, agroindústrias e em chácaras. Nas comunidades rurais estão povos Quilombolas, assentados, faxinalenses, agricultores familiares, agricultores com contratos com empresas para criação de aves e suínos, enfim, diversas relações de trabalho. Na Região Metropolitana de Curitiba (RMC), existem municípios em áreas de proteção ambiental, pouco conhecidas das equipes pedagógicas e dos professores. São 29 municípios, incluindo a capital, que apresentam diversidades socioambientais e contradição capital x trabalho bem expressivas. Municípios que figuram entre os mais ricos do estado (Como Curitiba e Araucária) e municípios que possuem o menor Índice de Desenvolvimento Humano do estado (a exemplo de Adrianópolis e Doutor Ulysses).

Também, identificamos a política de fechamento e nucleação de escolas, dezenas de linhas de transporte escolar, frágil formação continuada de professores – em particular no que tange à concepção de Educação do Campo –, ausência de vínculo entre escola e comunidade, classes com organização do trabalho pedagógico no formato “multissérie”, projetos político-pedagógicos elaborados pela direção da escola, pedagoga ou assessor externo, entre outros aspectos relacionados à infraestrutura escolar. Mas, um aspecto que merece atenção é o fato de que o território rural dos municípios é pouco conhecido pelos professores e equipes pedagógicas. Esse fato diz algo sobre os processos de formação inicial de professores, ou seja, sujeitos e territórios talvez estejam ficando à margem nos estudos. Talvez, a ênfase esteja na escola, na cultura escolar e no fazer pedagógico, deixando-se de lado o que Arroyo denomina de *Outros sujeitos, Outras pedagogias*, a prática social que ocorre fora da escola.

Este livro é fruto dessas constatações e inquietações e, em particular, dos estudos desenvolvidos no segundo projeto supracitado, desenvolvido no período de 2013 a 2017. Durante a pesquisa, foram realizadas ações nos municípios da RMC com o intuito de provocar interrogações sobre o projeto político-pedagógico e os princípios da Educação do Campo. Afinal, como são elaborados os projetos? Qual vínculo é estabelecido com os povos do campo? A Educação tem se construído como do campo na RMC? Ocorre que as escolas públicas estão identificadas como do campo do ponto de vista formal, na nomenclatura, porém não se fundamentam nos princípios da Educação do Campo.

Aos poucos, revelamos as disputas políticas em torno da Educação do Campo. Equipes gestoras determinam a mudança da nomenclatura da escola – de Rural para Do campo – entretanto, pouca ou nenhuma atenção é destinada à compreensão do significado da Educação do Campo, da luta por um Projeto Popular de País, da luta pela emancipação humana que embasa essa concepção educacional construída na prática coletiva dos movimentos sociais. Educação do Campo não se reduz às relações que se passam na escola, mas sua discussão, muitas vezes, chega à escola por vias da organização curricular. E, a partir daí, entram em cena as preocupações centradas na prática pedagógica, distanciada da prática social.

Mais do que constatações, as pesquisas fundamentaram problematizações e conquistas nos municípios. Dentre elas, podemos citar: luta contra o fechamento de escola em 2 municípios da Região Metropolitana; reorganização de projetos político-pedagógicos, ao menos, em 8 municípios; demanda e organização de cursos de formação continuada em 4 municípios; elaboração de um projeto coletivo de pesquisa para produção de materiais didático-pedagógicos (em andamento no município de Tijucas do Sul, coordenado pelas professoras Rita Pacheco/PPGED-UTP e Rosana Cruz/SMED); recusa do material do Programa Agrinho em 4 municípios e interrogações sobre o referido projeto e outros, como os vinculados ao SEBRAE em mais 4 municípios; ingresso de 10 professores da Educação Básica na pós-graduação *stricto sensu*; organização de uma investigação-ação com os professoras de uma escola do campo no município de Campo Magro (coordenado pela professora Maria Iolanda Fontana/PPGED-UTP) e produção de capítulos de livros versando sobre a realidade municipal (de autoria dos professores da Educação Básica); organização do que denominamos Seminário Intermunicipal de Educação do Campo, na Região Metropolitana de Curitiba. No período de 2014 a 2017, foram realizados

4 seminários (sediados nos municípios de Tijucas do Sul, Lapa, Campo Largo e Almirante Tamandaré), contando com a participação de 300 a 700 pessoas em cada edição. O quinto seminário está previsto para o segundo semestre do ano de 2018.

São provocações e resultados que se vinculam à escola pública e às ações de interrogação das políticas e práticas, tendo como referência os princípios da Educação do Campo. Sabemos que a essência da Educação do Campo reside no vínculo entre Escola e Comunidade, e nesse aspecto temos um longo caminho a percorrer nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba. Nessa região há coletivos que dizem representar os povos do campo, mas ainda necessitamos de aproximação com eles e de maiores investigações. Em levantamento de dados realizado na vigência da pesquisa, foram identificados ao menos 30 coletivos, entre organizações e sindicatos. Entretanto, a principal atuação ocorre no município da Lapa, que tem a presença de assentamentos organizados no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Escola Latino-Americana de Agroecologia e da produção agroecológica no assentamento Contestado.

Essas e outras questões são expostas neste livro, que está organizado em 3 partes. A primeira traz capítulos que enfatizam escola pública, educação e projeto político-pedagógico, com olhar voltado para o campo e para a transformação social. São capítulos de autoria de docentes que trabalham em universidades e professores que trabalham nas escolas públicas, sendo alguns deles egressos do mestrado e do doutorado em Educação.

A segunda parte é composta de capítulos que enfatizam educação, trabalho e diversidade socioambiental. Traz resultados de pesquisas sobre os povos do campo, como os *Faxinalenses* e os *Quilombolas*. Também, discute aspectos da Educação Especial na Educação do Campo, e da Educação Ambiental na Educação do Campo, áreas que necessitam de políticas educacionais para efetivar a construção normativa e o conhecimento já acumulado sobre a realidade e seus desafios. Traz a perspectiva do trabalho para o movimento Nacional de Educação do Campo em contraposição ao trabalho no seu modo de ser explorado. Os autores dos capítulos são professores da Educação Básica, predominantemente, e docentes e egressos da pós-graduação *stricto sensu*.

A terceira parte é composta por capítulos escritos predominantemente por professores da Educação Básica, seguidos de docentes de universidades. Estão voltados para a exposição de resultados de pesquisa sobre Educação do Campo no contexto da escola pública, com ênfase na prática

pedagógica. Trabalhos que problematizam Arte, ensino-aprendizagem e livros didáticos. Além disso, um conjunto de trabalhos que traz aspectos gerais das políticas e práticas pedagógicas nas escolas localizadas no campo, indicando problemas que necessitam de superação, demonstrando a contradição na política local e informando sobre demandas e lutas para que a Educação do Campo possa ser conhecida, reconhecida e constitua fundamento das ações político-pedagógicas no campo.

Todos os capítulos são fruto de pesquisas, sendo a maioria de autoria coletiva. Esse fato ocorre porque, no NUPECAMP, há preocupação com a indissociabilidade ensino-extensão-pesquisa e com a articulação entre Educação Básica, graduação e pós-graduação. O trabalho coletivo tem sido fundamental para a produção de conhecimentos, para a indagação das políticas educacionais locais e para a formação profissional inicial e continuada. Pessoas que estão em processo de formação inicial têm oportunidade de ampliar os olhares para a realidade educacional, política e social do país, em especial para os municípios e os seus desafios/entraves no plano educacional. Pessoas que trabalham nas escolas do campo têm a possibilidade de lançar inquietações sobre o campo, os povos do campo e a concepção de Educação do Campo. Assim, têm condições de construir outros referenciais para o trabalho na escola e fora dela. Pessoas que trabalham nas universidades, orientando iniciação científica, dissertações e teses, têm a oportunidade de ampliar os conhecimentos e dar maior ênfase à função social das pesquisas educacionais.

Fato é que as pesquisas que deram origem aos capítulos expostos nesta obra vinculam-se à concepção materialista histórico dialética, como concepção de mundo, de educação e de produção do conhecimento científico. A pesquisa é uma dimensão da prática social que se deseja transformadora. A prática investigativa do coletivo foi pautada pelo que Marx define como Método dialético, no posfácio da 2ª edição do *Capital*, livro I, a saber: “A investigação tem de se apropriar da matéria [*Stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno” (MARX, trad. 2017, p. 90)³. Essa tarefa é complexa, especialmente quando o grupo de pesquisa é heterogêneo do ponto de vista da experiência com a prática investigativa. Nesse sentido, o trabalho coletivo é formativo do ponto de vista científico, pedagógico e político.

Importante registrar que o Programa Observatório da Educação, como

³ MARX, Karl. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

foi instituído na CAPES, é fundamental para a realização de pesquisas coletivas. A participação dos professores da Educação Básica é essencial para qualificar, do ponto de vista social, as investigações e, particularmente as ações. São eles que dizem das necessidades, das disputas locais, das potencialidades etc. Lamentavelmente, desde 2012 não há mais publicação de Editais da CAPES com esse propósito.

A intenção é que a obra possa despertar interrogações e, especialmente, ações político-educacionais de natureza transformadora. Em meio à contradição que assola a sociedade e a educação, particularmente no que se refere a disputas entre interesses públicos x privados, cultura de relação democrática x relação clientelista, compreendemos que o conhecimento ainda é o maior instrumental da classe trabalhadora. E é pelo conhecimento e reconhecimento de experiências históricas, coletivas e individuais que lutamos; pela socialização de conhecimentos e construção coletiva de novas frentes em direção à transformação social.

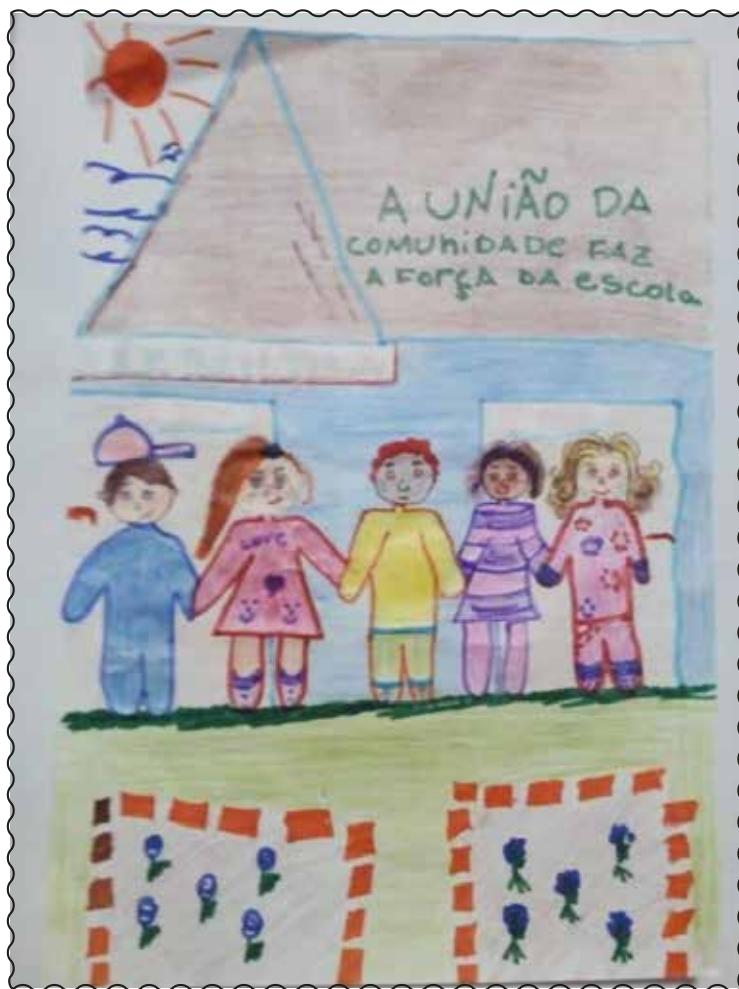
No momento em que finalizamos esta apresentação, presenciamos o noticiário, minuto a minuto, sobre a “*liberdade ou não* de Luiz Inácio Lula da Silva”. Os rumos políticos e jurídicos da sociedade brasileira, nessa conjuntura de 2016 a 2018, são desanimadores. Mas, o trabalho coletivo, *nos diversos coletivos*, pode ser animador, Libertador!

Curitiba, 8 de julho de 2018.

Maria Antônia de Souza
Organizadora

PARTE I

EDUCAÇÃO, ESCOLA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO



Desenho de Isabella Camillo Pinheiro – 5º ano.

Profa. Elizabete Karpinski.

Escola Rural Municipal João Maria Claudino. Tijucas do Sul/PR.

Direção da Profa. Everli Aparecida da Cruz Oliveira.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, ESCOLA PÚBLICA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Maria Antônia de Souza – UEPG; UTP

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de problematizar a escola pública e a organização do projeto político-pedagógico (PPP). As escolas públicas em foco neste texto são as que se localizam no campo. Embora constituídas a partir da lógica da educação rural, serão problematizadas a partir dos princípios da Educação do Campo. Nosso enfoque teórico-metodológico está vinculado ao materialismo histórico dialético e ao conjunto de autores da Educação do Campo que sistematiza experiências do/no movimento social. Destacam-se obras de autores como Antônio Munarim e Roseli Caldart, sobre a sistematização do que se denomina Movimento Nacional de Educação do Campo, por Antônio Munarim (2008), e sobre a construção identidade político pedagógica da escola do campo que perpassa os estudos de Caldart (2004), incluindo suas análises sobre a Educação do Campo ser “maior” do que a escola. Educação do Campo se produz no movimento social e este, por sua vez, é educativo. Nossa luta tem sido pela interrogação da lógica tradicional e hegemônica nas escolas públicas que estão no campo. Luta que se embasa na construção coletiva do movimento social e nos princípios da Educação do Campo.

Do ponto de vista empírico, a organização do capítulo pauta-se pelas análises dos documentos produzidos a partir das Conferências Nacionais e das reuniões do Fórum Nacional de Educação do Campo, também pelo trabalho realizado em 24 municípios da Região Metropolitana de Curitiba (RMC), composta por 29 municípios. Pelos critérios de densidade demográfica, ambiental e econômico, 18 desses municípios são marcados por ruralidade. São municípios que possuem atividades da agricultura familiar camponesa, empreendimentos do agronegócio e áreas de lazer, seja em chácaras com finalidade particular e outras com finalidade recreativa. Atividades agrícolas e não agrícolas marcam esses municípios, no contexto da

região “mais urbanizada” do estado do Paraná. No momento da pesquisa, 2011 a 2017, registrava-se um total de 232 escolas públicas no campo, sendo 91 delas com organização pedagógica multisseriada.

Por que a escolha pelas escolas públicas situadas no campo e os projetos político-pedagógicos? Importante registrar que em pesquisas anteriores do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP)¹ foram identificadas as seguintes marcas das escolas situadas no campo:

1. Prática pedagógica distanciada dos princípios constituídos no Movimento Nacional de Educação do Campo e dispostos em documentos produzidos pelo coletivo nacional bem como as como diretrizes e decreto presidencial, respectivamente dos anos de 2002, 2008 e 2010, além das diretrizes estaduais de Educação do Campo do Paraná, do ano de 2006. Essa prática distanciada é fruto do desconhecimento da concepção de Educação do Campo, haja vista a ausência de debates sobre ela nos cursos de formação inicial e continuada de professores, conforme mostram os estudos de Faria e Souza (2016).
2. Inobservância dos artigos 12, 13 e 14 da LDB sob nº 9394/1996 no que tange à elaboração do PPP, especialmente pela relação que se requer com a comunidade a partir dos princípios da gestão democrática.
3. Desconhecimento do trabalho dos povos do campo e das comunidades de agricultores familiares e camponeses residentes na RMC. São comunidades quilombolas, faxinalenses, pequenos agricultores, assentados da reforma agrária, associações de pequenos produtores entre outros. São dezenas de comunidades, bairros, vilas no campo, desconhecidas pela maioria das equipes pedagógicas nos municípios.
4. Presença de materiais didáticos que se distanciam dos debates da Educação do Campo, no que tange ao reconhecimento do trabalho na terra, da cultura, diversidade e história dos povos do campo. Materiais que difundem uma concepção de Brasil urbano e de campo do agronegócio. Presença de materiais didáticos advindos de entidades como o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

¹ Informações do NUPECAMP estão disponíveis em <http://189.36.8.100/nupecamp/> Acesso em 8 de julho de 2018.

(SENAR), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Empresa Telefônica entre outros.

5. Formação inicial de professores com lacunas nos estudos sobre o campo brasileiro e as escolas rurais. Em que pese a maior parte dos municípios brasileiros possuir características rurais, a formação de professores trabalha com fundamentos, conteúdos e metodologias que desconsideram as particularidades do campo e dos sujeitos que nele vivem e trabalham. Muitos egressos das licenciaturas trabalharão em escolas com filhos de agricultores familiares e camponeses, mas raramente pensaram o Brasil agrário e agrícola nos estudos sobre políticas e práticas pedagógicas. Enfrentarão desafios de pensar e decidir sobre os dias letivos, transporte escolar, organização pedagógica diferenciada em escolas e classes multisseriadas entre outros temas. Da mesma forma, os processos de formação continuada também carecem de estudos sobre o território brasileiro, sobre a constituição do campo da agricultura familiar e o campo do agronegócio, estudos sobre a terra como lugar de vida e a terra para obtenção de renda agrária.
6. Potencial para o desenvolvimento de um processo formativo problematizador nas escolas públicas, a partir da valorização do território, trabalho, histórias de vida e do modo capitalista de produção na agricultura. Sobre o modo de produção, a maior parte das escolas está localizada em áreas de agricultura familiar e de atividades da agroindústria e pecuária. Vivenciam relações diversas de trabalhos, sendo algumas delas em áreas de reforma agrária, outras em áreas de povos tradicionais do campo, povos ribeirinhos, das florestas entre tantos outros. Vivenciam, também, os contrastes econômicos a partir da inserção no trabalho assalariado em atividades do agronegócio. A escola é uma instituição que pode impulsionar o reconhecimento da diversidade no campo, da agroecologia como princípio de produção e de vida sustentável e do trabalho na terra como forma de existência humana para além das relações de trabalho assalariado.
7. Políticas locais marcadas por clientelismo político e por ideologia que faz avançar os interesses do modo de produção capitalista em detrimento da organização política e social da população trabalhadora. As relações de poder estão presentes no espaço institucional escolar como reprodução das relações sociais. É difícil romper

com a lógica tradicional da organização escolar e das hierarquias instituídas. A gestão democrática e o trabalho coletivo, muitas vezes, aparecem nos projetos político-pedagógicos como “discurso” e não como prática efetiva no “chão da escola”. Essa realidade existe sob determinação das relações de trabalho na educação, precarização do trabalho docente, da necessidade que os docentes têm de trabalhar em duas ou três escolas para garantir um salário “razoável”. Trabalhando em várias escolas, o tempo fica limitado à sala de aula e reduzido em relação às atividades coletivas.

Essas constatações foram as propulsoras da problematização sobre os PPPs lançada às equipes pedagógicas. Foram organizados seminários locais e intermunicipais para debater a construção do PPP a partir do trabalho coletivo nas escolas e da participação dos povos do campo. Nos seminários foram analisados os princípios da Educação do Campo, o território local e o trabalho dos povos do campo.

Tomando como referência a ideia de que o PPP é para ser fruto do trabalho coletivo e por meio dele revelar a identidade da escola no/do campo, foram iniciados estudos sobre a realidade municipal e sobre os princípios da Educação do Campo. No início, houve constatação de que a característica central das escolas era a concepção de educação rural, tal como construída historicamente no Brasil. Assim, as decisões sobre formação continuada, fechamento e nucleação de escolas, elaboração e reelaboração do PPP eram tomadas pela equipe pedagógica, pela gestão municipal, em frágil diálogo com as comunidades locais. O que se intencionou realizar no período de sete anos foi a interrogação sobre o processo de elaboração dos PPPs. Esse processo era marcado por escrita unilateral na escola, ou seja, direção ou um professor responsabilizando-se pela escrita do mesmo. Ou, ainda, há que se reconhecer que há uma indústria de assessoria às prefeituras e secretarias municipais e, algumas delas são voltadas para a elaboração de PPPs para as escolas. Dessa forma, um documento que é para ser construído coletivamente, por educadores e comunidade, para a ser escrito por uma pessoa ou empresa de assessoria. Ao questionar essa realidade, havia necessidade de subsidiar a escrita coletiva de PPPs. Para isso, os estudos sobre Educação do Campo, a ação voltada para a identificação das comunidades e povos do campo nos vários municípios. Ou seja, a primeira ação foi a de conhecer e reconhecer a existência de povos do campo, do trabalho na agricultura familiar e de aspectos culturais característicos das comunidades e com elas.

Na reflexão empreendida neste capítulo três conceitos são centrais, a saber: Educação do Campo, escola pública e PPP. Para discuti-los, o capítulo está estruturado em três partes entremeadas por dados empíricos registrados ao longo de sete anos de trabalho na Região Metropolitana de Curitiba.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na nossa compreensão, a concepção de Educação do Campo está expressa em vários documentos elaborados nos encontros nacionais. A cada registro explicita-se a dimensão crítica, transformadora e, conseqüentemente, a formação humana que se deseja no processo de construção do Projeto Popular de País. Os últimos encontros do FONEC (2015 e 2018) e o II ENERA produziram documentos com análise de conjuntura, crítica à política atual, em especial com relação à reforma agrária e Educação do Campo, empresariamento da Educação e reformas que fragilizam ou representam perdas direitos conquistados ao longo do século XX. Os últimos encontros revelam o cenário de disputa política em torno da concepção da Educação do Campo, haja vista que entes paraestatais e empresas produzem materiais para distribuição nas escolas públicas, com discurso de que fazem Educação do Campo. Denúncias sobre criminalização dos movimentos sociais e cortes orçamentários são reiteradas nos documentos coletivos.

Assim, reforça-se o entendimento de que a Educação do Campo se contrapõe a lógica bancária do processo formativo educacional e contrapõe-se aos processos de esvaziamento do campo impostos pelas atividades em larga escala do agronegócio, além da contraposição às formas de exploração dos agricultores familiares por empresas que se dizem “parceiras”. Além disso, a Educação do Campo, como tem salientado Roseli Caldart, volta-se para a agroecologia como matriz de desenvolvimento tecnológico, matriz pedagógica e de sustentabilidade socioambiental.

No momento, decidimos retomar o documento produzido em 1998 por considerar que ele materializa as bases da Educação do Campo e do que se espera da Escola do Campo. Trata-se dos “Compromissos e Desafios” registrados na *I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, realizada em Luziânia no ano de 1998. Importante reproduzir o conteúdo do referido documento para que não se perca a identidade da Educação do Campo em meio às disputas políticas construídas nesses 20

anos. São dez compromissos com a Educação do Campo e outros dez com a Escola, a saber:

1. **Vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional.**

A Educação do Campo tem um compromisso com a Vida, com a Luta e com o Movimento Social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade.

A Escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade.

2. **Propor e viver novos valores culturais.**

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

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

3. **Valorizar as culturas do campo.**

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

A Escola é um espaço privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes, e promovendo a expressão cultural onde ela está inserida.

4. **Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo.**

A Educação do Campo resgata o direito dos povos do campo à Educação básica, pública, ampla e de qualidade.

A Escola é o espaço onde a comunidade deve exigir, lutar, gerir e fiscalizar as políticas educacionais.

5. **Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização.**

A Educação do Campo deve partir das linguagens que o povo domina, e combinar a leitura do mundo com a leitura da palavra.

A Escola deve assumir o desafio de exigir e de implementar programas de Educação de Jovens e Adultos, priorizando, no momento, ações massivas de alfabetização.

6. Formar Educadoras e Educadores do Campo.

A Educação do Campo deve formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político-pedagógico específico para as suas Escolas.

A Escola que forma as educadoras/educadores deve assumir a identidade do campo e ajudar a construir a referência de uma nova pedagogia.

7. Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo.

A Educação do Campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo: tempo, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares, ...

A Escola necessita repensar a organização de seus tempos e espaços para dar conta deste novo desafio pedagógico.

8. Envolver as comunidades neste processo.

A Educação do Campo acontece através de ações de solidariedade e de cooperação entre iniciativas, organizações e movimentos populares, em vista da implementação de um projeto popular de desenvolvimento do campo.

A Escola deve assumir a gestão democrática em seus diversos níveis, incluindo a participação das alunas e dos alunos, das famílias, das comunidades, das organizações e dos movimentos populares.

9. Acreditar na nossa capacidade de construir o novo.

A Educação do Campo exige fidelidade aos povos do campo. A educadora/educador não pode se descolar da realidade e nem perder a utopia.

A Escola deve ser espaço de ressonância das demandas e dos sonhos, contribuindo na formação de sujeitos coerentes e comprometidos com o novo Projeto.

10. Implementar as propostas de ação desta Conferência.

A Educação do Campo tem por base a necessidade do engajamento de seus sujeitos na concretização dos compromissos assumidos. A pedagogia do diálogo deve ser combinada com a pedagogia da ação.

A Escola precisa estar presente na vida da comunidade e assumir as grandes questões e causas dos povos do campo.

O que se observa é que o compromisso da Educação do Campo é com a transformação social e com a produção da Escola do Campo. A produção dessa escola implica em formar as/os educadoras/es que nela vão atuar. Essa nova escola terá a participação efetiva da comunidade e será pautada no reconhecimento dos povos, suas culturas e na prática voltada para a construção do projeto popular de país.

Quando voltamos o olhar para o PPP das escolas, verificamos que a nova escola ainda não está presente na maior parte das redes municipais e estaduais de ensino. Por exemplo, a participação efetiva da comunidade raramente é identificada nas instituições escolares. Contraditoriamente, o que identificamos em um município foi a tentativa de articular as comunidades na construção da identidade do campo em torno dos eixos trabalho, cultura e organização política. Após produzir amplo material com dados das comunidades, por elas registrados, o PPP foi finalizado e encaminhado para um dos núcleos regionais analisar e aprovar. Entretanto, a equipe pedagógica responsável pela análise alertou para o fato de que não podia haver ampla caracterização das comunidades no PPP da escola. Esse é o tipo de situação que faz retroceder tentativas de organizar o trabalho coletivo e construir identidade da escola do campo na rede municipal de ensino. É o tipo de relação que demonstra hierarquias, desconhecimento, contradição e a predominância da vertente administrativa-controladora no pedagógico. Como analisa Polon (2014), está em vigência a construção do PPP sob a lógica da regulação, muito mais, do que a lógica da emancipação (ainda mais se for a emancipação na perspectiva humana anunciada por Marx e Mészáros).

Portanto, em que pese haver o anúncio da nova escola, por parte dos coletivos nacionais de Educação do Campo, ela ainda está por ser construída nos milhares de municípios rurais do Brasil.

Em 20 anos da Educação do Campo muitas experiências foram gestadas a partir das políticas educacionais e nelas os programas como PRONERA, PROCAMPO, PRONACAMPO, SABERES DA TERRA, PNLD-CAMPO, PIBID-DIVERSIDADE entre outros. Mas, a escola pública pertencente à esfera municipal ou estadual ainda permanece distante dessa

construção coletiva. E, é nesse aspecto que insistimos nos trabalhos no NUPECAMP, ou seja, entrar na escola pública, provocar ruptura nos pensamentos, nas ações, nos projetos, nos processos de formação continuada, na utilização de materiais didáticos, no protagonismo de professores e de comunidade no espaço escolar, no conhecimento e reconhecimento do trabalho e da cultura dos povos.

Tendo em mente tal intencionalidade e reconhecendo os princípios da Educação do Campo, tal como colocados, também, nos documentos produzidos nas Conferências e no Fórum Nacional de Educação do Campo, além de normativas, a exemplo do Decreto presidencial sob 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, é que são desenvolvidas as ações nos municípios da RMC.

Vale lembrar que o referido Decreto presidencial, em seu art. 2º, assim defini os princípios da Educação do Campo:

Art. 2º São princípios da Educação do Campo:

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 conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Conforme escrevemos em Souza (2016), esses princípios têm que ser analisados à luz do que está posto nos documentos frutos do debate coletivo, como é o caso das produções realizadas durante as duas Conferências Nacionais de Educação do Campo, a de 1998 e a de 2004. São princípios que revelam categorias fundantes da Educação do Campo, tais como pro-

jeto político, luta, cultura, participação, identidade, política pública e controle social. Na luta pela educação dos camponeses há que se considerar a unidade de forças contrárias no campo – latifúndio/agronegócio x classe trabalhadora/agricultura familiar camponesa. Para além das relações com a terra, os povos do campo trabalham nas águas e florestas e participam de um conjunto de práticas socioculturais singulares. O que há em comum entre os povos do campo, das florestas e das águas é toda uma vida de trabalho e de resistência. Resistência como criação de condições socioeconômicas, culturais e políticas para garantir a vida, o trabalho, a educação, dignidade e a coletividade. Os movimentos sociais e os Fóruns de Educação do Campo constituem exemplares da experiência coletiva na luta por direitos, por outro projeto de sociedade, por valorização cultural e por educação. Expressam práticas articuladas e em Articulação Nacional. São intelectuais orgânicos coletivos em ação de enfrentamento e confronto de dois projetos de país – o do capital e o dos trabalhadores.

Na II Conferência Nacional de Educação do Campo (2004), o coletivo elaborou uma pauta a ser defendida pelo Movimento da Educação do Campo, destacando que a luta é por um projeto de sociedade justo, democrático e igualitário. Luta por “um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio”. Luta por um projeto de desenvolvimento que garanta:

A realização de uma ampla e massiva reforma agrária; a demarcação, homologação e desinstituição das terras indígenas; o reconhecimento e a titulação coletiva de terras quilombolas; a regularização dos territórios remanescentes de quilombos; a demarcação e regularização das terras de ribeirinhos e pescadores; o fortalecimento e expansão da agricultura familiar/camponesa; as relações/condições de trabalho, que respeitem os direitos trabalhistas e previdenciários das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais; a erradicação do trabalho escravo e da exploração do trabalho infantil; o estímulo à construção de novas relações sociais e humanas, e o combate de todas as formas de discriminação e desigualdade fundadas no gênero, geração, raça e etnia; a articulação campo – cidade, o local - global. Lutamos por um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e implementação.

Assim, o coletivo reafirmou o compromisso com uma visão de campo, de educação e de política pública que valoriza sujeitos, trabalho e processo formativo voltado para transformação. Definem demandas fundamentais para a efetivação da Educação do Campo, a saber: **1. Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social.** **2. Ampliação do acesso e garantia**

de permanência da população do campo à Educação Superior. 3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo. 4. Formação de profissionais para o trabalho no campo. 5. Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos. (II CONFERÊNCIA, 2004).

Em 2018, em encontro organização do pelo Fórum Nacional de Educação do Campo, houve comemoração dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, com análise de conjuntura e constatação das conquistas havidas nesse período. A Carta-Manifesto traz elementos importantes para caracterização do momento atual da Educação do Campo. No âmbito da crise estrutural da sociedade brasileira foram lembrados o “golpe imperialista, midiático-jurídico-parlamentar deflagrado em 2016”; “a entrega do pré-sal aos grandes conglomerados transacionais dos combustíveis”, “reforma trabalhista e os ataques sobre a previdência pública”, a “ofensiva da Escola sem Partido, a militarização das escolas e a criminalização das ações do Movimentos Sociais Populares e Sindicais e a judicialização dos projetos desenvolvidos com estes sujeitos coletivos”, suspensão da política de reforma agrária, reforma do Ensino Médio, invisibilização da Educação do Campo na Base Nacional Comum Curricular, reduções no orçamento do PRONERA entre outros aspectos. (FONEC, 2018). Ou seja, consolidar-se um momento da Educação do Campo que é de reconhecer conquistas, conforme as expressas na segunda pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA, 2015) e de vigilância e resistência permanente para evitar recuos nas políticas educacionais conquistadas coletivamente.

Ainda, foram expressos os compromissos do coletivo com a luta e construção da Educação do Campo que integram a luta pela educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada e comprometida com a defesa da democracia e de uma sociedade igualitária, a defesa do Projeto Popular para o Brasil, a agroecologia como matriz tecnológica, princípio social e pedagógica e projeto de agricultura camponesa e familiar, reafirmar que o fechamento de escola é crime, combater a privatização da educação pública, atuar contra as reformas empresariais na educação, avançar com os princípios da Educação do Campo nas escolas do campo, reafirmar a interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial, fortalecer a luta em defesa do PRONERA e das licenciaturas em Educação do Campo entre outros. (FONEC, 2018).

Constata-se que há reafirmação das lutas fundamentais para a consolidação da Educação do Campo e o destaque para interfaces como Educação

Especial e Educação do Campo, além da preocupação com o fazer avançar os princípios da Educação do Campo nas escolas do campo. Esse ponto é essencial no contexto das nossas ações na RMC, pois a prática volta-se para a problematização da escola pública que está no campo, mas que ainda não possui identidade DO campo, assunto que será tratado adiante.

ESCOLA PÚBLICA

As escolas públicas no campo, ao longo da história, receberam denominações tais como isoladas, reunidas, agrupadas, unidocentes e multisseriadas. Um país agrário e escravocrata possuía escolarização limitada para a classe trabalhadora. Após a Proclamação da República e, em particular, na primeira metade do século XX, educadores defenderam a organização da educação pública, gratuita, laica. Defenderam organização curricular diferenciada para as escolas rurais. Estudiosos da História da Educação e do Ruralismo Pedagógico demonstram a organização e cultura escolar antes e depois da proclamação da República, com atenção voltada para a história das instituições escolares. No campo, a participação das comunidades na escola ou era desconsiderada ou ficava a margem do processo pedagógico, por diversos fatores, desde a desconsideração do protagonismo dos camponeses pelas equipes pedagógicas até os fatores de trabalho na agricultura que dificultam a presença dos familiares na escola durante o período letivo. A escola no campo foi constituindo-se como extensão da escola urbana e do pensamento direcionado para a urbanização como sinônimo de desenvolvimento. Com as experiências do MST, em particular, questionando a escola, o currículo, a formação de professores, os conteúdos etc. no final da década de 1980, outros olhares foram lançados para as escolas rurais, até a emergência da concepção da Educação do Campo (que não supera a educação rural, mas contrapõe-se a ela ao mesmo tempo em que convive com as práticas que seguem aquela concepção). Começa a ficar evidente a concepção de escola vinculada a um projeto popular de país e a escola estatal regida por relações clientelistas e de poder.

Com a consolidação da concepção de Educação do Campo e a partir das diretrizes nacionais (BRASIL, 2002, 2008), muitas equipes pedagógicas determinaram a mudança de nomenclatura de escola, passando de escola rural para escola do campo. Essa mudança de nomenclatura, determinada “de cima para baixo” não atende a concepção e aos princípios da Educação do Campo, porque não vincula as questões da escola com a

comunidade. Esse vínculo é um dos pontos essenciais da construção da identidade da escola DO campo.

Entendemos que a mera mudança da nomenclatura da escola “rural” para “escola do campo” tornou-se rotina e demonstra, em muitos casos, perda da materialidade de origem da Educação do Campo. A escola pública está envolta numa cultura local e institucional que marginaliza experiências e fragmenta conteúdos, numa lógica positivista construída historicamente.

Na II Conferência, realizada em 2004, foi elaborada uma Declaração Final na qual constam denúncias dos problemas da educação no campo, a saber:

(...) faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens; ainda há muitos adolescentes e jovens fora da escola; falta infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a formação necessária; falta uma política de valorização do magistério; falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica; falta financiamento diferenciado para dar conta de tantas faltas; os mais altos índices de analfabetismo estão no campo; os currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.

Conforme escrevemos em outra publicação, a escola que está no campo, em sua grande maioria, é a escola rural, construída historicamente com base na ideologia do capitalismo agrário e na ideia de que o campo é um lugar de atraso, com pessoas que necessitam de estudo para melhorar as condições de vida fora do campo, e com os conteúdos escolares centrados na ideologia de que o Brasil é urbano. Dessa forma, como falar em escolas do campo? Há uma apropriação política do conceito de Educação do Campo sem que o mesmo seja objeto de maior reflexão e apropriação pelas equipes pedagógicas e comunidades que não se encontram organizadas em movimentos sociais. Na realidade, a precariedade da instituição escolar permanece assim como as dificuldades com transporte escolar, materiais didáticos e, especialmente, o acesso a formação continuada de professores. A maior parte dos professores acessa programas de faculdades particulares de ensino e na modalidade a distância, quando se trata da formação continuada.

Em tempos em que se debate o projeto “Escola sem partido” é importante lembrar a afirmação de Ponce (2005, p. 180-181) de que “A única finalidade da chamada ‘neutralidade escolar’ é subtrair a criança da verdadeira realidade social: a realidade das lutas de classe e da exploração capitalista [...]”. Constantemente reiteramos a ideia de Suchodolski (1976, p. 95) para quem

A educação nas mãos da classe dominante é uma arma, um dos meios mais importantes para conservar o seu domínio e impedir o seu derrube, mantendo a psique humana livre de todas as influências que surgem pela transformação das forças produtivas.

Assim, a educação é um instrumento de opressão de classe quando serve aos interesses da burguesia dominante. E, pode ser um instrumento de autoprodução dos seres humanos no decurso de seu trabalho produtivo histórico. (SUCHODOLSKI, 1976, p. 95).

A contradição entre ambas as formas de educação reflecte a oposição existente na história entre o desenvolvimento revolucionário e criador das forças produtivas e a força retardadora das relações de produção. Esta contradição é particularmente aguda na época do capitalismo. (SUCHODOLSKI, 1976, p. 95).

Nas notas de Marx, que dão forma às suas críticas ao Programa do Partido Operário Alemão, produzidas ao final do século XIX, é possível observar a defesa da educação da classe trabalhadora. Sobre a quarta parte do Programa do Partido Operário Alemão, item B, que dispõe que “O Partido Operário Alemão exige, como base espiritual e moral do Estado: 1. Educação popular geral e igual a cargo do Estado. Assistência Escolar obrigatória para todos. Instrução Gratuita”, Marx observa:

Educação popular igual? Que se entende por isto? Acredita-se que na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser igual para todas as classes? O que se exige é que também as classes altas sejam obrigadas pela força a conformar-se com a modesta educação dada pela escola pública, a única compatível com a situação econômica, não só do operário assalariado, mas também o camponês? O parágrafo sobre escola deveria exigir, pelo menos, escola técnicas (teóricas e práticas), combinadas com as escolas públicas.

São notas importantes para pensar as proposições em relação à Educação do Campo, na perspectiva da classe trabalhadora. A escola pública no Brasil é a que atende a classe trabalhadora. No campo, a escola pública é a instituição principal para escolarização. Na pauta dos movimentos sociais, o Estado centralmente tem o dever de manter o funcionamento das escolas, mas a construção pedagógica teria que estar centralizada nos coletivos formados pelas comunidades e profissionais da educação. Cabe a pergunta: A escola pública brasileira é realmente pública? Quais relações determinam as políticas e práticas pedagógicas, fundamentalmente?

Marx, nas notas ao Programa do Partido Operário Alemão, menciona que:

Isso de “educação popular a cargo do Estado” é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar por meio de uma lei geral, os recursos para

as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja.

As escolas públicas têm sido o lugar de vivência da contradição básica da sociedade. As disputas entre os projetos societários chegam às escolas na forma de determinação para a prática pedagógica. Exemplo: os cadernos do SEBRAE chegam às escolas para que os professores trabalhem com as crianças e comunidades. O material do SENAR – Programa Agrinho – chega às escolas para que as crianças realizem atividades orientadas por um modelo de Brasil urbano e baseado na produção agrícola vinculada ao uso de insumos produzidos pelas multinacionais do agronegócio. O debate sobre o Projeto Escola Sem Partido chega às escolas sob determinação de equipes pedagógicas.

Em localidades em que os movimentos sociais não estão fortalecidos ou vigilantes em relação ao papel do Estado e da instituição escola no processo formativo, a iniciativa privada determina práticas e políticas educacionais. Compreendemos que há necessidade de construção popular do projeto de formação da classe trabalhadora. Como construir projeto popular em lugares de predominância da ideologia que interessa à reprodução do capital?

A instituição escola tem sido tratada como *coisa estatal* e não como coisa pública. Coisa estatal em Estado que serve aos interesses do capital é sinônimo de prevalência de relações patrimonialistas no âmbito da coisa que deveria ser pública. Há muito que se avançar na luta coletiva pela educação e escola pública, pela transformação social.

Identificando as conquistas políticas que vêm se efetivando na trajetória da Educação do Campo, é imprescindível olhar detalhadamente para a instituição escola. Mesmo diante da ação dos movimentos sociais, as redes municipais e estaduais continuam a fechar escolas. Em março de 2014, ao artigo 28 da LDB 9394/96 foi acrescido um parágrafo único, pela Lei 12.960, cujo conteúdo dispõe que o fechamento das escolas do campo não pode ocorrer sem o consentimento das comunidades rurais.

A decisão sobre o fechamento de escolas é tomada por equipes pedagógicas e poder público local e “socializada” com as comunidades. Os fundamentos para o fechamento de escolas têm sido o baixo número de alunos

e a qualidade frágil da educação. O reduzido número de alunos tem a ver como projeto político de campo em vigência no país, que gera expulsão, expropriação e migração campo-cidade. A baixa qualidade da educação tem relação com os frágeis processos de formação continuada de professores e com a desvalorização da categoria profissional. Essas questões ficam invisibilizadas no espaço local, somente as comunidades organizadas politicamente conseguem fazer frente às políticas “vindas de cima”.

Em síntese, para que a escola pública seja do campo é imprescindível o vínculo com as comunidades/povos do campo, águas, florestas, indígenas entre tantos outros. O vínculo é construído a partir do conhecimento e reconhecimento desses povos, uns pelos outros. Pode ser construído como experiência de movimentos sociais ou como trabalho no contexto de políticas públicas construídas segundo o interesse popular e não do capital. Essa escola vincula-se a outro projeto de sociedade e de campo, de superação das contradições básicas (concentração da renda, do poder e da informação pelos meios de comunicação) e da construção de relações de caráter socialista. Essa escola, quando fundada na concepção da Educação do Campo, trabalhará com a pedagogia crítica, seja com fundamento no ideário de Paulo Freire ou de socialistas como Pistrak, Vigotski, Krupskaya entre outros.

O trabalho com a pedagogia crítica gera “desconforto” entre profissionais que não tiveram formação em Educação do Campo, pois coloca em xeque as verdades construídas e pautadas no Positivismo como concepção filosófica de mundo e de educação. A construção de outras verdades exige esforço, estudo, disposição e trabalho coletivo. Os professores das escolas públicas, em sua maioria, desejam estudar, entretanto estão “presos” às lógicas institucionais de rotinas, horários, disciplinas e permanência em mais de uma escola durante a jornada de trabalho. Assim, a política educacional de “desvalorização” do profissional docente é um entrave para o avanço de processos de superação de ideologias e de práticas estruturadas a partir do pensamento fragmentário e pautado no senso comum.

Como escreve Caldart (2004, p. 37):

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva. Ao mesmo tempo é chamada a estar atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico e ajudar na formação das novas gerações de trabalhadores e de militantes sociais.

Para que a escola cumpra sua função social de “ajudar no processo de humanização das pessoas” é essencial o conhecimento e o reconhecimento dos sujeitos presentes na escola, suas histórias, memórias, trabalho, vida, cultura, além de incentivar a participação efetiva dos sujeitos no espaço escolar. “A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais”. (CALDART, 2004, p. 36).

A identidade das escolas públicas no/do campo deveria estar expressa nos PPPs, entretanto, o que se nota é um recorte discursivo sobre educação, currículo e avaliação. Raras vezes os documentos da Educação do Campo são mencionados nos PPPs e quando o são, parece carecer de aprofundamento e apropriação. Estudos como os de Bezerra (2017) e Cruz (2014) revelam que a apropriação política da Educação do Campo ainda está por ser construída nas escolas públicas. Há uma lógica institucional enraizada nas escolas públicas e políticas educacionais que dificulta estudos e reflexões sobre o campo e a Educação do Campo, especialmente em localidades com ausência de movimentos sociais.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Compreendemos o projeto político-pedagógico como fruto do trabalho coletivo na escola. Para além da sua dimensão burocrático-administrativa, ele tem a função de revelar a identidade da escola. Nesse aspecto, a Instrução 007/2010 do estado do Paraná informa sobre a concepção de projeto político pedagógico, dispondo que o mesmo expressa autonomia e identidade do estabelecimento de ensino, expressa os princípios que fundamentam e organizam toda a prática pedagógica e que o mesmo se constrói a partir da identificação e do registro da memória histórica. (PARANÁ, 2010, p. 1). Ainda, sobre o processo de elaboração, o PPP deverá ser construído em consonância com o princípio da gestão democrática, de forma coletiva e com a participação de toda a comunidade escolar, cabendo à direção e equipe pedagógica coordenar o processo. Enfatiza a necessidade do diagnóstico da comunidade e do perfil socioeconômico.

O art. 12 da LDB 9394/96 dispõe que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica (...) VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. O art. 13 expressa que “Os docentes

incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (...) VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. E, o art. 14 dispõe que “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Segundo a Instrução Normativa do Estado do Paraná 007/2010:

O Projeto Político-Pedagógico expressa a autonomia e a identidade do estabelecimento de ensino sendo esta amparada pelas legislações vigentes, pelas necessidades históricas da escola pública e pelos direitos garantidos constitucionalmente a toda população. 2. O Projeto Político-Pedagógico se constitui nos fundamentos legais, conceituais, filosóficos, ideológicos, metodológicos e operacionais das práticas pedagógicas à luz da função precípua da escola pública como via de acesso ao conhecimento. 3. O Projeto Político-Pedagógico expressa os princípios que fundamentam e organizam toda a prática pedagógica através das quais são subsidiadas as decisões, a condução das ações, dos programas desenvolvidos no estabelecimento de ensino, os impactos destes sobre o processo de ensino aprendizagem, bem como a análise dos seus resultados. 4. O Projeto Político-Pedagógico se constrói a partir da identificação e do registro da memória histórica que permite ao estabelecimento de ensino planejar ações a curto, médio e longo prazo, de forma a subsidiar e avaliar a prática pedagógica. (PARANÁ, 2010, p. 1)

Em que pese a existência da legislações e instruções, há necessidade de maiores reflexões sobre a participação da comunidade e sobre o que se denomina diagnóstico da comunidade. Muitas escolas, em especial as municipais, necessitam de apoio na estruturação do trabalho coletivo para construção do PPP e, também, tempo para realização de estudos das e com as comunidades rurais, haja vista que são dezenas de comunidades em cada município e elas raramente são consideradas na produção e registro dos PPPs.

Cruz (2014) realizou trabalho coletivo com as comunidades do campo no município de Tijucas do Sul/PR, objetivando a reestruturação dos PPPs das escolas municipais e com a intencionalidade de vinculá-los aos princípios da Educação do Campo. Para isso, foi fundamental a articulação das comunidades e ao mesmo tempo o debate sobre o campo e o trabalho no campo no município. Para muitas pessoas, inclusive da escola, esse tipo de trabalho foi novidade, pois raramente pensavam sobre o campo, trabalho, cultura, identidade e diversidade no município. Essa realidade

não é diferente, haja vista que os municípios são tratados como sinônimo de “cidade”, mesmo tendo a maioria de habitantes moradora do campo e as atividades econômicas centradas na agricultura. Há uma força ideológica e uma lógica estatística brasileira de dar visibilidade às cidades, invisibilizando o campo ou mostrando apenas as atividades econômicas realizadas em larga escala e com maquinários de última geração.

Dessa forma, colocar em questão o campo, o território e as contradições no espaço escolar constitui novidade para muitos educadores e gestores. Esse é um fator a ser considerado no fazer avançar os princípios da Educação do Campo nas escolas no/do campo.

Nesse aspecto, Caldart (2004, p. 36) afirma que:

(...) o projeto político e pedagógico da Educação do Campo deve incluir uma reflexão sobre qual o perfil do profissional de educação de que precisamos e sobre como se faz esta formação. Pensar sobre como os educadores e as educadoras têm se formado nos próprios processos de construção da Educação do Campo e como isso pode ser potencializado pedagogicamente em programas e políticas de formação específicas.

Levando em conta que a maioria dos professores que trabalha na escola pública no campo, municipal ou estadual, possui licenciatura que pouco ou nada discute sobre a realidade agrária do país, há necessidade de muito trabalho coletivo nas escolas para que possa haver efetivação dos princípios da Educação do Campo. Muitas escolas inseridas em movimentos sociais possuem práticas coletivas direcionadas para a transformação social. Mas, essa realidade não é a da maioria das escolas públicas.

Nesse sentido, algumas obras trazem exemplares do trabalho pedagógico nas escolas, do planejamento coletivo e da preocupação, de fato, com a formação humana. Dentre elas, destaca-se *Escola no caminho da práxis: arte, educação e humanização*, organizado por Hammel, Guerrero e Von Onçay (2016). Os capítulos apresentados na obra retratam perspectiva crítica e socialista das práticas pedagógicas. Fundamentam-se em obras de Antunes, Caldart, Freire, Freitas, Mészáros, Pistrak, Vázquez entre outros que se filiam à perspectiva materialista histórico-dialética. O central da obra é o registro da materialidade da vida na escola a partir do trabalho coletivo. E, nesse quesito, é um material a ser estudado pelas/os educadoras/es comprometidos com a transformação social.

O Caderno de Experiências organizado por Sapelli e Gehrke (2017) constitui exemplar sobre práticas pedagógicas em processos formativos a partir do trabalho com o inventário da realidade. Com a preocupação

voltada para o planejamento coletivo, destacam que as experiências contribuíram para ampliar a participação da comunidade, dos estudantes e incentivar a dimensão coletiva nos momentos de formação de professores. É uma obra que demonstra a vida do trabalho coletivo realizado nas escolas e ao mesmo tempo auxilia na construção da identidade da escola pública, para que seja DO campo.

Por fim, a coleção de livros intitulada *Caminhos para a transformação da escola*, em seus 4 volumes, traz contribuição para o entendimento de conceitos como agricultura camponesa, educação politécnica, escola do campo, agroecologia, complexos de estudo entre outros. Um conjunto de obras que traz fundamentos da Educação e Escola do Campo, bem como experiências em desenvolvimento, sempre dando materialidade ao trabalho coletivo.

Constatamos em nossas investigações com os professores das escolas públicas que estão no campo que há dificuldades para compreender trabalho, agricultura, planejamento coletivo, participação da comunidade na escola, reconhecimento da diversidade no campo entre tantas outras. Ou seja, o que constatamos revela lacuna no processo formativo inicial e revela, também, a lógica burocrático-administrativa presente nas escolas, com rotinas de trabalho pré-determinada e com fragmentação do trabalho, diante da necessidade de estar em várias escolas durante a semana, tanto por parte dos professores como das equipes pedagógicas.

No que se refere ao PPP, a dificuldade reside no planejamento e no registro das atividades e experiências realizadas nas comunidades e na própria escola. Mas, acima de tudo, o problema central está na concepção de educação que fundamenta a produção do PPP. Como escreve Polon (2014), a marca central do PPP ainda é a regulação, diante dos prazos e determinações exercidas pelos órgãos de secretarias estaduais e municipais de educação. Romper com a lógica da regulação requer conhecimento e disposição, requer o vínculo com uma concepção dialógica e transformadora da educação, requer o vínculo com um projeto de sociedade igualitária. Como mencionamos ao longo do texto, do Estado necessitamos que cumpra o papel de financiar a educação pública, entretanto, do ponto de vista político-pedagógico são as educadoras/es que têm autonomia (ou deveriam ter) para a construção de processos coletivos de trabalho, de relação entre sujeitos que possuem diferentes conhecimentos e experiências de vida e de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como referência o propósito central deste capítulo que foi de problematizar o projeto político-pedagógico das escolas públicas à luz dos princípios da Educação do Campo, é possível considerar que:

1. É notória a consolidação da Educação do Campo como concepção educacional e o seu vínculo com o Projeto Popular de País. As conquistas dos últimos 20 anos estão registradas em dezenas de livros, centenas de dissertações e teses, além de trabalhos de conclusão de cursos e documentários.
2. É indiscutível o fato de que as escolas públicas carecem de mudanças, assim como a política de formação de professores e a de valorização do profissional da educação. Entretanto, algumas dificuldades são vividas nas escolas. Uma delas dá mostra da contradição que se vive nas escolas do campo: de um lado materiais didáticos oriundos de entidades privadas chegam às escolas com determinação para que sejam trabalhados pelos professores e, de outro lado as discussões sobre os princípios da Educação do Campo que chegam às escolas públicas que não estão inseridas em contextos de luta pela terra ou de movimento sociais do campo ativos. Nessa contradição, quais decisões tomar? Professores e equipes pedagógicas estão em meio a relações clientelistas que carecem de superação, em particular nas esferas municipais de ensino. E, a necessidade de aprofundamento de conhecimentos, estudos coletivos, registro das experiências etc. tudo isso está por ser modificado nas escolas públicas. Existem parcerias entre universidades públicas e escolas do campo, que já indicam frutos importantes para o planejamento e práticas pedagógicas construídas coletivamente.
3. No que se refere aos projetos político-pedagógicos é urgente a superação da sua face regulatória ou meramente documental-burocrática, e transformação em fruto de trabalho coletivo que revela identidade da escola. Que a escola tenha vínculo com as comunidades e possa ser construída pautada no diálogo e na valorização da diversidade a partir dos interesses dos diversos, para lembrar Arroyo (2012).
4. Nossos registros constatam o que Vendramini (2009) expõe:

As escolas, por si só, não são capazes de promover mudanças maiores. Assim, **coloca-se a necessidade de sua estreita vinculação com as formas materiais de produção da vida, ou seja, com trabalho.** A base da educação e da escola está na possibilidade concreta das pessoas produzirem seus meios de vida no campo brasileiro, de terem acesso à terra, aos instrumentos de trabalho, à tecnologia, à informação e conhecimento, à água, assistência técnica entre outras. (Grifo nosso).

5. O que se constata nas escolas pública tem a ver com ideologia construída no Brasil em relação a subalternização dos povos do campo e com a ideologia de que o campo tem sido o lugar de atraso. Ideologia presente em escolas e no discurso de poderes executivos locais. Olha-se para o campo, para escola, para os trabalhadores como se eles fossem o problema. Falta conhecimento e projeto político que veja a população no contexto da classe social e das relações capitalista. E, então, caminhe na superação do olhar capitalista e avance no fortalecimento da participação nas questões que são de interesse social.
6. Localidades que têm intelectuais orgânicos coletivos em ação, tendem a interrogar as lógicas instituídas, vivem disputas políticas e com isso tem maior potencial para superação da(s) lógica(s) tradicionais e conservadoras no trato com a coisa pública.

O trabalho coletivo mantém viva a luta pela transformação social!

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. (P. 229 - 236)
- BEZERRA, Delma Rosa dos Santos. O processo de apropriação da política da Educação do Campo por profissionais de uma escola no interior do estado de São Paulo. 249 fls. **Tese** (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, 29/4/2008, Seção 1, p. 25-26.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire dos Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5. Brasília, 2004.

CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para a transformação da escola:** reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. Vol. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salete; STÉDILLE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola:** agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. Vol. 2. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para a transformação da escola:** trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo. Vol. 4. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CONFERÊNCIA POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. **Compromissos e desafios.** Luziânia, 27 a 31 de julho de 1998.

CONFERÊNCIA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Declaração Final.** Luziânia, 2 a 6 de agosto de 2004.

CRUZ, Rosana Aparecida da. Reestruturação do projeto político-pedagógica das escolas localizadas no campo no município de Tijucas do Sul. 229 fls. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA - II. **Manifesto.** Luziânia, 21 a 25 de setembro de 2015.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA - I. **Manifesto.** Brasília, 28 a 31 de julho de 1997.

FARIA, Adriano Antonio; SOUZA, Maria Antônia de. Formação continuada de professores das escolas públicas no campo: enfrentamentos necessários. In: SOUZA, Maria Antônia de. (org.). **Escolas públicas no/do campo:** letramento, formação de professores e prática pedagógica. Curitiba: UTP, 2016. (p. 139-180). Disponível em <http://189.36.8.100/nupecamp/arquivos/Livrocoletivoescolaspublicas2016.pdf>. Acesso em 2 de julho de 2018.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo.** Brasília, 17 de agosto de 2010.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo.** Brasília, 15 a 17 de agosto de 2012.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Relatório Síntese das conclusões e proposições da oficina de Planejamento 2013-2014.** Brasília, julho de 2013.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. III Seminário Nacional. **Documento Final.** Brasília, 26 a 28 de agosto de 2015.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta-Manifesto 20 anos de Educação do Campo e PRONERA.** Brasília, 2018.

HAMMEL, Ana Cristina; GUERRERO, Patrícia; VON ONÇAY, Solange Todero (orgs.). **Escola no caminho da práxis:** arte, educação e humanização. Tubarão/SC: Copiart; Laranjeiras do Sul: UFFS, 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**. Seleção, tradução e notas Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. 17fls. **31ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2008. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03-4244-int.pdf>. Acesso em 30/6/2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução nº 007/2010. **Instrução sobre Projeto Político Pedagógico**. 5fls. Curitiba, 20 de julho de 2010.

PNERA – **Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária II**. Brasília, junho de 2015. Disponível em: <http://incra.gov.br/sites/default/files/uploads/pronera/ii-pesquisa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-pnera---jun-2015/pnera-2pesquisa-educacao-reforma-agraria.pdf> Acesso em 2 de julho de 2018.

POLON, Sandra Aparecida Machado. A regulação e a emancipação em escolas públicas localizadas no campo. 216 fls. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Trad. de José Severo de Camargo Pereira. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANFELICE, José Luís. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (ORG). **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; Luiz Carlos de Freitas; Roseli Salet Caldart (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola**: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo. Vol. 3. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; Gehrke, Marcos. **Práticas pedagógicas em escolas do campo**: da realidade à formação crítica e auto organização dos estudantes. Caderno de Experiências – vol. 1. Guarapuava: UNICENTRO, 2017.

SOUZA, Maria Antônia de; GERMINARI, Geysy Dongley (Orgs.). **Educação do Campo**: território, escolas, políticas e práticas educacionais. Curitiba: UFPR, 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. A Educação do Campo no Brasil. (2016). In: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. (orgs.). (2016). **Documentação, Memória e História da Educação no Brasil**: diálogos sobre políticas de educação e diversidade. Vol. 1. Tubarão: Copiart. P. 133- 158.

SOUZA, Maria Antônia de. A educação é do campo no estado do Paraná? In: SOUZA, Maria Antônia de (org.). **Práticas educativas no/ do campo**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2011.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista da Educação**. V. 1. Lisboa: Estampa, 1976.

VENDRAMINI, Célia Regina. A Educação do Campo na perspectiva do materialismo histórico dialético. In: Coutinho, Adelaide Ferreira (org.). **Diálogos sobre a questão da reforma agrária e as políticas de educação**. São Luís: UFMA, 2009.

PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA:

ENTRE A BUROCRACIA E O LANÇAR-SE PARA A FRENTE

*Maria de Fátima Rodrigues Pereira – UTP
Rosana Aparecida da Cruz – SMED Tijucas do Sul/PR*

INTRODUÇÃO

Este texto soma-se àqueles que, de algum modo, problematizam as práticas das escolas do campo situadas na Região Metropolitana de Curitiba (RMC)¹, especificamente pertencentes aos 24 municípios nos quais foi desenvolvido o projeto de pesquisa intitulado *Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: diagnóstico, diretrizes curriculares e reestruturação dos Projetos político-pedagógicos*, financiado pela CAPES/OBEDUC.

Com o objetivo de contribuir para explicitar o trabalho realizado, este estudo apresenta pressupostos antropológicos, políticos e legais de Projeto Político Pedagógico (PPP), apontamentos de ordem social dos municípios onde se situam as escolas cujos PPPs se constituíram fontes para as análises que se apresentam. Leva-se em conta suas aproximações com conceitos, autores e políticas da Educação do Campo, relatos do coletivo das pesquisadoras sobre a reestruturação dos PPPs das escolas do Campo dos municípios de realização do Projeto, interações teórico-práticas e considerações finais onde se apontam os desafios à efetivação da Educação do Campo.

¹ A Região Metropolitana é constituída por 29 municípios. É a oitava região metropolitana mais populosa do Brasil, com 3.502.790 habitantes (população estimada em 2015 pelo IBGE), e concentra 31.37% da população total do Estado. Também é a segunda maior região metropolitana do país em extensão, com 16.581,21 km². Disponível em: <http://www.comec.pr.gov.br/arquivos/File/RMC/Revista_fev_2017.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS, POLÍTICOS E LEGAIS DE PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: LANÇAR-SE PARA A FRENTE

A origem dos projetos político-pedagógicos remonta à década de 1980. Na época, o movimento dos educadores, impulsionado pelos anseios democráticos presentes no processo histórico brasileiro, lutava pela gestão democrática da educação e inscrevia a elaboração dos PPPs como constituinte de práticas de gestão democrática da educação.

Daquela década para cá, não têm sido poucas as reflexões sobre origem e princípios antropológicos, filosóficos, sociológicos, a respeito de projeto e de PPP. Boutinet (2002, p. 34), de origem francesa, informa que: “Em nossa cultura, o termo ‘projeto’ é de invenção relativamente recente” e que nem sempre tem se apresentado com o mesmo significado em outras línguas. O autor pontua que “o termo ‘projeto’ surge, de maneira regular, no decorrer do século XV sob a forma de “*pourjet*, *project*”.

Na língua francesa, a palavra “projeto” era usada para referir-se a elementos arquitetônicos lançados para a frente. Usado nas artes na Itália de Albertti (1404-1474), o projeto, “[...] na medida em que é antecipação da realização, desempenhará para a execução o papel de norma operatória” (BOUTINET, 2002, p. 37).

A palavra projeto aparece mais tarde no pensamento idealista alemão de Immanuel Kant (1724-1804) (o dever ser como imperativo categórico), de Johann Fichte (1762-1814), nos filósofos existencialistas Franz Brentano (1838-1917), Edmund Husserl (1859-1938), Martin Heidegger (1889-1976) e, até mesmo, em Ernest Bloch (1885-1977) de tradição marxista. Para Heidegger, preocupado na reflexão com a singularidade da existência humana: “Projeto traduz a capacidade de devir do homem, o que pode ser em razão da sua liberdade” (BOUTINET, 2002, p. 50). O pessimismo e a decepção da existência humana em Heidegger, face ao processo histórico do período entre guerras, não encontra acolhimento em Bloch. Esperançoso, esse intelectual marxista considera que: “A utopia é uma antecipação que expressa uma tendência permanente que se realiza por intermitência e exprime a potencialidade do ser” (BOUTINET, 2002, p. 54). Nesse sentido, projeto vai-se fixando como uma utopia (um ponto a alcançar a partir de um *topos*), uma transcendência.

Segundo Boutinet (2002, p. 55), para Alain Touraine (1925), sociólogo

francês referenciado nos estudos dos movimentos sociais, a “[...] utopia concreta deveria ser relacionada ao conceito de movimento social elaborado pelo sociólogo” e que utopia “[...] reside no esforço de um ator histórico para se identificar diretamente com o sujeito histórico. Essa utopia deixa então de ser impessoal para se situar no nível de um ator social determinado, tal como a classe dirigente ou a classe popular”.

Assim, vai se apresentando projeto como um dever-ser, mas não se trata de algo abstrato, arbitrário. Antes, uma vontade concreta, um dever-ser possível que considera a realidade como relações sociais e as possibilidades de sujeitos concretos em busca da superação dessas mesmas relações com vista a novos horizontes. É luta política. Projeto é, então, fazer política; exige ação, participação, envolvimento.

Gramsci (1891-1937), em *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*, obra por excelência sobre o tratamento da política, considera: “Maquiavel não é um mero cientista; ele é um homem de participação” (GRAMSCI, 1978, p. 42) e por conta “[...] de paixões poderosas, um político prático, que pretende criar novas relações de força e que por isso mesmo não pode deixar de se ocupar com o ‘dever-ser’” (GRAMSCI, 1978, p. 42). Contudo, a esse dever-ser não lhe cabe ser entendido em sentido idealista e ou moralista.

[...] a questão não deve ser colocada nestes termos, é mais complexa: trata-se de considerar se o “dever ser” é um ato arbitrário ou necessário, é vontade concreta, ou veleidade, desejo, sonho. O político em ação, um criador, um suscitador; mas não cria do nada, nem se move no vazio turbido dos seus desejos e sonhos. Baseia-se na realidade fatural. (GRAMSCI, 1978, p. 42).

Nessa perspectiva, o “[...] dever-ser é concreção, mais ainda, é a única interpretação realista e historicista da realidade, é história em ação e filosofia em ação, é unicamente política” (GRAMSCI, 1978, p. 44).

Quando se considera esse pressuposto do dever-ser ao Projeto Político Pedagógico, leva-se em conta que sua elaboração e implementação é essencialmente política educacional e, como tal, a escola e o que se faz nela é movimento, processo, vida; implica conceber, organizar o trabalho educativo.

Maquiavel escreveu em um tempo de mudanças, de transição da Idade Média à Modernidade, em uma Florença animada pela cultura do Renascimento, em uma Itália onde já despontava a burguesia e seus negócios comerciais com o Oriente e a Europa do Norte. Era tempo de mudanças,

de rupturas como visões teológicas do poder, de assumir riscos perante à história, ao tempo; afinal, os homens tomaram o destino em suas mãos, lançarem-se para a frente com todas as contradições sociais, na consecução do que se anunciava como possibilidades. Na atualidade, caracterizada por grandes disputas advindas das contradições sociais, trata-se da escola com o seu PPP escolher caminhos anunciados nas múltiplas determinações das relações de produção.

Assim, nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico toma o sentido como algo a ser realizado a partir de uma intenção, de um lugar posto. “[...] é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 345-346).

Veiga (1998, p. 17) entende que, no contexto da gestão democrática, o Projeto Político-Pedagógico implica construção coletiva e consideração aos princípios de igualdade, qualidade, valorização do magistério. Todavia, a autora considera que o movimento que busca inovação na escola “[...] propiciou o deslocamento da reflexão que é política em sua gênese e em sua essência, para discussão técnica e estéril em sua origem e dotada de pseudoneutralidade em sua essência” (VEIGA, I. P., 2003, p. 272). Nesse sentido, Veiga, I. P. (2003, p. 272) explicita ainda que: “O projeto político-pedagógico, na esteira da inovação regulatória, ou técnica, está voltado à burocratização da Instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominantes”. Já, do ponto de vista da inovação emancipatória, ou edificante, a autora considera que o projeto político-pedagógico pressupõe “[...] ruptura, caráter emancipador da ciência, superação da fragmentação, não separação entre fins e meios, deslegitimação das formas instituídas, professores, servidores técnico-administrativos e alunos unem-se e separam-se de acordo com a necessidade do processo: há protagonismo” (VEIGA, I. P., 2003, p. 207).

Na perspectiva de transcendência, tem-se, ainda:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores autores [...]. (GADOTTI, 1994, p. 579).

Fixa-se, então, que projeto implica ruptura com algo, uma passagem de um *topos* para outra situação melhor, promessas e sonhos assumem o campo. É assim também na escola: o projeto assume o desafio de superar um estágio para se lançar para a frente, na concretude da sua existência.

Nessa perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico é uma manifestação desse risco de passagem de um *topos*, um passado que persiste no presente, que resiste à inovação edificante do presente e do futuro. A permanência nesse *topos* sufoca a escola, deixa-a sem vida, retrai, estiola, suas gentes fogem dela. O lançar-se para a frente, no seu dever-ser, envolve risco, pois não se sabe tudo, nem como fazer, e esse empreendimento exige muito trabalho. Ora, isso só é possível com ação intencional de toda a comunidade escolar tendo em vista uma construção com um olhar de totalidade diante das dificuldades. É um processo contínuo de reavaliação diante dos problemas enfrentados e na busca de soluções e alternativas. O político e pedagógico articulam-se: político no sentido de os sujeitos participarem ativamente, fazerem suas opções na construção e na valorização do processo democrático, nas decisões com autonomia face às inquietações, às indagações coletivas; pedagógico no sentido da definição dos propósitos do ensino em uma perspectiva transformadora, crítica e problematizadora dos conteúdos, do currículo, dos planos de aula, dos materiais pedagógicos, da formação de todos que trabalham na escola, entre outros. É processo de reflexão contínuo, equacionamento de problemas e busca de soluções coletivas. Assim sendo, o PPP não pode ter o timbre da burocracia, da neutralidade política, da eficácia descompromissada, da simples inovação regulatória, como diz Veiga, I. P. (2003). À escola, lugar de homens e mulheres, cabe lançar-se para a frente, edificar-se solidamente em seus valores e trabalho. O PPP, ao ser um instrumento de seu ser, exprime a escola, diz dela, quem chama para se entender e acaba dizendo muitas vezes o que ainda a escola não consegue expressar, por estar em risco de mudança, por isso são tão importantes as referências a autores e suas teses; são amparos nas batalhas que a comunidade escolar precisa travar em sua vida.

Nessa senda, Caldart (2004) salienta que é necessário que os camponeses assumam a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo e aprendam a pensar sobre o seu trabalho, seu lugar, seu país e sua educação.

E precisamos ainda desdobrar na reflexão do projeto da Educação do Campo o debate sobre pedagogias e metodologias que trabalhem a capacitação real do povo para esta atuação como sujeito; sujeito da construção de políti-

cas públicas, sujeito da construção de projetos de desenvolvimento, sujeito de sua organização coletiva e de lutas sociais, sujeito da reflexão política, e da reflexão pedagógica sobre seu próprio processo de formação como sujeito. (CALDART, 2004, p. 18).

Nessa perspectiva, Souza (2016) destaca que um dos aspectos fundamentais para que as escolas públicas tenham proximidade com a Educação do Campo “[...] é reconhecer a existência dos diversos povos do campo, e as formas de vida, de trabalho, de organização e de cultura”. A autora salienta ainda que: “Esse reconhecimento dará subsídios para a efetivação da gestão democrática, da reestruturação dos projetos político-pedagógicos mediante a participação das comunidades, da reorganização do trabalho pedagógico” (SOUZA, 2016, p. 126).

No Estado do Paraná, a elaboração dos PPPs orienta-se pela Instrução Nº 007/2010 - SUED/SEED², pela Instrução Nº 003/2015 - SUED/SEED, que atualiza, detalha orientações e estabelece competências, sem alterar conteúdos da Resolução Nº 007/2010, para a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos, propostas pedagógicas e Regimentos Escolares. Essas instruções apontam para princípios que legitimam o PPP como autonomia e identidade da escola. Também estão de acordo com a legislação pertinente: LDB/96, em seus Artigos 13,14,15; Deliberação Nº 16/99 do CEE³ e do Regimento Escolar. Essas orientações à elaboração do PPP sinalizam para um “[...] trabalho coletivo de toda a comunidade escolar: professores, funcionários, alunos, pais ou responsáveis, diretor e professores pedagogos”; o que deve constar de um PPP: identidade da escola, marco situacional, conceitual e operacional; organização curricular, plano de trabalho dos professores; periodicidade e publicização.

O projeto de pesquisa intitulado *Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: diagnóstico, diretrizes curriculares e reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos*, já referenciado neste texto, teve como um de seus objetivos “estabelecer um processo de intervenção do tipo pesquisa-ação, partindo dos PPPs das escolas, para análise crítica e posterior reelaboração, tendo em mente os princípios da Educação do Campo”, com a finalidade de dar centralidade aos princípios da Educação do Campo.

Estes princípios estão explicitados nas *Diretrizes Operacionais para a*

² Respectivamente, Superintendência da Educação e Secretaria de Estado da Educação

³ Conselho Estadual de Educação.

Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), nas *Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo* – Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008), assim como no Decreto Presidencial 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 (BRASIL, 2010).

A Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, em seu Artigo 1º, dispõe que a Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas

[...] e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores, artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados, da Reforma Agrária, quilombolas, indígenas e outros. (BRASIL, 2008, p. 25).

Já o Artigo 2º da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, expressa que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 32).

Com base nessas duas Resoluções, no Decreto anteriormente citado e nos debates instalados - que consideram em seus aspectos gerais que a Educação do Campo “[...] aspira a construir novas formas de poder e de luta contra-hegemônica como, entre outros aspectos, a educação emancipatória, a educação integral, o popular como categoria política, o trabalho e a Educação do Campo e não para o campo” (PALUDO, 2014, p. 17) -, as pesquisadoras do referido projeto puseram-se a campo.

Entre esses trabalhos, e segundo a metodologia da pesquisa-ação, investigaram-se os PPPs das escolas situadas no campo nos municípios de abrangência do referido Projeto de Pesquisa. Teve-se como primeiro passo fazer diagnóstico dos PPPs e foram observadas as referências à legislação da Educação do Campo, conceitos, autores que tratam do tema, conteúdos e práticas.

No estudo a seguir, fazem-se apontamentos sobre os municípios das escolas cujos PPPs foram analisados. A finalidade é estabelecer nexos que concorrem para esclarecer as práticas de elaboração dos PPPs, sua natureza, como inovação regulatória, burocrática, e/ou de seu caráter emancipatório, o lançar-se para a frente, como se aponta no título deste texto.

APONTAMENTOS SOBRE MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA DOS PPPS CONSIDERADOS

Já se informou ao leitor deste texto que a Região Metropolitana de Curitiba é composta por 29 municípios, a saber: Adrianópolis, Agudos do Sul, Almirante Tamandaré, Araucária, Balsa Nova, Bocaiúva do Sul, Campo Largo, Campina Grande do Sul, Campo do Tenente, Campo Magro, Cerro Azul, Colombo, Contenda, Curitiba, Doutor Ulysses, Fazenda Rio Grande, Itaperuçu, Lapa, Mandirituba, Piên, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras, Quitandinha, Rio Negro, Rio Branco do Sul, São José dos Pinhais, Tijucas do Sul e Tunas do Paraná.

Cabe destacar que, desses 29 municípios que compõem a Região Metropolitana de Curitiba, 18 apresentam práticas sociais marcadas por ruralidades, exceto Curitiba e Pinhais. Existem municípios que são eminentemente rurais, por exemplo: Quitandinha e Tijucas do Sul. Municípios com baixa densidade demográfica e número de habitantes até 20 mil são dados que expressam características eminentemente rurais. Para Veiga, J. E. da (2003), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e a densidade demográfica deveriam ser parâmetros utilizados para definir o rural e o urbano no Brasil. No entanto, isso difere da lógica constituída pelo IBGE.

Dos 24 municípios que participaram do referido projeto, até o ano de 2015, foram coletados 46 projetos político-pedagógicos, o que perfaz 20,4% do total de 225 escolas. Desse total, para este trabalho, foram considerados apenas os PPPs dos municípios de Araucária, Lapa, Tijucas do Sul, Quitandinha e Piraquara, pois somente neles foram encontradas referências à Educação do Campo.

Esse dado, por si só, já diz do afastamento que os PPPs das escolas situadas no campo apresentavam com relação às políticas, aos debates, aos autores e às lutas pela Educação do Campo travadas nas últimas duas décadas no contexto da defesa da escola pública e dos direitos à educação de todos os brasileiros, seja do campo, da cidade ou dos mais recônditos lugares.

Para melhor caracterização desses municípios, segue a Tabela 1 com dados relacionados à população, IDH, extensão territorial e densidade demográfica.

TABELA 1 - DADOS REFERENTES AOS MUNICÍPIOS DE ARAUCÁRIA, LAPA, PIRAQUARA, QUITANDINHA E TIJUCAS DO SUL

Municípios	População estimada	População censitária	População censitária rural	População censitária urbana	IDHM*	Área territorial (ITCG) (km ²)	Densidade demográfica (hab/km ²)
Ano referência	2016	2010	2010	2010	2010	2017	2016
Araucária	135.459	119.123	8.918	110.205	0,740	471,337	287,39
Lapa	47.814	44.932	17.710	27.222	0,706	2.097,751	22,79
Piraquara	106.132	93.207	47.469	45.738	0,700	225,223	471,23
Quitandinha	18.578	17.089	12.202	4.887	0,680	446,396	41,62
Tijucas do Sul	16.161	14.537	12.252	2.285	0,636	671,930	24,05

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados de Paraná dispostos em IPARDES (2017).

* IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal.

É importante salientar que o maior IDH desse universo que vem sendo considerado é o de Araucária. O menor IDH é de Tijucas do Sul; em seguida, Quitandinha; já o da Lapa é o maior município em extensão territorial da RMC e está entre os dez maiores do Estado do Paraná. Nenhum desses municípios tem densidade demográfica inferior ou igual a 20 habitantes por km²; todavia, Tijucas do Sul e Lapa aproximam-se desse número.

Os municípios citados na Tabela 1 são marcados por ruralidades, como já apontado. Assim sendo, os trabalhos e a produção são fortemente marcados pelo agronegócio e pela agricultura familiar camponesa: criação de animais e plantação de milho, feijão, fumo, hortifrutigranjeiros, cultivo de cogumelos, morango, batata-inglesa, batata doce; e, ainda, por atividades não-agrícolas como o turismo rural e trabalhos artesanais.

Os povos do campo desses municípios são compostos por agricultores familiares, remanescentes de quilombos, chacareiros, extrativistas, boias-frias, diaristas, faxinalenses, indígenas, assentados. Araucária apresenta singularidade, uma vez que esse município possui a Refinaria Presidente Getúlio Vargas (REPAR)⁴ que destina 85% dos seus produtos para o abastecimento do Paraná, Santa Catarina, sul de São Paulo e do

4 Demais informações sobre a refinaria encontram-se disponíveis em: <http://www.petrobras.com.br/pt/nossas-atividades/principais-operacoes/refinarias/refinaria_presidente-getulio-vargas-repar.htm>. Acesso em: 7 jun. 2017.

Mato Grosso do Sul. O excedente da produção total é destinado para outras regiões do país ou exportado. A referida Refinaria tem capacidade de processamento de 33 mil m³ de petróleo por dia. Essa singularidade do Município de Araucária faz com que ele tenha uma demanda sazonal para a Educação Básica, pois sempre há trabalhadores da Refinaria que vem e vão e suas famílias os acompanham, também melhores condições de renda e de orçamento público municipal.

Os municípios da Região Metropolitana são classificados em anéis⁵. Cabe destacar que o Município de Tijuca do Sul, Quitandinha e Lapa pertencem ao Terceiro Anel e são considerados municípios com atividades agrícolas acentuadas. Araucária e Piraquara pertencem ao Primeiro Anel.

ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO DOS CINCO MUNICÍPIOS: AUTORES, CONCEITOS, LEGISLAÇÃO

Considerando os pressupostos anteriormente explicitados e as contribuições do Movimento Nacional da Educação do Campo, apresenta-se a análise dos PPPs com menções à Educação do Campo. O objetivo foi

⁵ Em 2000, a Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba (COMEC) iniciou os trabalhos de revisão do Plano de Desenvolvimento Integrado da RMC (PDI-RMC, 1978) e a elaboração do Plano de Proteção Ambiental e Reordenamento Territorial da RMC – PPART-RMC, instrumento de gestão criado pela Lei de Proteção aos Mananciais da RMC Nº 12.249/98. O PDI-RMC/2002(2) considerou a região metropolitana dividida em três compartimentos: Núcleo Urbano Central, formado pelos perímetros urbanos de Curitiba e dos municípios limítrofes – Almirante Tamandaré, Araucária, Campina Grande do Sul, Campo Largo, Campo Magro, Colombo, Fazenda Rio Grande, Pinhais, Piraquara, São José dos Pinhais, Quatro Barras; Primeiro Anel - formado pelos municípios que faziam parte da região na época de sua criação – Balsa Nova, Bocaiúva do Sul, Contenda, Itaperuçu, Mandirituba e Rio Branco do Sul e as áreas rurais dos municípios contíguos à Curitiba; Segundo Anel - constituído pelos municípios que foram incorporados mais recentemente na região e que se caracterizam por uma urbanização incipiente de seu território – Adrianópolis, Agudos do Sul, Cerro Azul, Dr. Ulysses, Quitandinha, Tijuca do Sul e Tunas do Paraná. Mais recentemente, o IPARDES (3) realizou estudos sobre o espaço metropolitano onde distinguiu o município de Curitiba em uma categoria diferenciada dos demais municípios, que denomina de “polo metropolitano”. Quanto aos outros, são divididos em três categorias: Primeiro Anel, limítrofe ao polo, composto pelos municípios Almirante Tamandaré, Araucária, Campina Grande do Sul, Campo Largo, Campo Magro, Colombo, Fazenda Rio Grande, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras e São José dos Pinhais; Segundo Anel, composto por municípios que não apresentam continuidade de ocupação com o polo, mas estabelecem relações intensas com ele e com os demais municípios da mancha urbana contínua e que desempenham funções típicas de municípios periféricos – Balsa Nova, Bocaiúva do Sul, Contenda, Itaperuçu, Mandirituba, Rio Branco do Sul e Tunas do Paraná; Terceiro Anel, composto por municípios que desempenham funções mais pertinentes a atividades rurais e que mantêm relações mais tênues com o restante da região – Adrianópolis, Cerro Azul, Doutor Ulysses, Lapa, Quitandinha e Tijuca do Sul. Disponível em: <http://www.recursoshidricos.pr.gov.br/arquivos/File/COALIAR/Publicacoes/plano_de_bacias/cap04_uso_do_solo.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.

verificar aproximações com conceitos, autores, obras citadas, teses e legislação da Educação do Campo.

Do município de **Araucária** analisou-se, inicialmente, o PPP da Escola Rural Municipal Rui Barbosa de Ensino Fundamental (sem data, possivelmente de 2012, em virtude das Referências) e a Proposta Pedagógica da Escola Rural Municipal Rosa Pichet Educação Infantil e Ensino Fundamental, de 2012. No primeiro, encontra-se, na página 29, o item intitulado *Educação do Campo*. Aponta-se a Educação do Campo em relação à Educação Rural: “Como prática social em processo de constituição” e que se faz como “luta social do acesso dos trabalhadores do campo à educação”; “pressão por políticas públicas”; “luta pela educação como luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito à terra; “Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos”, “reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória”; “direito dos sujeitos a sua educação desde a sua realidade”; “educação como prática dos movimentos sociais camponeses”; reivindica “No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo quando recupera o vínculo entre formação humana e produção material da existência”.

Ainda, do município de **Araucária**, o PPP da Escola Municipal Rosa Pichet Educação Infantil e Ensino Fundamental faz referência à Educação do Campo na página 26, no item *Identidade*, o qual apresenta a escola com “características de Escola do Campo”. Também, nos PPPs das Escolas Rural Municipal Professora Andréia Maria Scherreier Dias e da João Sperandio, encontram-se itens referentes à Educação do Campo, respectivamente nos itens 5.2.1 e 5.2.6. Com base nesse estudo, é possível apontar os autores referenciados e suas obras nos PPPs do município de Araucária.

Em síntese, pode se dizer que os PPPs da Escola Rural Municipal Rui Barbosa e da Escola Rural Municipal Rosa Pichet trazem referências a autores que discutem a Educação do Campo; e as outras duas escolas, Escola Rural Municipal Professora Andréia Maria Scherreier Dias e Escola Rural Municipal João Sperandio, referenciam Paulo Freire. Cabe salientar que o Município de Araucária, na década de 1960, chegou a ter 42 escolas rurais. Atualmente, há 6 escolas localizadas no campo e, desde 2005, conta com uma Coordenação da Educação do Campo na Secretaria Municipal de Educação.

QUADRO 1 – AUTORES E OBRAS QUE DISCUTEM A EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS PPPS DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA

Escola	Autores	Obra	Ano de publicação
Escola Rural Municipal Rui Barbosa	Miguel González Arroyo	<i>Experiência de inovações educativas: o currículo na prática da escola</i>	1999
	Roseli Salet Caldart	<i>Educação do Campo</i>	2012
Escola Rural Municipal Rosa Pichet	Roseli Salet Caldart	<i>Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo</i>	2006
Escola Rural Municipal Professora Andréia Maria Scherreier Dias e Escola Rural Municipal João Sperandio	Paulo Freire	<i>Pedagogia da Autonomia</i> <i>Educação como Prática de Liberdade</i>	1996

Fonte: Análise do conteúdo dos PPPs. Organização: As autoras, 2017.

É de registrar-se que o processo histórico da consolidação das escolas rurais no município de Araucária foi estudado por Jaqueline Kugler Tibucheski, em sua dissertação intitulada *Educação rural no município de Araucária/PR. De escolas isoladas a escolas consolidadas*, defendida em 2011, no PPGE da UTP. Já as políticas de formação de professores das escolas localizadas no campo foram investigadas por Simeri de Fátima Ribas Calisto, em sua dissertação, cujo título é *Políticas de formação continuada de professores do campo no município de Araucária: elementos orientadores*, defendida em 2015 no PPGE da UTP.

Do município da **Lapa**, analisaram-se, do conjunto de 16 escolas situadas no campo, os PPPs da Escola Rural Municipal Padre Feijó (de 2007); Dr. Aloísio Leoni Gustavo (de 2007); Proposta Pedagógica Escola Rural Municipal Irmã Santa Rita (de 2007); Deputado João Leopoldo Jacomel; Escola Municipal Contestado. Nesse município, foi realizado trabalho importante com vistas à reestruturação dos PPPs por parte de Sandra Polon (2014) - tese de doutorado intitulada *A regulação e a emancipação em escolas públicas localizadas no campo*. A autora enfatiza que os marcos regulatórios são evidenciados na construção dos PPPs, como prazos estipulados para elaboração que dificultam o estudo e a compreensão teórica pelo coletivo de professores; roteiros, que estabelecem o que necessita

constar ou não nos PPPs; permanência de práticas históricas - econômicas, sociais e políticas no cotidiano escolar que ditam a permanência de uma organização didático-pedagógica das escolas, segundo modelos vigentes e que atendem à ideologia capitalista. Cabe salientar que esses elementos regulatórios acabam implicando na construção de um projeto emancipador. A autora salienta:

Os processos regulatórios são produzidos por meio de política, ideologias e instituídos legalmente. Por outro lado, entendemos que a emancipação está voltada para a autonomia do indivíduo, a liberdade, o direito de escolha, a efetivação de ações com autonomia de preferências e, principalmente, na escola os projetos de cunho emancipatório estão ligados às ações pensadas e produzidas no coletivo, que mantém como princípio as realidades e particularidades do próprio contexto, portanto vinculados aos processos de luta de um coletivo. (POLON, 2014, p. 20).

Isso implica considerar que, afinal, nesse cenário, há disputa por um projeto emancipatório diante de processos regulatórios que implicam na construção de outro projeto de sociedade.

Do município de **Tijucas do Sul**, analisaram-se os PPPs das seguintes escolas: Escola Rural Municipal João Maria Claudino e Escola Rural Municipal Emiliano Pernetá. Os PPPs das 15 instituições de ensino até 2012 eram homogêneos e formulados pela Secretaria Municipal de Educação. Em 2012, os PPPs mais antigos ainda não traziam referências explícitas à Educação do Campo. Com a participação do Núcleo de Pesquisas em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPE-CAMP), as bolsistas do Projeto *Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: diagnóstico, diretrizes curriculares e reestruturação dos Projetos político-pedagógicos*, Rosana Aparecida da Cruz e Rita das Dores Machado, iniciaram os processos de intervenção com os professores sobre a Educação do Campo. A produção das dissertações dessas duas pesquisadoras, respectivamente intituladas *Reestruturação do Projeto Político-Pedagógico nas escolas localizadas no campo no município de Tijucas do Sul*, defendida em 2014, e *A cultura como proposta curricular das escolas localizadas no campo*, defendida em 2016, também contribuíram para a reestruturação dos PPPs. Além disso, contou-se como o grupo de pesquisa (NUPECAMP) foi fundamental nos debates sobre a Educação do Campo no município.

A reestruturação dos PPPs iniciou em 2011 na Escola Rural Municipal Deputado Leopoldo Jacomel, e, após, estendeu-se a todas as escolas municipais, em 2013. Para tal, foi importante a Semana Pedagógica e o

I Seminário Municipal intitulado *A identidade dos sujeitos do campo no município de Tijucas do Sul*, quando foram feitas importantes reflexões orientadas pela professora Maria Antônia de Souza. Esta fez provocações aos professores e à equipe da Secretaria de Educação do município, interrogando: “*Que escola temos?*”; “*Que escola queremos?*”. Assim, teve início o processo de diagnósticos dos PPPs e sua reestruturação, que se deu até 2016 e que contou com a participação das comunidades das escolas situadas no campo. Cabe salientar que, nos PPPs reestruturados, há concepções, legislações e referências a autores sobre a Educação do Campo. Cabe destacar que se garantiu a prática de construção coletiva.

Do município de **Quitandinha**, analisou-se o PPP da Escola Rural Municipal do Campo Vilson Hasselman (de 2014) (Quadro 2). Esse PPP aponta os debates realizados com a comunidade escolar sobre a concepção da Educação do Campo, a caracterização das comunidades, conceitos sobre a identidade e a valorização do contexto sociocultural dos sujeitos. Cabe salientar que essa foi a primeira escola do município que iniciou a reestruturação do Projeto Político-Pedagógico dando ênfase à Educação do Campo, pois os PPPs das escolas municipais eram todos homogêneos, vindos prontos da Secretaria Municipal de Educação.

QUADRO 2 - AUTORES QUE DISCUTEM A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PPP ANALISADO DO MUNICÍPIO DE QUITANDINHA DE 2014

Escola	Autores	Obras	Ano de publicação
Escola Rural Municipal Vilson Hasselmann	Miguel González Arroyo	<i>As matrizes pedagógicas da Educação do Campo na perspectiva da luta de classes</i>	2010
	Roseli Salete Caldart	<i>Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico</i>	2004
	Mônica C. Molina Sonia M. S. A. de Jesus	<i>Contribuições para a construção de uma Educação do Campo</i>	2004
	Conceição Paludo	<i>Campo e cidade em busca de caminhos comuns</i>	2014
	Maria Antônia de Souza	<i>A Educação é do campo no Estado do Paraná? In: Práticas Pedagógicas no/do Campo</i>	2011

Fonte: Análise do conteúdo dos PPPs. Organização: As autoras, 2017.

Nesse município, os estudos e os debates sobre a Concepção da Educação do Campo tiveram início com os trabalhos de Norbena Maria Matias da Rocha, integrante do Projeto intitulado *Realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento, alfabetização e formação de professores*, aprovado pelo edital 038/2010 da CAPES/INEP⁶ – Observatório de Educação núcleo em rede com UFSC, UTP e UFPel⁷.

A Professora Norbena trabalhava na Escola Rural Municipal do Campo Vilson Hasselman e participava do NUPECAMP/UTP. A referida professora desenvolveu junto à escola o subprojeto *Formação de Professores e orgulho de trabalhar na Escola Rural Municipal Vilson Hasselmann: articulando a identidade dos sujeitos do campo no município de Quitandinha PR*. Sua contribuição foi muito importante nas provocações e nos debates no município. Os PPPs das outras escolas começaram a ser reestruturados em 2015.

Do município de **Piraquara**, analisaram-se os PPPs, todos anteriores a 2013, das seguintes escolas (total de nove): Escola Municipal Bernhard Julg (de 2011); Escola Rural Rudi Heinrichs (de 2009); Escola Rural Heinrich de Souza (de 2011); Escola Rural Municipal Idilia Alves de Faria (de 2009); Escola Rural Municipal Carmela Dutra (de 2013); Escola Capoeira dos Dinos (sem data); Escola Rural Marilda Cordeiro Salgueiro. Cabe salientar que não há conceitos sobre a Educação do Campo nos PPPs das escolas analisadas. Com base no exposto no Quadro 3, a seguir, pode-se dizer que cinco escolas citam, no PPP, Miguel Arroyo com a obra *Assumir nossa diversidade cultural*. Já os PPPs de quatro escolas não trazem autores que discutem a Educação do Campo.

QUADRO 3 – AUTORES E OBRAS QUE DISCUTEM A EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS PPPS NO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA

Escola	Autores	Obras	Ano de publicação
Escola Rural Municipal Bernhard Julg	Miguel Arroyo	<i>Assumir nossa diversidade cultural</i>	1996
Escola Rural Rudi Heinrichs	Miguel Arroyo	<i>Assumir nossa diversidade cultural</i>	1996

6 Respectivamente, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

7 Respectivamente, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal de Pelotas.

Escola	Autores	Obras	Ano de publicação
Escola Rural Heinrich de Souza	Miguel Arroyo	<i>Assumir nossa diversidade cultural</i>	1996
Escola Rural Municipal Idília Alves de Faria	Miguel Arroyo	<i>Assumir nossa diversidade cultural</i>	1996
Escola Rural Municipal Carmela Dutra	Miguel Arroyo	<i>Assumir nossa diversidade cultural</i>	1996
Escola Rural Municipal Dona Júlia Wanderley	Não há referências de autores que discutem a Educação do Campo	x	
Escola Rural Municipal Jomar Tesserolli	Não há referências de autores que discutem a Educação do Campo	x	
Escola Rural Municipal Capoeira dos Dinos	Não há referências de autores que discutem a Educação do Campo	x	
Escola Rural Municipal Marilda Cordeiro Salgueiro	Não há referências de autores que discutem a Educação do Campo	x	

Fonte: Análise do conteúdo dos PPPs. Organização: As autoras, 2017.

Observe-se que, no município de Piraquara, até o ano de 2013, não havia debates sobre Educação do Campo. Contudo, com Gilmara Cristine Back, mestranda e bolsista integrante do Projeto já citado, iniciaram-se debates relacionados à Educação do Campo. Dessa forma, os PPPs, a partir de 2013, começaram a ser reelaborados com ênfase na Educação do Campo. A dissertação de Back (2014), intitulada *Saberes Docentes e Práticas de Ensino de História nas escolas localizadas no campo do município Piraquara*, foi importante contribuição a esse trabalho. Salienta-se que Paulo Freire e Miguel Arroyo são os teóricos mais referenciados.

Em todos os municípios aqui tratados era comum que os PPPs fossem elaborados pelas Secretarias Municipais de Educação ou por empresas contratadas. Nesse caso, resultavam PPPs homogêneos nos quais o que apenas mudava era o histórico de cada escola. Tratava-se de um tratamento burocrático de uma ação política que, ao final, se constituía em prática conservadora, como é da natureza da burocracia. Cabe ressaltar que, a partir das provocações iniciadas pelo NUPCAMP, é que os estudos, os debates sobre Educação do Campo e os processos coletivos de reestruturação dos PPPs tiveram lugar, um dever-ser, como se relata em seguida.

RELATOS DAS PROFESSORAS PESQUISADORAS NAS REUNIÕES DO NUPECAMP: TRABALHO COLETIVO NA SUPERAÇÃO DA REGULAÇÃO E DA BUROCRACIA

Havia, em 2015, que se prolongaram nas reuniões do ano de 2016, relatos das professoras pesquisadoras de cada município participante do Projeto. Os trabalhos de reestruturação dos PPPs estavam em curso e davam-se, majoritariamente, com coletivos de professores e com a participação das comunidades das escolas situadas no campo. Era, então, um processo em curso de superação da burocracia e da regulação rumo ao dever-ser dos PPPs das escolas do campo. Com a finalidade de dar relevância a todo esse trabalho, apresentam-se, em *itálico*, esses relatos.

No município da **Bocaiúva do Sul**, foram estudados os documentos *Educação do Campo* e tentou-se, por meio de questionários, a participação da comunidade das escolas e a reestruturação dos PPPs. No município de **Campina Grande**, *“foram iniciadas apenas discussões e provocações”*. No município de **Campo Largo**, *“houve reuniões de estudo sobre Legislação da Educação do Campo e de textos de autores como Arroyo, Souza, Caldart, Munarim; mas perante os prazos exíguos, os PPPs foram refeitos pelas pedagogas da escola. Mesmo assim, foi conversado com os professores das 4 escolas e 2 CMEIS do campo em atividade, levado documentação sobre Educação do Campo para lerem e debaterem”*. No município de **Campo Magro**, foi realizada a reestruturação do PPP da Escola do Campo Professora Mercedes Marques dos Santos. Esse PPP contém referências às Diretrizes Operacionais para Educação Básica das escolas do Campo (Parecer N° 36/2001 e Resolução N° 01/2002, do Conselho Nacional da Educação), sua complementação (Resolução N° 2, de 28 de abril de 2008) e, também, as concepções de Educação do Campo como enunciadas por

Caldart, Molina e Souza - autoras da Educação do Campo que, em seus vários escritos, voltam-se a esse tema.

No município de **Contenda**, também “*foram realizados trabalhos de estudo sobre a legislação e a concepção da Educação do Campo. Os PPPs foram reestruturados, não totalmente de forma coletiva, mas iniciaram-se discussões no município*”. Cabe ressaltar que Regiane Aparecida Kusman (2014), bolsista do referido projeto, também contribuiu nas discussões do Município, com a dissertação intitulada *Educação Ambiental na Prática Educativa dos Professores das Escolas localizadas no Campo da Rede Municipal de Ensino de Contenda - PR*.

No município de **Itaperuçu**, “*foram feitas reuniões de estudo sobre a concepção da Educação do Campo, mas o PPP foi elaborado por uma pedagoga da Secretaria Municipal de Educação*”. Já no município da **Lapa**, foram reestruturados os PPPs pelas professoras, pelos diretores, pelos coordenadores das escolas e pela comunidade. Cabe ressaltar que houve debates e seminários realizados no município, contemplando as discussões sobre a Educação do Campo, bem como seminários intermunicipais realizados com municípios da Região Metropolitana de Curitiba. Houve, assim, participação coletiva na construção dos PPPs.

No município de **Quitandinha**, “*houve debate sobre a reestruturação dos projetos políticos-pedagógicos com ênfase na Educação do Campo com todos os Coordenadores e Diretores das escolas municipais, foram realizadas algumas tentativas de formação sobre o tema com todos os professores municipais, mas houve resistências por parte da Secretaria Municipal de Educação*”. No entanto, a Escola Rural Wilson Hasselmann, conforme mencionado anteriormente, “*o PPP foi reestruturado e teve a participação da comunidade escolar na construção e os professores sentiram-se motivados nos debates realizados sobre Educação do Campo*”. Houve reconhecimento da identidade dos sujeitos do campo presente nessa escola.

No município de **Rio Branco do Sul**, “*foram realizadas também reuniões com os professores para estudo das políticas da Educação do Campo. A bolsista Janete contribuiu na discussão, pois trabalhava na Secretaria Municipal de Educação, e iniciou estudos sobre Educação do Campo e os PPPS, mas o processo coletivo na construção não foi constituído, pelo pouco prazo e exigência do Núcleo Regional de Educação para envio imediato do documento. Nesse sentido, os PPPs das escolas acabaram sendo reelaborados por um técnico da Secretaria Municipal de Educação*”.

No município de **Tijucas do Sul**, “*houve, inicialmente, em algumas escolas, resistências ao processo de reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos elaborados coletivamente, pelo fato de a comunidade escolar não se envolver na elaboração e na construção anteriormente, pois sempre vinha pronto da Secretaria Municipal de Educação, e as professoras achavam que teriam mais trabalho para fazer. Aos poucos, essa visão foi sendo transformada. Incentivadas a fazerem estudos sobre as políticas da Educação do Campo e de textos de autores que fundamentam essa concepção, novos olhares foram sendo constituídos*”.

As discussões no município **Tijucas do Sul**, iniciaram, em 2011, na Escola Rural Municipal Deputado Leopoldo Jacomel. Após, estendeu-se em todas as escolas municipais. Nesse processo, deu-se reconhecimento de comunidades do campo antes invisíveis pelos poderes municipais, e os sujeitos passaram a ser protagonistas no processo de construção coletiva. Assim, o reconhecimento da identidade foi um dos primeiros passos na reestruturação. Foram realizados grupos de estudos nas escolas com autores que discutem o campo, como Caldart, Molina, Munarin, Arroyo, Souza, entre outros.

Os seminários municipais foram de extrema importância nas trocas de conhecimentos e discussão na elaboração dos PPPs. Os seminários intermunicipais, iniciados em 2014, contribuíram na ampliação de debates articulados a outros municípios, como Lapa, Campo Largo, Contenda, Piên, Quitandinha, Rio Branco do Sul, Cerro Azul, entre outros, formando uma rede de saberes e de trocas de experiências. Com isso, foi fortalecendo a discussão sobre a Educação do Campo, e os PPPs das escolas foram todos reestruturados, contando com a ampla participação de toda a comunidade escolar na reelaboração.

Foram seis anos de debates sobre Educação do Campo, porém, ainda, **Tijucas do Sul** convive com as contradições presentes para superar a Educação Rural. Pode-se afirmar, no entanto, que, atualmente, o município resiste e busca construir os princípios da Educação do Campo. Esse caminho é um processo desafiador, mas avanços já foram evidenciados nessa trajetória coletiva.

Em síntese, nos municípios apontados, foram feitas interpelações aos PPPs das escolas localizadas no campo. Em alguns, houve mais acolhimento à mudança, de tal maneira que os PPPs foram sendo reelaborados; em outros, andou-se mais lentamente e continua em construção.

INTERPELAÇÕES AOS PPPS: O LANÇAR PARA A FRENTE

O processo de interpelação dos PPPs em sua fase de diagnóstico e reestruturação foi deixando clara a necessária consideração e defesa de três grandes eixos, a saber: autonomia de cada escola do campo face a agentes externos que frequentemente a tomam e a colocam sob agendas que não são de seu interesse; os PPPs irem ao encontro das reflexões no que concerne à gestão democrática e à luta por uma educação orientada pelos princípios do movimento da Educação do Campo; e trabalho coletivo e comprometido com os direitos dos povos do campo.

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico, como orientador das ações educativas, não pode ser visto ou construído simplesmente como um documento burocrático da escola, mas expressar o contexto sociocultural dos sujeitos, ser construído mediante a participação da comunidade escolar. Ainda que o processo dialógico nessa construção seja fundamental, a intencionalidade política e pedagógica são elementos essenciais para pensar, elaborar e implementar um projeto colado à materialidade da vida.

Foi ficando assente, no processo de interpelação dos PPPs, que o projeto político-pedagógico não é um simples documento para cumprir determinações da burocracia de equipes pedagógicas que jamais pisaram em uma escola situada no campo. Tragtemberg (2012, p. 64) escreveu que a burocracia “[a]tua como reprodução do capitalismo em que a ação racional corporificada nas estruturas burocráticas permite a universalização do cálculo racional”. Nessa perspectiva, a racionalidade fria, calculista e formal da burocracia atinge toda a vida social, incluindo a escola pública. Expressa-se em normas jurídicas, em prazos exíguos (e esta é uma das razões apontadas para a não elaboração coletiva dos PPPs) perante tantos afazeres da vida na escola e da comunidade na busca pela sobrevivência. A burocracia enraíza-se nos saberes especializados, “impessoais” das equipes que não conhecem aquele menino, aquela menina, que levantam cedo, e das escolas onde a carência de tudo é quase absoluta.

Na superação da burocracia, a Educação do Campo reivindica que os PPPs com o lançar para a frente implicam ação intencional de toda a comunidade, tendo em vista uma construção com um olhar de totalidade diante das dificuldades; reivindica um processo contínuo de reavaliação diante dos problemas enfrentados na busca de soluções e alternativas; reivindica que a dimensão política e pedagógica se articulem - política no sentido dos sujeitos participarem ativamente da construção e de valorizarem o

processo democrático nas decisões que dizem respeito à vida da escola e suas gentes.

Nas pesquisas de campo realizadas, constatou-se, nas escolas públicas localizadas no campo, a presença de fatores externos que acabam adentrando nas escolas e implicando na organização do trabalho pedagógico. Projetos que não condizem com as especificidades do campo e das escolas, sem consulta da comunidade escolar, como: Projeto Agrinho, Projeto SEBRAE, apostilas fornecidas por sistemas privados de ensino, entre outros.

Molina e Antunes-Rocha (2014) apontam, sob orientação gramsciana, que a escola é um espaço de disputa. A referida autora chama a atenção que essas hegemonias são direcionadas pelas Secretarias Municipais de Educação e pelas Prefeituras Municipais que as impõem aos interesses da agricultura familiar camponesa. Munarim (2011), por sua vez, salienta sobre os intelectuais coletivos e afirma que “[...] a Educação do Campo significa, antes de tudo, um território de cidadania que vem sendo construído e disputado tanto no âmbito das práticas pedagógicas quanto no das políticas públicas ou da relação Estado e sociedade civil organizada” (MUNARIM, 2011, p. 30). É importante refletir sobre “[...] uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos e que forma os próprios camponeses como os protagonistas dessas lutas, como os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 226).

Cabe destacar que se convive com contradições e enfrentamentos nesta ordem social hegemonizada pelo capital. Enquanto se pensa na construção de um projeto humanizador, esbarra-se com um projeto desumanizador, desrespeitoso dos povos subalternizados. Na superação desse estágio, o trabalho coletivo é essencial por possibilitar fortalecer os vínculos da comunidade escolar e resistir, assim, a imposições. O coletivo atuante tem força e poder para modificar o meio e continuar lutando e resistindo por uma nova concepção de sociedade e, nesse processo, fortalecer sua Identidade, um dos elementos essenciais na elaboração do projeto político-pedagógico.

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, afirma-se o respeito pela diversidade dos sujeitos do campo no art. 5º

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do

campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002, p. 32).

Ao Projeto Político-Pedagógico cabe contemplar o contido no referido documento quanto à diversidade, também quanto à especificidade dos sujeitos do campo, valorizando o trabalho, a cultura, a identidade, seus modos de ser e de viver.

Os limites enfrentados pelas escolas situadas no campo poderão ser superados mediante o pensar e o fazer coletivo dos sujeitos do campo. O processo dialógico nessa construção é fundamental, e a intencionalidade política e pedagógica é elemento essencial na direção dos objetivos. Ao problematizar a escola que se tem e que se quer no coletivo, e partindo do contexto sociocultural com relação aos aspectos sociais, culturais, econômicos, a identidade vai se fortalecendo.

Assim, é preciso considerar o marco situacional para a elaboração do PPP, pois trata-se do diagnóstico do estado em que se encontra a escola e a comunidade. Para tanto, é necessário interrogar: “Que escola temos? ”; “Que escola queremos?”. Ao problematizar essas questões, o coletivo vai encontrando formas de superação dos limites enfrentados e, a partir daí, redimensiona as ações para transformar o seu meio. Entra, nesse ponto, o marco conceitual do PPP que se refere à concepção de educação, de homem, de mundo e de sociedade. Responde às seguintes interrogações: Que concepção de educação, de mundo e de sociedade se almeja? Uma concepção de educação voltada à formação humana dos sujeitos? Ou aquela reprodutora de conhecimento? Tendo clareza desses estágios e pressupostos, pode-se avançar para o marco operacional, que fundamentalmente trata de reavaliar todo o processo de construção, ou seja, reavaliar e recomeçar. É necessário voltar ao marco situacional e verificar se os problemas e as limitações levantados foram solucionados e propor novas ações coletivas.

A organização curricular e o plano de trabalho estão implícitos na construção do PPP. Torna-se necessário o debate sobre um currículo problematizador que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, com formações específicas para os professores(as). Registre-se que se constatou, ainda, nas escolas localizadas no campo, a fragmentação de conteúdos, a falta de um currículo crítico e contextualizado com as reais necessidades dos sujeitos.

Nesse cenário, há de considerar-se Saviani (2002, p. 7) quando afirma que “[...] a educação é inerente ao processo de desenvolvimento humano. A escola, por sua vez, surge no contexto das sociedades de classes, como

um privilégio da elite”. Nessa perspectiva, a expansão da escola tem sido predominantemente para atender os limites da formação da mão de obra na disseminação dos valores dominantes, de acordo com os interesses dos proprietários dos meios de produção. Contudo, como espaço de luta de classes, reflete as relações conflituosas entre dominantes e dominados e a luta incessante dos trabalhadores contra a exploração e a opressão. Nesse sentido, a educação é disputada, e, enquanto isso, também a construção de hegemonia, no caso dos povos do campo. No seio dessas contradições, o Movimento Nacional da Educação do Campo reivindica outro projeto de vida, ligado à formação humana e à educação emancipatória. Arroyo lembra que:

Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola, o que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. (ARROYO, 2004, p. 77-78).

Nesse sentido, defendem-se os Projetos Político-Pedagógicos alicerçados em uma educação emancipatória. Cabe salientar que esse movimento é lento, mas, ao mesmo tempo, persistente. Uma luta acirrada que exige trabalho coletivo. Nesse processo, a conscientização política é primordial na luta por uma nova hegemonia, um dever-ser a partir do real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Empreendeu-se, neste texto, apresentar o processo de interpelação dos PPPs das escolas situadas no campo na Região metropolitana de Curitiba dos municípios onde se desenvolveu o projeto de pesquisa *Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: diagnóstico, diretrizes curriculares e reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos*, tendo como pressuposto antropológico de projeto projetar-se para a frente, PPP como dever-ser na qualidade de ação política educativa.

Cabe destacar que, no ano de 2015, por meio das análises dos PPPs e diagnóstico realizado, somente em 5 dos 24 municípios participantes do referido Projeto encontravam-se PPPs com algumas referências a conceitos, a autores, a obras e a legislações referentes à Educação do Campo. Essa realidade tem muito a ver com a presença de interesses estranhos à escola pública, de processos burocráticos que afastam as escolas situadas

no campo dos interesses das comunidades. Ficou claro, também, que as transformações que se almejam esbarram em muitas dificuldades.

No ano de 2016, realizaram-se processos de intervenção como seminários, leituras, estudos, encontros, formações específicas no sentido de contribuições aos processos de reelaboração dos PPPs e que se constituíram em lutas no sentido da autonomia e conforme os princípios da Educação do Campo. O alcance relativo do objetivo do Projeto *Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: diagnóstico, diretrizes curriculares e reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos* decorre do trabalho coletivo de professores pesquisadores que possibilitou que, em 24 municípios da Região Metropolitana de Curitiba, os trabalhos do referido Projeto possibilitassem as interpelações aos PPPs, tirassem da invisibilidade escolas situadas no campo e suas comunidades e se iniciassem práticas defendidas pelo Movimento da Educação do Campo.

A reestruturação dos PPPs chamou a atenção para a necessária autonomia de cada escola do campo, face a agentes externos que frequentemente a tomam e a colocam sob agendas que não são de seu interesse. Também a exigência de os PPPs irem ao encontro das reflexões de Ilma Veiga Passos expostas neste texto e aos fundamentos antropológicos apresentados que apontam que projeto é lançar-se para a frente. O trabalho realizado pelo coletivo de pesquisadores não só realizou o diagnóstico e interpelou os PPPs, como provocou mudanças importantes nas escolas do campo onde se realizaram as ações aqui descritas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Assumir nossa diversidade cultural. **Revista de Educação da AEC**, Brasília, n. 25, p. 42-50, jan./mar. 1996.
- BACK, Gilmar Cristine. Saberes docentes e práticas de ensino de História nas escolas localizadas no campo do Município de Piraquara. 2014. 137 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.
- BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 de abril de 2002. Seção 1, n. 67, p. 32.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 de abril de 2008. Seção 1, n. 81, p. 25-26.

BRASIL. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Seção 1, n. 212, p. 1-3.

CALDART, Roseli Salet. Elementos para construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo: Contribuições para um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5). p. 10-31.

CALISTO, Simeri de Fátima Ribas. Políticas de formação continuada de professores do campo no município de Araucária: elementos orientadores. 2015. 184 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

COMEC. Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba. **Região Metropolitana de Curitiba**. 2012. Disponível em: <http://www.comec.pr.gov.br/arquivos/File/Mapas2013/RMC_2013_Politico.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

CRUZ, Rosana Aparecida da. Reestruturação dos projetos político-pedagógicos nas escolas localizadas no campo. 2014. 228 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

GADOTTI, Moacyr. GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUSMAN, Regiane Aparecida. Educação Ambiental na prática educativa dos professores das escolas localizadas no campo da Rede Municipal de Ensino de Contenda-PR. 2014. 159 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Rita das Dores. A cultura como matriz pedagógica na proposta curricular das escolas localizadas no campo. 2016. 144 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas, e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – Reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: MUNARIM, Antônio et al. (Orgs.). **Educação do Campo: políticas públicas e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011. p. 21-38.

PALUDO, Conceição. I Sifedoc: Caminhos da Educação dos trabalhadores. In: PALUDO,

Conceição. (Org.). **Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas: UFPEL, 2014. p. 9-20.

PARANÁ. Perfil avançado dos municípios. **IPARDES** - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. 2017. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br>>. Acesso em: 15 maio 2017.

POLON, Sandra Aparecida Machado. A regulação e a emancipação em escolas públicas localizadas no campo. 2014. 226 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: desafios para as escolas públicas. In: WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores; MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves. (Orgs.). **Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina**. Porto Alegre: Evangraf, 2016. p. 111-136.

TIBUCHESKI, Jaqueline Kugler. Educação Rural no Município de Araucária/PR: de escolas isoladas a escolas consolidadas. 2011. 181 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

TRAGTEMBERG, Maurício. **Educação e burocracia**. São Paulo: Unesp, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipadora. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Arte & manhas dos projetos político e pedagógicos**. Cadernos do Cedes - Centro de Estudos Educação e Sociedade. São Paulo; Campinas: Cortez, 2003. p. 267-281.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA ESCOLA DO CAMPO: FORMAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Maria Iolanda Fontana - UTP
Luciane Pereira Rocha – SMED Quatro Barras/PR
Ana Maria Santos Dambrat – SMED Campo Magro/PR

INTRODUÇÃO

A construção do projeto político-pedagógico coeso aos princípios e objetivos da Educação do Campo demanda o trabalho coletivo de professores e comunidade escolar em atividades de formação e pesquisa. A investigação-ação revela potencialidades desta natureza, uma vez que integra, em processo formativo, profissionais da educação para realizar pesquisa na escola sobre o próprio trabalho e produzir conhecimentos para melhorar a prática educativa.

Pesquisas denunciam que a proposta de formar professores para reconhecer e refletir a identidade das escolas do campo, ainda é incipiente, tanto nos cursos de formação inicial, como em cursos de formação continuada ofertados pelos sistemas de ensino, mantendo os professores “refêns das políticas educacionais locais, gestadas por equipes que também desconhecem a Educação do Campo” (SOUZA, *et al.*, 2016, p.106, 107). Os entraves das políticas de formação estritamente tecnicistas dificultam elevar a consciência coletiva dos professores para engendrar projetos políticos pedagógicos emancipatórios que considerem as singularidades do território, as ruralidades, o trabalho e a cultura camponesa em seus currículos e práticas. A Educação do Campo tem uma importância efetiva para a conquista de direitos e oportunidades legítimas de emancipação dos camponeses, preparando-os para a participação ativa em processos decisórios, no âmbito cultural e político.

Com base nestas premissas, discute-se neste capítulo o processo de

formação continuada itinerante¹ realizado na Escola Municipal do Campo Professora Mercedes Marques dos Santos, situada no município de Campo Magro, região metropolitana de Curitiba. Trata-se de um projeto financiado pela Capes/Observatório da Educação (Obeduc)² vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) desenvolvido, no período entre os anos de 2011 a 2016.

A proposta de formação continuada utilizou como estratégia metodológica a investigação-ação³ para o desenvolvimento da atitude investigativa dos professores diante da problematização da prática educativa e da reestruturação coletiva do projeto político pedagógico das escolas do campo. O objetivo consistiu em elevar a consciência político-pedagógica e filosófica dos professores, que atuam e vivem no campo, e em definir coletivamente um projeto educativo emancipador. O professor, ao compreender a atitude filosófica e investigativa em seus fundamentos, adquire maiores condições de intervir na realidade socioeducacional.

Por estes motivos compreende-se a pertinência da investigação-ação, pois ao instituir o espaço/tempo, na escola do campo, para processos de formação continuada, beneficia a instrumentação teórico-prática dos profissionais para a práxis pedagógica consciente e alinhada aos objetivos transformadores da Educação do Campo. Conforme defendem Molina e Sá (2011, p.329) fazer o enfrentamento da hegemonia epistemológica do conhecimento inoculado pela ciência capitalista, contribui para a nova geração de intelectuais orgânicos capazes de conduzir o protagonismo dos trabalhadores do campo em direção à consolidação de um processo social contra-hegemônico.

1 São denominados cursos de formação continuada itinerantes os processos formativos realizados com os professores na própria escola do/no campo com proposta planejada pelo coletivo de participantes.

2 O Projeto foi aprovado pelo edital 038/2010, desenvolvido em rede, envolvendo a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e a Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), intitulado “Realidade das escolas do campo na região sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores”, iniciou no ano de 2011 e finalizou no ano de 2014. Outro projeto financiado pelo Programa Observatório da Educação/CAPES foi aprovado pelo edital 042/2012 intitulado “Educação do campo na região metropolitana de Curitiba: diagnóstico, diretrizes curriculares e reestruturação dos projetos político-pedagógicos”. Foi desenvolvido de 2013 a 2017 como núcleo local Universidade Tuiuti do Paraná. Ambos os projetos estão vinculados ao Núcleo de Pesquisas em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas - NUPECAMP do Programa de Pós-Graduação em Educação e ao curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná.

3 Embora o termo pesquisa-ação seja mais comum no Brasil, o termo investigação-ação foi utilizado no projeto Obeduc/Capes, fundamentado na obra de Carr e Kemmis que caracteriza a investigação-ação na perspectiva emancipatória e tem como proposta a ação coletiva e negociação na tomada de decisão; a dialética entre teoria e prática; a problematização da prática social e as suas determinações histórico-políticas; reflexão crítica e validação/revalidação dos conhecimentos mediante a prática coletiva crítica (Projeto de Estudo e Pesquisa em Educação UFSC, UFPEL, UTP, 2011, p.24).

Os encaminhamentos da investigação-ação geraram estudos e apontaram desafios que foram avaliados pelo coletivo, suscitaram reflexões e orientaram o replanejamento dos conteúdos e metodologia da formação continuada na escola. A interlocução entre pesquisadores da universidade, alunos de iniciação científica e professores da escola do campo, revelou um modo de formação e de aprendizagens mútuas, que resultaram a produção coletiva de conhecimentos e práticas intervencionistas, na escola, como a que se apresenta neste capítulo.

A RURALIDADE DE CAMPO MAGRO: ELEMENTOS PARA A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O Município de Campo Magro está situado na Região Metropolitana de Curitiba, possui uma área de 278,224 Km² e manifesta diferentes formas de uso de seu território. A constituição histórica de seus sujeitos é principalmente, de descendentes poloneses, portugueses e italianos. Atualmente a população apresenta uma diversidade de etnias, raças e cores, que expressam diferentes culturas e práticas sociais. O último censo realizado pelo IBGE em 2010 contabilizou 24.843 habitantes, destes 19.547 residem na área urbana e 5.296 na área rural, é estimado que no ano de 2016, a população cresceu para 27.884 habitantes (IPARDES, 2017, p.3 e 12). A densidade demográfica⁴ é de 90.22hab/km² e o Índice de Desenvolvimento Humano-IDHM⁵ é de 0,701. O rendimento médio das famílias campomagenses é em torno de 2 salários mínimos, dado que revela contradições, entre a riqueza natural do território, que contempla área fértil para agropecuária e exuberantes paisagens turísticas, com a precariedade do trabalho, da produção material, da sobrevivência e da educação no município.

As atividades econômicas na área rural de Campo Magro⁶ compreendem principalmente a lavoura temporária, horticultura e floricultura, a pecuária e criação de outros animais. A maior área é destinada a pecuária e criação de outros animais com 90 propriedades em 2.929ha e a segunda

4 Dado consultado no site IBGE município Campo Magro. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=410425&search=parana|campo-magro> Acesso em: 17/08/2017.

5 Informações obtidas no site IBGE cidades. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=410425&search=parana|campo-magro>. Acesso em: 10/08/2017.

6 Os dados apresentados correspondem ao último censo agropecuário realizado pelo IBGE no ano de 2006, organizados no Caderno Estatístico Município De Campo Magro, do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. IPARDES, 2017. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Município=83535>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

maior área é destinada a lavoura temporária, com 188 propriedades em uma área de 2.333ha. As diferentes formas de uso e ocupação das terras no município de Campo Magro é característica dos povos e comunidades tradicionais⁷, que segundo Cruz (2012, p.598) é marcada pela “longa história de ocupação territorial sobre os espaços em que vivem, sendo comum, várias gerações ocuparem a mesma área”.

É possível constatar que grande parte das terras com plantações e de rebanho em Campo Magro, caracterizam a produção camponesa, garantida pelo trabalho familiar, cooperativo e associativo e por outras formas de relações que resistem ao modo de produção capitalista. Conforme explica, Fernandes (2012, p.748) “a organização familiar do trabalho e o conjunto de características relacionado a ela diferencia o território camponês do território capitalista – territórios com lógicas e processos distintos, e que constroem diferentes modelos de desenvolvimento territorial”. O grande desafio do camponês é o fortalecimento das relações cooperativas e associativas para manter sua autonomia, resistência e o enfrentamento à hegemonia da agricultura capitalista. Este desafio constitui-se também, o conteúdo da Educação do Campo que precisa ser apropriado pelos professores e comunidade na reestruturação dos projetos políticos pedagógicos das escolas do campo, assim como a cultura característica dos povos tradicionais, que mantém gerações há muitos anos na região.

A educação no município de Campo Magro, conta com uma rede de 19 estabelecimentos de ensino, sendo 13 municipais e 6 estaduais, totalizando 5.616 estudantes matriculados (IPARDES, 2017, p. 16,17). O atendimento a população rural é feito em três escolas, são 2 escolas municipais, que oferecem a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental e uma escola da rede estadual que oferta os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio.

A Escola Municipal do Campo Professora Mercedes Marques dos Santos, onde foi desenvolvido o projeto, é de alvenaria contém 6 salas, 8 banheiros, 1 cozinha, 1 biblioteca, 1 secretaria, 1 sala de professores, 1 sala de informática, um parque infantil e uma cancha de areia. Atende em média 200 alunos, moradores da zona rural, distribuídos nos turnos da manhã e tarde. É conhecida como escola “consolidada” devido a atender os alunos de

7 Na dimensão mais teórica conceitual, os termos “povos e comunidades tradicionais” buscam uma caracterização socioantropológica de diversos grupos. Estão incluídos nessa categoria povos indígenas, quilombolas, populações agroextrativistas, grupos vinculados aos rios ou ao mar, grupos associados a ecossistemas específicos e grupos associados a agricultura ou à pecuária (CRUZ, 2012, p. 598).

várias escolas multisseriadas que foram fechadas na região. As famílias que compõem a comunidade escolar⁸ residem no campo, num perímetro entre 4 km a 20 km da escola. A maioria dos alunos e professores utiliza o transporte escolar, que em épocas de chuva, tem dificuldades de transitar na estrada de chão, sendo necessária a adaptação do horário e calendário escolar.

Integra a equipe pedagógica uma diretora, uma pedagoga e nove professoras⁹, todas com formação em nível superior cursado, pela maioria destas profissionais, à distância. Todas as professoras residem nas proximidades da escola e a maioria trabalha oito horas na instituição, tendo em média de 10 a 20 anos de experiência. As professoras, até o ano de 2011, quando iniciou o projeto de formação continuada itinerante, não haviam recebido nenhuma formação pedagógica específica para atuar no contexto rural. Embora a formação para professores das escolas rurais exista desde a década de 1940, como explica Arroyo (2012), vigoram propostas generalistas que os capacitam “para desenvolver os mesmos saberes e competências do ensino fundamental, independentemente da diversidade de coletivos humanos”. (ARROYO, 2012, p.361).

Estes dados revelaram elementos importantes para contextualização da realidade, das demandas políticas e pedagógicas e de planejamento da formação continuada itinerante. Reconhecer a realidade do município de Campo Magro e a ruralidade que caracteriza o seu território foi necessário para compreender os modos de vida e de trabalho dos sujeitos que vivem no campo, os problemas para enfrentar os desafios políticos e pedagógicos que reduzem o entendimento de campo como sinônimo de atraso. Buscou-se desenvolver a compreensão de que “na Educação do Campo, o rural enquanto campo é espaço diverso de vida de interação com o urbano, onde diferentes sujeitos manifestam suas culturas e identidades, suas ruralidades” (SIMÕES, 2017, p.105).

Pesquisas desenvolvidas no âmbito do Núcleo de Pesquisas em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas - NUPECAMP¹⁰ em escolas da área rural, no estado do Paraná revelaram que um dos maiores desafios da Educação do Campo é de ordem política, conside-

8 Comunidades que a Escola Atende: Freguesia dos Laras; Terra Boa; Ouro Fino; Jacuzal; Campo da Cascavel; Conceição dos Túlios; Conceição dos Correias; Várzea; Canavial; Paina; Retiro; Conceição da Meia Lua; Meia Lua dos Freitas; Capivara dos Ferreiras; Barra de Santa Rita e Alto São Sebastião. 9 Devido a ausência do gênero masculino na escola é empregada a concordância nominal em gênero feminino.

10 O NUPECAMP, coordenado pela profa. Maria Antônia de Souza está vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e a linha de pesquisa de Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná.

rando que os gestores públicos trazem para sua administração a concepção de inferioridade do campo, e não priorizam investimentos para transformação das precárias condições de estrutura, trabalho e formação nas escolas (SEGANFREDO, 2017, p.97).

Com o objetivo de superar estes entraves e envolver a política pública do município de Campo Magro no debate da Educação do Campo foi estabelecida uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação, que aprovou a realização do projeto de formação continuada itinerante na Escola Municipal do Campo Professora Mercedes Marques dos Santos. A parceria possibilitou a participação de profissionais da equipe pedagógica do poder executivo nas reuniões de formação na escola. O envolvimento da esfera pública no debate da Educação do Campo oportunizou a ressignificação de conceitos de campo, de suas singularidades, potencialidades e necessidades educacionais. Revigorou também a identidade das professoras da área rural, que compreenderam a relevância social de seu trabalho para eliminar preconceitos, conscientizar contra a depredação e exploração ambiental e valorizar a vida o trabalho e os direitos dos camponeses.

INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: FORMAÇÃO PARA A PESQUISA NA ESCOLA DO CAMPO

Formar o professor para a pesquisa na escola significa desenvolver a atitude investigativa para que ele detecte os problemas busque a teoria, troque experiências com seus pares, a fim de encontrar formas de responder aos desafios da prática. Nas últimas décadas, os educadores brasileiros que discutem a formação de professores têm apontado a investigação-ação ou pesquisa-ação, como uma importante estratégia metodológica para prepará-los a realizar pesquisa sobre a própria prática e a produzir conhecimentos para melhorar a ação pedagógica (PEREIRA, 2003, p.154). Este movimento supera a perspectiva da racionalidade técnica¹¹ do professor preparado para executar procedimentos técnicos de análise, diagnóstico, tratamento e solução de problemas práticos, apartados dos condicionantes histórico-filosóficos que permeiam os contextos educacionais. A unidade dialética entre a

¹¹ O modelo profissional de racionalidade técnica consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. O aspecto fundamental da prática profissional é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e o diagnóstico dos problemas e para o tratamento e solução. A prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória (CONTRERAS, 2012, p.101).

teoria e prática, sujeito e objeto como método da investigação-ação contribui para que o coletivo de pesquisadores gere ideias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa, as interpretações e gerar intervenções na realidade.

Segundo Franco (2012, p.53) há três elementos fundamentais no protocolo da pesquisa-ação, “a criação de um coletivo investigador; a utilização das espirais cíclicas, para avaliação do processo e a produção/socialização de conhecimentos”. A vivência da espiral auto-reflexiva, consiste basicamente de ciclos sucessivos de planejamento, ação e observação e reflexão coletiva para um replanejamento. Nesta perspectiva trabalha-se com aprendizagens mútuas em processo de ressignificação a compreensão da realidade a ser transformada, sendo o papel da avaliação coletiva um forte instrumental para o processo de reflexão, planejamento, produção e socialização de conhecimentos. Compreender estes elementos foi fundamental para orientar a investigação-ação na Escola Municipal do Campo Professora Mercedes Marques dos Santos. Colocar em prática o projeto suscitou questionamentos que orientaram o planejamento da investigação-ação e da formação continuada: Como criar o coletivo de investigadores da e na escola do campo? Como trabalhar com as espirais cíclicas de planejamento, ação e observação e reflexão coletiva? Como envolver pesquisadores da universidade e da escola na produção coletiva do conhecimento para um projeto político pedagógico da escola do campo?

REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada na Escola Municipal Professora Mercedes Marques dos Santos, mediado pela investigação-ação, demandou explicitar os objetivos e a importância do envolvimento coletivo para pesquisar e construir um projeto político pedagógico coerente a Educação do Campo. Buscou-se criar um contexto favorável para o diálogo, problematizações, estudo e construção conjunta do processo investigativo. A organização dos tempos e espaços para reuniões coletivas na escola, a fim de construir a identidade do grupo e o envolvimento dos participantes em compromissos mútuos, foi fundamental. Como as professoras não possuíam horário comum para esta atividade, contou-se com a colaboração de graduandos do curso de Pedagogia da UTP, integrantes do projeto e de professoras que atuam na Secretaria Municipal da Educação de Campo Magro, que desenvolveram atividades com os alunos durante meio turno de aula, possibili-

tando a participação das professoras nas reuniões realizadas mensalmente.

As reuniões foram mediadas pela pesquisadora da universidade na perspectiva das aprendizagens mútuas e vivências de espirais cíclicas, que envolveram a reflexão, (re)planejamento, avaliação, produção e socialização de conhecimentos. A reflexão na investigação-ação possibilitou novas interpretações da realidade, resultante do movimento de estudar e pensar os problemas e de propor ações intervencionistas para resolvê-los.

Ao iniciar o processo de investigação-ação na escola, o grupo de pesquisadores da universidade definiu os procedimentos metodológicos e instrumentos para levantamento de dados de maneira interativa. Para o reconhecimento das participantes, de seus saberes e práticas pedagógicas, de suas expectativas e questionamentos, optou-se pela aplicação de questionários, entrevistas individuais e coletivas, verificação do projeto pedagógico da escola e dos diários de aula das professoras¹². O propósito foi levantar dados e buscar respostas para as indagações, envolvendo a participação de toda a equipe nas tomadas de decisões sobre a condução da investigação e das intervenções necessárias. Valorizaram-se e respeitaram-se os saberes das professoras e dos acadêmicos, que passaram a incluir-se como sujeitos das atividades de pesquisa e intervenção.

As professoras problematizaram a necessidade de reestruturação do projeto político pedagógico da escola, elaborado no ano de 2003, com base no modelo padrão para as escolas municipais de Campo Magro. A partir do consenso do grupo, foi planejada a intervenção, a qual constou de momentos de estudo coletivo, organizados em forma de curso de extensão itinerante. O curso contou com a participação de outros professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade, os quais trouxeram para debate os temas de suas pesquisas, tais como: as políticas públicas e legislação da Educação do Campo; a realidade socioambiental do município; a diversidade e cultura no currículo das escolas do campo.

Diante do estudo das normativas legais, as professoras compreenderam que tem o direito a um projeto político pedagógico diferenciado a ser construído com a participação da comunidade e que contemple a identidade dos povos do campo, conforme expressam as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, no artigo 2º: Parágrafo único:

12 A Secretaria de Educação do Município de Campo Magro orienta os professores da Rede Municipal a registrar os conteúdos e atividades que realizam diariamente em um caderno chamado de caderno itinerante, o qual serviu de material de análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas das áreas de ensino.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país. (BRASIL, 2002).

Com o grande desafio em efetivar a Educação do Campo e com base na produção de Caldart (2004) sobre o projeto pedagógico da escola do campo, as professoras fizeram os seguintes questionamentos: Quais os determinantes históricos da desvalorização do campo e de seus povos? Qual é a realidade da nossa comunidade escolar e o que esperam da escola? Como elaborar um projeto político pedagógico para efetivar a Educação do Campo em seus princípios, objetivos, métodos e conteúdos?

Estas questões suscitaram estudos embasados em referencial teórico crítico revelador do sistema de dominação de valores e conteúdos ideológicos, que permeiam o discurso e as práticas sociais, os quais conformam e adaptam indivíduos aos modos de produção capitalista. (FONTANA, 2017, p.239).

Para compreender a realidade da comunidade escolar e saber o que esperam da escola, foi construído coletivamente um instrumento contendo questões abertas e fechadas sobre a identidade sociocultural da comunidade escolar. O instrumento foi aplicado no mês de setembro do ano de 2012, para todas as famílias da escola, e forneceu importantes dados para a elaboração coletiva do projeto político pedagógico, que iniciou no ano de 2013. A intenção foi tomar como referência as particularidades da cultura e do trabalho dos moradores da área rural do município de Campo Magro, marginalizadas no projeto pedagógico e currículo escolar.

Conforme afirma Caldart (2008, p. 73-74) os processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais dos sujeitos que vivem no campo não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório. “O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o “universal seja mais universal”, seja de fato síntese de particularidades diversas, contraditórias”

Nas entrevistas as professoras relataram que desconheciam a ruralidade que caracteriza o seu território e que necessitavam compreender, para problematizar em suas aulas, a produção e as lutas dos sujeitos que vivem no campo:

“Poucas vezes abordo a realidade do campo. Talvez por não ter a consciência da importância desse trabalho, acreditando que tenho que abordar temas diferentes, mostrar o novo” (PROFESSORA 1, 2012).

“Poucas vezes trabalho com o tema do campo. Procuo envolver o conteúdo quando necessário” (PROFESSORA 2, 2012)

“Trabalho poucas vezes, pois necessitaria de melhor capacitação para saber relacionar os conteúdos curriculares com a realidade do campo, e tenho pouco tempo para pesquisar” (PROFESSORA 3, 2012).

O processo de formação continuada na escola contribuiu para o acesso e compreensão dos direitos legais que regem a Educação do Campo, e de conteúdos relativos a vida, cultura e trabalho no campo, os quais favoreceram a construção e materialização do projeto político pedagógico emancipador.

A interlocução entre pesquisadores da universidade, alunos de iniciação científica e professoras da escola do campo, revelou um modo de formação e de aprendizagens que resultaram a produção coletiva de conhecimentos e práticas intervencionistas, na escola. Como expressa a diretora da escola:

“Obtivemos diversos avanços devido ao projeto Obeduc em nossa escola, entre os quais podemos citar; a construção da identidade da nossa instituição como escola do campo, a qual desenvolveu em nosso corpo docente o orgulho e auto reconhecimento como sujeitos do campo e por desenvolver tal trabalho em uma região com tantas carências, o que foi fundamental para que pudéssemos melhorar a qualidade do ensino em nossa escola. O conhecimento teórico transmitido pelo projeto também foi fundamental para a prática de pesquisa, do estudo, da autoconfiança”. (DIRETORA, 2016).

Também, as professoras compreenderam o imprescindível envolvimento da comunidade escolar para construir o projeto político-pedagógico em consonância com a Educação do Campo e rejeitar a imposição de um documento padronizado definido pela mantenedora. Entenderam que tem como desafio a integração com a comunidade e a qualificação docente para produzir materiais e conhecimentos que articulem a ciência com a cultura do campo, como expressa a diretora.

“Temos como desafio a integração entre comunidade e escola, a formação continuada dos professores e a produção de material que busque conciliar conhecimento científico com a realidade da comunidade” (DIRETORA, 2016).

Com base nos dados levantados junto à comunidade escolar e estudos realizados no processo de formação, foi construído coletivamente o marco situacional e a fundamentação teórica do projeto político-pedagógico:

O presente Projeto Político Pedagógico foi reelaborado com o objetivo de atualização da proposta de ensino da Escola Municipal do Campo Professora Mercedes Marques dos Santos, atendendo as orientações da Secretaria Municipal de Campo Magro. Foi realizado com o envolvimento das famílias, por meio de questionários, de reuniões pedagógicas com os professores e com a colaboração do Observatório da Educação CAPES/INEP, vinculado a Universidade Tuiuti do Paraná. Partiu-se da necessidade de

adequá-lo a realidade da Educação do/no Campo, resgatando e firmando uma identidade perdida e por vezes desvalorizada (PPP, 2014, p. 4).

Os dados foram analisados pelo coletivo de profissionais da escola e contribuíram para o reconhecimento das identidades que configuram a cultura social do povo que vive no campo e de suas expectativas educacionais. Perceberam que as famílias entendem a submissão cultural do campo em relação a mentalidade e comportamentos urbanos, e confiam à escola o banimento de preconceitos em relação a cultura e modo de viver no campo. As autoras André e Dias (2010, p. 64) explicam que uma das causas do fracasso escolar e da baixa qualidade do ensino é a dissociação entre a cultura escolar e a cultura social. As escolas ainda não conseguem ser espaços de sistematização do conhecimento no sentido de contemplar as dimensões antropológicas, políticas, sociais e culturais da população que a elas tem acesso.

As famílias expressaram reconhecer que cabe a escola o ensino dos conhecimentos científicos e de valores para a ascensão social do povo que vive no campo. A maioria dos pais afirmou trabalhar com a agricultura familiar e expressaram o desejo que seus filhos continuem morando no campo. Por outro lado, as famílias consideram o campo como local de muitas dificuldades financeiras, pouca oportunidade de emprego e sem perspectiva de futuro melhor para seus filhos. Com base nesta constatação o projeto político-pedagógico expressa que:

A Educação no Campo tem como um dos objetivos, incentivar a agricultura e explorar os vários benefícios que uma área rural oferece, evitando o êxodo rural, fazendo com que nossos educandos encontrem meios de continuar em suas propriedades, tornando este lugar mais que sua casa um local de trabalho, habitado por profissionais capacitados que terão benefícios e o atendimento necessário para o agricultor (PPP, 2014, p. 12).

O projeto político pedagógico, explica Caldart (2004, p.28), aderente a concepção de Educação do Campo, torna-se uma possibilidade efetiva de os camponeses assumirem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo, de aprenderem a pensar o seu trabalho, seu lugar, seu país e sua educação. Trata-se de um projeto de educação *dos* e não *para os* sujeitos do campo, ou seja, uma possível *re* (construção) da identidade da escola e dos povos do campo. O projeto político-pedagógico da escola assume a relação necessária entre a cultura do campo e a escolar e reconhece a necessidade de formação para concretização desta proposta

As escolas do campo precisam encaminhar o conhecimento de forma a potencializar o desenvolvimento da área rural, para isso é necessário que haja uma capacitação dos profissionais da área da educação para que saibam aproveitar a história do local onde estão inseridos (PPP, 2014, p.12).

Compete aos profissionais da educação, como mediadores do processo educativo na escola, desenvolver uma atitude político pedagógica para unir o conhecimento particular do campo ao conhecimento científico universal para a transformação das relações capitalistas no campo que reduzem as expectativas de sobrevivência digna baseada fundamentalmente na cultura camponesa e no trabalho com a terra. As professoras reforçaram no projeto político-pedagógico a necessidade de transformação das condições injustas em que trabalham os agricultores.

Apontar para a valorização da agricultura e dos produtos retirados dela, os quais garantem o sustento das famílias, elevar a auto-estima do homem do campo, o qual muitas vezes se sente menosprezado pela falta de estudos, pelo não reconhecimento do seu trabalho, pelo baixo preço dos produtos e até mesmo pelo modo de tratamento de outras pessoas, devido a sua cultura rural (PPP, 2014, p.12).

Ressalta-se que a investigação-ação na escola favoreceu o processo de formação das professoras com reflexos na reestruturação do projeto político pedagógico e ressignificação do conhecimento escolar conexo ao trabalho e a cultura dos povos do campo. Conforme argumenta Arroyo (2012, p.364), os profissionais docentes-educadores estarão capacitados a trabalhar com a Educação do Campo, se entender a tensa história, de produção das desigualdades, das relações políticas de dominação-subordinação da agricultura, dos povos do campo e de seus trabalhadores à lógica do capital, a história de resistências e de ações coletivas de movimentos sociais pela sua afirmação. Entende-se que esta proposta foi consolidada no processo de formação continuada e de desenvolvimento da investigação-ação na escola, culminando com a elaboração do projeto político pedagógico, coerente com a identidade camponesa, suas lutas e necessidades educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de investigação-ação desenvolvido na Escola Municipal do Campo Professora Mercedes Marques dos Santos qualificou a formação docente pela pesquisa e estudo da Educação do Campo, sendo possível constatar que:

1. A formação continuada para os professores das escolas do campo carece de oportunidades de estudo baseado em referencial crítico, reflexão e pesquisa sobre os problemas do campo e da prática pedagógica, neste contexto.
2. A integração entre pesquisadores da universidade e professores da escola de educação básica em projetos de investigação-ação é uma

alternativa para a elevação do conhecimento pedagógico e efetivação de ações transformadoras na escola.

3. A investigação-ação na escola promoveu a formação e reflexão crítica sobre a construção do projeto político pedagógico voltado à afirmação da identidade camponesa, a aprendizagem dos procedimentos de pesquisa e os conteúdos da Educação do Campo.
4. O direcionamento dado pelo grupo à investigação-ação, para além dos problemas da sala de aula, contemplou a dimensão social e política da pesquisa necessária à práxis pedagógica e à produção do conhecimento transformador.
5. Identificou-se a necessidade da continuidade de estudos e o desenvolvimento da habilidade de escrever e elaborar material que trate a ruralidade de Campo Magro e suas problematizações, a qual não é contemplada em materiais disponíveis.

Considera-se que a formação continuada e a investigação-ação na escola, seja por meio do trabalho coletivo de professores e/ou em colaboração com os pesquisadores da universidade pode favorecer, pela práxis, a construção do conhecimento pedagógico aderente às demandas da Educação do Campo. No entanto, consolidar ações nesta dimensão, requer políticas públicas e programas, a exemplo do Obeduc, que invistam recursos para pesquisa em escolas de difícil acesso e que carecem de projetos formativos para as suas especificidades. Trata-se de integrar atividades de ensino, pesquisa e extensão, responsabilizando, de forma colaborativa, a universidade e a escola com a qualidade da educação pública no/do campo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; DIAS, Hildizina Norberto. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação de professores para a diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 63-76.

ARROYO, Miguel G. Formação de Educadores do Campo. In: Caldart *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2011.

CALDART, Roseli Salet. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da escola do campo. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia Meire S. A. **Por uma Educação do Campo** - contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF. 2004.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). **Por uma Educação do Campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília: Inca; MDA, 2008.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Ediciones Martinez Rocha, 1988.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CRUZ, Valter do Carmo. Povos e comunidades tradicionais. In: Caldart et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território camponês. In: Caldart *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FONTANA, Maria Iolanda. A Pesquisa na formação continuada de professores da escola do campo: contribuição à práxis pedagógica. In: SOUZA, Maria Antônia de; GERMINARI, Geysy Dongley (Orgs). **Educação do Campo**: territórios, escolas, políticas e práticas educacionais. Curitiba: Ed. UFPR, 2017.

FRANCO, MARIA Amélia Santoro. Pesquisa-ação: a produção compartilhada de conhecimento. In: SILVA, Lázara C.; MIRANDA, Maria I. (Orgs.). **Pesquisa-Ação**: uma alternativa à práxis educacional. Uberlândia: EDUFU, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PARANÁ. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. IPARDES. Caderno Estatístico Município De Campo Magro.2017. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=83535>. Acesso em: 10/08/2017.

PEREIRA, Elizabete Monteiro da A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario, et al. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). 3.ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

Projeto de Estudo e Pesquisa em Educação. **Realidade das escolas do campo na região sul do Brasil**: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores. Modalidade: Núcleos Em Rede Ufsc/ Ufpel/ Utp. Florianópolis, 2010

Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal do Campo Professora Mercedes Marques dos Santos. Campo Magro, 2014.

SEGANFREDO, Katia Aparecida. Os desafios políticos e estruturais que implicam com a efetivação da esfera pública quanto à Educação do Campo no estado do Paraná. In: SOUZA, Maria Antônia; GERMINARI, Geysy Dongley (Orgs). **Educação do Campo**: territórios, escolas, políticas e práticas educacionais. Curitiba: Ed. UFPR, 2017.

SIMÕES, Willian. Diversidade Camponesa no estado do Paraná: múltiplas territorialidades e a permanente condição de conflito. In: SOUZA, Maria Antônia; GERMINARI, Geysy Dongley (Orgs). **Educação do Campo**: territórios, escolas, políticas e práticas educacionais. Curitiba: Ed. UFPR, 2017.

SOUZA, Maria Antônia *et al.* Escolas públicas rurais: realidade e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. In: SOUZA, Maria Antônia (Org). **Escolas públicas no/do campo**: letramento, formação de professores e prática pedagógica. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

NAS SOMBRAS DOS GIRASSÓIS: PROJETOS E MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO

Rosângela Cristina Rosinski Lima – SMED São José dos Pinhais

Nosso tempo é de urgências. Urge o tempo da luta de todos pela dignidade roubada de cada um de nós. Mas a sabedoria camponesa nos ensina que esta luta urgente é uma luta de resistência e persistência. [...]

Roseli Salette Caldart¹

Objetiva-se neste capítulo apontar os enfrentamentos que se configuram nas escolas públicas localizadas no campo com relação à inserção de materiais e projetos didático-pedagógicos que chegam às escolas de forma não discutida com os profissionais da educação das unidades de ensino. Parte-se do (re)conhecimento da importância dos recursos didático-pedagógicos que permeiam os processos de ensino e aprendizagem, assim como das metodologias e estratégias de ensino utilizadas nas escolas do/no campo. Compreendendo, inclusive, que a utilização de materiais didático-pedagógicos não é “neutra” e, que, portanto, reflete uma opção ideológica e política, nem sempre explícita. Nessa abordagem reitera-se a concepção da Educação do Campo em suas interfaces com as propostas veiculadas nestes materiais, esclarecendo que se tratam de resultados parciais da pesquisa realizada no contexto dos estudos do curso de doutorado em educação, da Universidade Tuiuti do Paraná.

O capítulo está organizado em três partes: inicia com reflexões sobre a Educação do Campo, problematizando acerca do espaço no qual se configura; na segunda parte são trazidos para análise os materiais didático-pedagógicos mais encontrados nas escolas; finalizando com a elucidação

¹ Conforme escreve Caldart (2008, p.10) ao concluir a escrita do Prefácio da obra: **Teoria e prática da educação do campo**: análises de experiências /organizadoras, Carmem Lúcia Bezerra Machado; Christiane Senhorinha Soares Campos; Conceição Paludo. – Brasília: MDA, 2008.

sobre os projetos societários que estão em disputa, no esforço de desvelar o que os denominados “materiais” e “projetos” representam e ainda apontar a necessidade que sejam pensados para além de meros recursos para utilização nas escolas. Pretende-se, nesta direção, construir uma linha reflexiva que possibilite trazer à tona, criticamente, as relações pertinentes da análise aqui proposta.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUE ESPAÇO É ESSE?

Escrever sobre a Educação do Campo significa reconhecê-la como um espaço de disputas, nas quais as questões sobre o território estão postas. Nesta direção, Fernandes escreve: “Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida” [...] essa concepção é “multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. [...]” (FERNANDES, 2006, p.2). Disputas essas que ocorrem na complexidade das relações sociais.

As relações sociais e os territórios necessitam ser analisados em suas completividades. Neste sentido, os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. “Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios” (FERNANDES, 2006, p.2); desenvolvendo, portanto, suas vidas materiais.

A esse respeito escreveu Marx: “O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 1985, p.25). Assim, estudar os modos de produção do capitalismo e como ocorre a produção da vida material dos povos do campo é fundamental para a compreensão da totalidade que se pretende abordar neste capítulo.

Ainda com a referência nas reflexões de Fernandes (2006, p.2) há que se considerar que: “No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais. ” O agronegócio organiza o território para produzir mercadorias, a ênfase está na produção em larga escala, produtiva e visando lucro cada vez maior. A lógica que impulsiona é a do ganho, da acumulação do capital, a estratégia é a de produzir cada vez mais, gastando menos, mecanizando, usando indiscriminadamente os O.G.M.s (organismos

geneticamente modificados, ou transgênicos) e agrotóxicos. Isso expulsa o homem do campo e/ou o deixa doente.

Por outro lado; “O campesinato organiza o seu território para a realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais.” É uma outra forma de vida, outras relações que se estabelecem onde a saúde, a educação, a cultura são fundamentais e se configuram como direitos a serem conquistados, além da conquista da terra, no bojo das lutas pela reforma agrária.

Nesse sentido que a Educação do Campo tem como desafio a formação política dos sujeitos que fazem parte dessas histórias de luta e de consciência social. O conhecimento histórico e os embates teóricos com educadores e educandos são construídos coletivamente e podem dar sentido a um passado comum vivido em espaços e tempos distintos. Há, portanto, a preocupação com os povos do campo, sua especificidade, sua cultura. E nesse contexto inclui-se a escola, com seus conflitos. Pode-se afirmar serem a *contradição* e a *hegemonia*, categorias da dialética fundamentais para entendimento da realidade, conforme a seguir:

A dialética como processo e movimento de reflexão do próprio real não visa apenas conhecer e interpretar o real, mas por transformá-lo no interior da história da luta de classes. É por isso que a reflexão só adquire sentido quando ela é um momento da práxis social. (CURY, 1989, p.26)

Essa abordagem da compreensão dialética pode remeter ao processo mediador da educação, pois segundo Cury (1989):

A educação se opera, na sua unidade dialética com a **totalidade**, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalista. (...). Do antagonismo entre as classes, uma delas emerge como dominante e tenta a direção sobre o conjunto da sociedade, através do consenso (hegemonia, inclusão nossa). Assim, a classe dominante, para se manter como tal, necessita permanentemente **reproduzir** as condições que possibilitam as suas formas de dominação, sem o que as **contradições** do próprio sistema viriam à luz do dia. (CURY, 1989, p.13)

Nesse sentido essa concepção de educação exige uma escola orientada para a problematização social, reestruturando os projetos político-pedagógicos, mudando a prática e a gestão educacional, bem como as relações de seus partícipes, envolvendo os profissionais da educação, gestores, comunidade local, alunos, com ênfase no trabalho e na produção coletiva.

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 257).

Hage (2011a) corrobora para este entendimento ao afirmar que:

Constituindo-se num espaço social conflitivo e marcado por contraditórios processos de produção simbólica, a escola, como instituição histórica e cultural, sempre incorpora interesses políticos e ideológicos. Ela é um terreno a partir do qual a cultura dominante “fabrica” suas certezas hegemônicas, mas é também espaço onde grupos dominantes e subordinados se definem e se reprimem mutuamente em uma batalha e num intercâmbio incessantes, em resposta às condições histórico-sociais que se apresentam e na qual se encontra inserida. (HAGE, 2011a, p.91)

Ainda, a Educação do Campo é abordada por Hage em conformidade com a seguinte compreensão:

[...] Educação do Campo tem sido compreendida enquanto estratégica para o desenvolvimento sócio-econômico do meio rural, resultado das mobilizações dos movimentos sociais do campo e da apresentação por parte desses sujeitos coletivos de proposições e práticas inovadoras, sintonizadas com as especificidades que configuram a diversidade sócio-territorial do campo no Brasil. (HAGE, 2011b, p.5)

Torna-se também importante ressaltar a materialidade da Educação do Campo e discutir como as pesquisas podem contribuir para construir conhecimento a respeito. Para tanto, os estudos de Arroyo (2006) também são pertinentes a esse respeito, por ressaltar as contradições, assim como a urgência de pesquisar as desigualdades históricas; além de atentar para a necessidade de que outras áreas de conhecimento, além da educação, lancem seus olhares para essas problemáticas, repensando políticas afirmativas que garantam educação de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino, respeitando as especificidades dos sujeitos históricos envolvidos.

Aponta ainda para a necessidade de se conhecer a dinâmica do campo, percebendo as desigualdades, os novos sujeitos e contextualizando as pesquisas. Ressalta o autor que [...] “os movimentos sociais puxam muito nessa direção: de construir sujeitos de direitos com consciência de direitos”

[...] (ARROYO, 2006, p.106). E nesse sentido “Assistimos a uma tensão que exige pesquisas: o avanço da consciência do direito à educação como que se vê limitado pelo retrocesso na garantia dos direitos humanos mais básicos” (ARROYO, 2006, p.106).

Tais elaborações de Arroyo, embora escritas há mais de uma década, nunca estiveram tão oportunas diante dos retrocessos que recentemente observa-se, assim: “Compreender melhor, por meio de pesquisas, os processos de conformação dos tempos de vida nos dará elementos para construir um sistema educativo no campo e uma escola do campo” (ARROYO, 2006, p.109). Escola está forjada nos embates e nos enfrentamentos contra os retrocessos e por conquistas na direção de políticas públicas que efetivem as lutas dos movimentos sociais.

Infere-se, portanto, que é no bojo dos movimentos sociais que se situa a Educação do Campo. E mais ainda, que sua preocupação com a escola pública e com os sujeitos da Educação do Campo é recorrente ao salientar a importância do reconhecimento dos povos do campo, que exige inclusive que se dê visibilidade aos ribeirinhos, faxinalenses², quilombolas, os indígenas, os povos da floresta, os atingidos por barragens, as benzedeadas, enfim os povos que tradicionalmente vivem na terra e cuja cultura necessita ser respeitada. E com certeza o locus privilegiado para que ocorra essa valorização, estudo e preservação da cultura dos povos do campo é o espaço escolar. Arroyo (2006) escreve sobre a tradição camponesa afirmando que:

Temos que estudar essas matrizes, a matriz da luta, da dinâmica, do confronto, da tensão, dos movimentos sociais, mas sem esquecer esta outra matriz. [...] A formação, os valores, os saberes e a escola estão colados ao subsolo da produção da existência, tanto ou mais do que a certos movimentos políticos e ideológicos, por mais força que eles tenham. Os povos do campo têm capacidade de serem fiéis à sua tradição, de adaptarem-se a essa tradição, mas também de modificá-la e de se modificarem. (ARROYO, 2006, p.110)

No que concerne ao conceito de Educação do Campo, Souza (2015, p.9) elucida que a Educação do Campo é entendida como aquela que:

Vincula-se a uma concepção sociocultural e problematizadora do mundo e da educação. Coloca em evidência a disputa entre dois projetos para o Brasil. O projeto dos povos do campo e o projeto do agronegócio em grande escala. Trata-se de uma *concepção* libertadora e transformadora de educação. (SOUZA, 2016c, p.144)

² A esse respeito, ressalta-se as contribuições de FERREIRA, Marilei de Fátima Gonçalves. **Povos e comunidades tradicionais:** relações com escola no/do campo. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Tuiuti do Paraná, 2017, 160fls.

É, portanto, a categoria da contradição a que nos permite entender o movimento dialético da história. Para a qual contribui a afirmação de Souza (2012) ao ressaltar que:

Trata-se de uma esfera pública marcada pela contradição e pela luta contínua, em que sociedade civil e sociedade política se encontram para a efetivação de direitos sociais. É uma esfera pública tensa, em que o dissenso é a mola propulsora das tensões ideológicas, políticas e jurídicas, também necessárias para o avanço da democracia. (SOUZA, 2012, p.753)

Portanto, no escopo dessa argumentação há que se ressaltar o entendimento com relação à Educação do Campo considerando-a de forma conjuntural, forjada no bojo das lutas políticas em defesa da escola pública de qualidade e cuja identidade é própria e necessita ser (re)conhecida pois:

A compreensão da Educação do Campo no Brasil requer a análise da materialidade de sua origem, bem como dos desdobramentos decorrentes da experiência gerada a partir dos espaços públicos que lhe deram consistência e consolidação. Trata-se de uma história em construção, como concepção educacional e como experiência coletiva do Movimento Camponês, composto por diversos movimentos de trabalhadores que lutam pela terra e pela reforma agrária. (SOUZA, 2016c, p.135).

Reiterando a especificidade da Educação do Campo, Caldart (2008) registra que:

A Educação do Campo trata de uma especificidade; assume-se como especificidade: na discussão de país, de política pública, de educação. Essa característica nos tem aproximado e distanciado de muitos sujeitos/grupos que fazem e discutem educação e que defendem uma perspectiva de universalidade, de educação unitária e que nos alertam para o perigo da fragmentação das lutas da classe trabalhadora [...] (CALDART, 2008, p. 72-73).

Uma dessas conexões é a da realidade da Educação do Campo, sendo que no arcabouço teórico deste artigo, há que considerá-la no bojo das lutas políticas em defesa da escola pública de qualidade e cuja identidade é própria e necessita ser (re)conhecida. Nesse sentido Munarim (2010) aponta para a constituição do movimento sociopolítico e de renovação pedagógica que surgiu a partir de experiências formativas, entidades da sociedade civil, universidades e da organização de programas em que a concepção de Educação do Campo se constituiu, no contexto de luta.

Luta esta que é engendrada no âmago dos movimentos sociais camponeses que reivindicam reforma agrária e educação e que, portanto, exige um novo conceito de escola. Assim, a Educação do Campo se configura como mais do que um espaço de disputas, mas também como um inovador projeto de educação, em consonância com um projeto revolucionário de

sociedade cuja escola está identificada com uma sociedade justa, igualitária e fraterna.

E é na direção da conquista desse projeto que a totalidade necessita ser abordada. E de qual totalidade esse capítulo trata? Afirma-se que a totalidade é a vitalidade que emerge do campo que é pungente, desafiadora, ao movimentar-se e constantemente modificar-se. Nessa direção que se abordam, na sequência, os materiais e projetos didático-pedagógicos que chegam às escolas do campo, objetivando analisar esse “recorte” sem perder a dimensão maior das relações que permeiam essas reflexões.

PROJETOS E MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO

Os materiais didático-pedagógicos são conhecidos como “recursos” ou “tecnologias educacionais”, sendo considerados como todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo ou de conceitos a serem aprendidos.

Segundo uma das orientações do MEC, “Os materiais didáticos devem ainda ser criados em consonância com os princípios pedagógicos [...] e, conseqüentemente, de acordo com o referencial teórico que o sustenta.” (BRASIL,2015)³. Portanto não deveriam estar desvinculados da proposta pedagógica do curso, modalidade ou grau de ensino.

Para a maioria dos autores da Didática esses materiais são classificados como recursos visuais, auditivos ou audiovisuais, ou seja, recursos que podem estimular o estudante por meio da percepção visual, auditiva ou ambas, simultaneamente. São facilmente encontrados nas escolas, por exemplo: os recursos visuais de cartazes, o quadro de giz; os auditivos como equipamentos de sons; os audiovisuais como a televisão ou recursos multimídias que podem reproduzir também filmes ou materiais preparados pelos professores, tais como slides para projeções. Muitos deles foram criados exclusivamente para fins pedagógicos, isto é, para mediarem

3 Conforme nas orientações: “Elaboração de materiais didáticos para educação à distância” – Centro de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, que, entretanto, podem ser, por analogia, consideradas em demais situações de aprendizagem. Disponível em: http://www.cead.ufjf.br/wpcontent/uploads/2015/05/media_biblioteca_elaboracao_materiais.pdf. Acesso em 28/jul./2017.

a construção do conhecimento que ocorre no ambiente escolar. É o que se observa com as produções didáticas ou “livros didáticos” que são, via de regra, de uso exclusivo no contexto escolar.

É recorrente a concepção de que:

Os materiais didáticos são de importância fundamental para uma aprendizagem significativa, desde que sejam utilizados como meios e não como fins em si mesmos, por professores que conheçam de fato a realidade na qual estão atuando, possibilitando ao aluno um estudo mais dinâmico, ampliando a capacidade de observação do mundo e a construção de sua autonomia.⁴

E quando nos referimos à Educação do Campo, questões como autonomia e conhecimento da realidade são, de fato, imprescindíveis nessa linha de reflexão. É também o que Freitas (2007) aponta ao alertar que os materiais didáticos e projetos de ensino:

Devem ser desafiadores, levando a criança a resolver problemas, o que desenvolve seu raciocínio lógico e, ainda, devem privilegiar a interação entre crianças da mesma idade e de idades diferentes para que aprendam com os mais velhos e se socializem. Tudo isso sem perder de vista a ludicidade e o estímulo à imaginação e à fantasia. A organização do trabalho educativo deve considerar alguns aspectos importantes, dentre os quais: o espaço onde essas aprendizagens ocorrem e os **recursos** mediadores das aprendizagens. (FREITAS, 2007, p.75) (grifo meu)

Nessa vertente, Anastasiou e Alves (2004) ressaltam que a utilização de estratégias de “ensinagem” assim como a elaboração, organização e utilização de materiais didáticos caracterizam uma necessidade de recolocar a tarefa da docência na efetiva prática do exercício docente do professor.

Ainda é importante considerar a aprendizagem como eminentemente humana e social, que se processa nos indivíduos de modo diferente em virtude dos modos pelos quais as experiências humanas são vividas nos contextos educacionais. Assim, a aprendizagem humana se processa por meio de códigos, sinais, pois os professores, no processo de organização das aprendizagens para os alunos são mediadores de sinais, de símbolos, de códigos, por isso, os materiais didáticos seriam os portadores de códigos. Dessa forma para a aprendizagem ocorrer há a dependência das estruturas do sujeito e de suas possibilidades de apreender. Depende, portanto, da mediação sendo que os materiais didáticos, utilizados em aula, possuem a função de mediação, de forma a contribuir para que as crianças se apropriem dos conhecimentos escolares.⁵

4 Conforme disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip_mat_dit.pdf. Acesso em 14/jul./17.

5 A esse respeito cita-se a tese de: PIANOVSKI (2017), conforme consta nas “Referências Bibliográficas”.

Segundo Candau (1984) na compreensão dos materiais didáticos há que se pensar nas múltiplas dimensões da aprendizagem que são a humana, técnica e político-social, o que implica uma postura interdisciplinar. Isto é, perceber que o modo com que os professores utilizam os materiais didáticos e os percebem podem conter princípios de uma abordagem pedagógica as quais eles mesmos podem não estar de acordo, rejeitar e tentam ultrapassar.

Ou seja, o papel libertador da educação, conforme ressaltou Freire (2007) ao apontar os “saberes necessários à prática docente” e dentre eles a rigorosidade científica, a paciência epistemológica, citando apenas algumas dessas necessidades, que nos remetem ao papel importante do professor enquanto intelectual orgânico, na perspectiva defendida por Gramsci (1982) ao tratar “da organização da escola e da cultura” alertando para que: mais do que trabalhos e ensaios parciais, a escola deveria privilegiar atividades coletivas, “trabalhos orgânicos de conjunto” onde:

[...] cada trabalho produz novas capacidades e possibilidades de trabalho, pois cria condições de trabalho cada vez mais orgânicas: fichas, materiais bibliográficos, coletânea de obras fundamentais especializadas etc. Solicita-se uma luta rigorosa contra os hábitos de diletantismo, da improvisação, das soluções “oratórias” e declamatórias. O trabalho deve ser feito especialmente por escrito, assim como por escrito devem ser as críticas, em notas resumidas e sucintas, o que pode ser obtido mediante a distribuição a tempo do material etc.; escrever as notas e as críticas é princípio didático que se tornou necessário graças à obrigação de combater os hábitos da prolixidade, da declamação e do paralogismo[...] (GRAMSCI, 1982, p.150)

Considerando as elaborações teóricas até aqui apontadas, e relacionando-as às questões pertinentes ao trabalho pedagógico sob a ótica de uma perspectiva crítica de educação, pode-se reconhecer a importância dos materiais didático-pedagógicos como recursos ou ferramentas que devem propiciar a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, embora reconhecendo esta importância, alerta-se para o fato de que, nas interfaces com a concepção da Educação do Campo, não são quaisquer recursos que poderiam ser utilizados. Isto porque utilizar determinado recurso reflete uma opção e esta opção remete para além de ser opção didática, para se transformar em opção política e ideológica. Ou seja, não há neutralidade nestas opções, conforme já se afirmou no início deste artigo.

E qual opção se está defendendo? Defende-se, conforme anteriormente fundamentado, que esta opção é pela Educação do Campo enquanto uma

ficas” como estudo que contribui para elucidar a temática.

concepção que se vincula a um projeto de campo que se constrói em consonância aos interesses das populações camponesas contemporâneas. Portanto está associada à necessidade de reforma agrária, numa perspectiva ampla e democrática, que propicie às populações produzir e viver dos frutos da terra. Vincula-se ainda à soberania alimentar, a partir de experiências da agroecologia enquanto possibilidade de produção livre de agrotóxicos, em sistema de economia solidária com alimentos saudáveis que tragam saúde à população, e não somente lucro a quem produz.

Nessa vertente, não há como entender a Educação do Campo fora do contexto da luta entre a agricultura familiar camponesa e o agronegócio. Dessa forma não há como compreendê-la isolada da luta entre capital e trabalho. O que remete à [...] “necessidade de articulação das lutas específicas da Educação do Campo com o conjunto das lutas em defesa da educação pública a partir da crise estrutural do capital” (MOLINA, 2015, p.382)

Reconhecendo, conforme Souza (2008), que: “[...] embora a concepção de Educação do Campo venha se fortalecendo nos últimos anos, vale destacar que a situação pedagógica e de infraestrutura nas escolas públicas ainda é bastante precária.[...]”⁶. Além da precariedade já apontada, há que se refletir acerca da participação dos sujeitos do processo educacional investigado, com ênfase na atuação dos profissionais da educação, dos alunos e da comunidade do campo, problematizando as questões inerentes a este envolvimento. No arcabouço teórico que subsidie essas reflexões, Souza (2008) é esclarecedora ao afirmar que: “ No que tange à prática pedagógica, a situação também é precária. [...] poucos têm acesso a bibliotecas ou materiais didáticos [...]” o que obviamente prejudica a qualidade do ensino.

Reitera-se, portanto, a necessidade de entender a realidade das escolas do campo, tendo como cerne a problemática didático-pedagógica, e retoma-se, portanto, o conceito de Caldart (2012) que afirma ser a Educação do Campo um “conceito em construção” que [...] “já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. ” (CALDART, 2012, p.259)

No que tange à abordagem dos materiais didático-pedagógicos, Bandeira (2009) ao abordar o conceito, a definição e a abrangência dos mate-

⁶Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400008. Acesso em 25/jul./15

riais didáticos afirma que “O material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática” (BANDEIRA, 2009, p.2). A defesa da autora com relação à elaboração de materiais que utilizem diversificadas tecnologias é clara como ao afirmar que a utilização e a combinação de diferentes meios e tecnologias de informação e comunicação (TIC) para o desenvolvimento de processos educacionais permitem, além de ampliar a oferta de produtos didático-pedagógicos, diversificar e adequar às necessidades de cada público.

Importante registrar que a formação do professor não pode estar dissociada da transformação dos procedimentos didático-pedagógicos e das posturas na escola, bem como de uma concepção de currículo que se construa na continuidade vivida da própria experiência dos sujeitos do campo inseridos no cotidiano da prática social cuja vitalidade é pungente, desafiadora, ao movimentar-se e constantemente modificar-se.

Arroyo (2006) aponta para a necessidade de estudos que vinculem os sujeitos do campo às suas matrizes culturais, às suas tradições. Destaca que [...] “as formas de vinculação da infância à agricultura familiar exigem outras formas específicas de organização da escola” (ARROYO, 2006, p.114), pois [...] “Há uma lógica temporal na produção camponesa que não é a lógica da indústria, nem da cidade. É a lógica da terra!” [...] (ARROYO, 2006, p.114). O que remete a pensar que a escola do campo necessitaria estar organizada de forma a atender as demandas das colheitas, do trabalho do campo. Isso inclusive quanto à organização do calendário escolar, nos tempos da escola. E de forma destacada na abordagem que é trazida na tecitura deste artigo, a especificidade de vida dos sujeitos do campo necessitaria de ser contemplada na elaboração de materiais didático-pedagógicos que lançassem esse olhar de valorização de seus modos de viver e aprender.

Aprendizagem e educação para além dos modelos urbanocêntricos, que o movimento da Educação do Campo exige, conforme ressalta a preocupação expressa por Munarim ao escrever que:

[...] O movimento procura demonstrar que o que se quer não é aquela educação rural urbanocentrada e excludente, pensada *para* agricultores vistos como sujeitos passivos e funcionais ao sistema socioeconômico vigente. Ao invés, busca-se construir a Educação *do* Campo, ou seja, aquela que encontra antes de tudo, no próprio sujeito que vive no campo a principal referência histórica para fazer acontecer a formação humana através da educação escolar. (MUNARIM, 2014, p. 150)

Essa elaboração traz a concepção de Educação do Campo pertinente às

análises desse capítulo, sendo que Souza (2016b) destaca que:

[...] no que tange à problematização das contradições que marcam o campo no Brasil há séculos e no que diz respeito à escolarização dos povos do campo que adquire novos contornos com o movimento nacional da Educação do Campo. Afinal, os coletivos do campo colocam em questão o projeto político de campo no Brasil e o projeto educacional dos povos do campo. São séculos de exclusão e de desigualdade educacional entre os povos do campo, permeados por conjunturas e projetos educacionais que fortaleciam o ideário do urbano como lugar de desenvolvimento e que ressaltavam o rural como lugar do atraso. (SOUZA, 2016b, p. 37).

É nessa perspectiva que muitos materiais e projetos que chegam às comunidades do campo o representam como local de atraso, em contraponto com as “cidades” desenvolvidas, urbanizadas e com maior “progresso”. E essas concepções estereotipadas acabam por impregnar as práticas, conforme apontado por Souza (2016a) pois:

A prática pedagógica é compreendida como processo de trabalho e como dimensão da prática social, sob a influência de determinantes internos e externos e vinculada a uma concepção de sociedade e educação. Trabalha-se com uma concepção ampla de educação, que vai além da sala de aula e da escola. (SOUZA, 2016a, p. 38-39).

Nesse estudo, prioriza-se trazer à discussão, um dos projetos e materiais didático-pedagógicos que chegam às escolas públicas localizadas no campo e que são impostos na realidade estudada que se refere à região metropolitana de Curitiba. Destacando-se os materiais do “Programa Agrinho” por se constatar ser um dos mais presentes nas escolas, sendo, portanto, aos que se dará ênfase neste trabalho.

Os “projetos” que chegam às escolas públicas localizadas no campo, como é o caso do “Programa Agrinho”⁷ trazem uma concepção político-pedagógica que reflete a visão do empresariado vinculado a um projeto conservador de sociedade, que visa mascarar as desigualdades sociais apresentando as comunidades do campo como algo bucólico e ajustado a um sistema “idealizado”.

O programa está ajustado ao processo educativo das escolas públicas do estado do Paraná, e funciona há 22 anos na esfera estatal. Anualmente, o programa envolve a participação de mais de 1,5 milhão de crianças e

7 Segundo a própria fonte oficial do Programa: “Agrinho é o maior programa de responsabilidade social do Sistema FAEP, resultado da parceria entre o SENAR-PR, FAEP, o governo do Estado do Paraná, mediante as Secretarias de Estado da Educação, da Justiça e da Cidadania, do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, da Agricultura e do Abastecimento, os municípios paranaense e diversas empresas e instituições públicas e privadas.” Disponível em: <http://agrinho.com.br/institucional>. Acesso em 5 de setembro de 2016.

aproximadamente 80 mil professores da educação infantil, do ensino fundamental e da Educação Especial, estando presente em todos os municípios do Estado. A problemática centra-se no discurso da “responsabilidade social”, que carrega em seu bojo o ideário da educação empresarial em ações pautadas nas “parcerias público-privado”, amparadas no discurso da Educação Ambiental.

O Programa Agrinho é desenvolvido pela Federação da Agricultura do Paraná (FAEP/PR) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural do Paraná (SENAR/PR), em parceria com o Governo do Estado do Paraná desde 1995, utilizando-se das estratégias de distribuição de recursos materiais, realização de “concursos” distribuição de cartilhas e materiais a alunos e professores. Implementa a formação de professores na concepção político pedagógica baseada nos PCNs, na interdisciplinaridade e nos temas transversais.

As análises críticas suscitadas a partir da implementação do programa, procuram elucidar os determinantes sócio históricos da formação de professores que seguem o modelo formador neoliberal visando a adaptação do indivíduo às novas tecnologias e à flexibilidade do mundo globalizado. Também constata-se que os materiais chegam às escolas e são por vezes utilizados sem a clareza do que representam. Quem os utiliza, os profissionais docentes e as equipes pedagógicas recebem os materiais prontos para distribuição e trabalho com os alunos. Assim, na medida em que o Programa Agrinho adentra e interfere nas práticas e no currículo da escola pública, evidenciam-se as contradições que permeiam a relação público/privado.

É a entrada da concepção defendida pelo empresariado e pelo agronegócio, que persegue seus objetivos no intuito de promover um projeto hegemônico de manutenção das estruturas exploratórias existentes; ou seja: na contramão da visão de sociedade defendida pela Educação do Campo. Constituem-se, portanto, em projetos disputando o espaço da escola pública, conforme pretende-se elucidar na sequência deste capítulo.

PROJETOS SOCIETÁRIOS EM DISPUTA: POSSÍVEIS CONCLUSÕES DESTE PROCESSO REFLEXIVO DE ESTUDOS

Embora tendo como enfoque de análise os materiais e projetos didático-pedagógicos que chegam às escolas públicas do campo, há que se pen-

sar na perspectiva dos materiais e dos projetos de forma mais abrangente pois os mesmos não são “neutros”. Estão permeados de ideologia e de concepções de mundo, de homem e de sociedade que demonstram, quer seja por intermédio dos textos, ilustrações e opiniões expressas, quer seja pela abordagem de suas temáticas ou de como concebe o conhecimento. Sendo oportuno as elaborações de Vieira Pinto (1985, p.82) ao afirmar que: [...] “O homem constitui o conhecimento no mesmo processo em que o conhecimento o constitui como homem” .

É frequente constatar-se que a formação intelectual que permita uma consciência crítica necessária para um entendimento mais profundo da realidade e das contradições inerentes à mesma, é constantemente negada aos sujeitos do campo, bem como à maioria das pessoas. Uma educação que possibilite a igualdade de oportunidades, conforme destacou Mészáros (2002); pois:

[...] somente a igualdade substantiva pode ser a base de uma justiça significativa, mas nenhuma justiça legalmente decretada criaria uma igualdade legítima – ainda que isso pudesse acontecer, e este naturalmente não é o caso. Por sua própria natureza, o relacionamento entre capital e trabalho é a manifestação tangível da hierarquia estrutural insuperável e da desigualdade substantiva. Assim, em sua própria constituição, o sistema do capital indiscutivelmente não pode ser mais do que a perpetuação da injustiça fundamental. (MÉSZÁROS, 2002, p. 305-306).

Refletir acerca da desigualdade relacionada às questões educacionais, remete também às inferências de Frigotto (2010, p.19) de que os processos educativos e a construção do conhecimento são organicamente vinculados às relações sociais e que, na sociedade capitalista cindida em classes sociais antagônicas, esses processos são marcados por uma disputa em seu conteúdo, método e forma. Portanto se há forças em disputa, tanto a ciência quanto a educação somente poderão desempenhar seu papel de emancipação humana em sociedades que rompam, pela raiz, a estrutura de classes. É nesse sentido que a Educação do Campo pode, no espaço das contradições, construir processos educativos e de conhecimento emancipatórios e portadores de mediações que qualifiquem a práxis da luta contra hegemônica pela superação do projeto societário de capitalismo dependente vinculado ao agronegócio e à exploração do homem pelo capital. São ainda nesse sentido os estudos de Cury (1989) destacando que:

[...] A educação, enquanto instrumento de disseminação de um saber mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista. O saber enquanto intenção pode vir a ser apropriado (tornar-se próprio) pelas classes subalternas. (...) pois na sua prática (no conjunto das relações sociais) reside

a contradição da intencionalidade dominante: a oposição entre o saber do dominante e o saber do dominado. [...] (CURY, 1989, p.71)

Assim, a educação, entendida numa perspectiva reprodutivista, é utilizada pelas classes dominantes como meio de encobrir contradições, ou seja, é utilizada como um instrumento de persuasão dissimulador e alienante da realidade, produzindo uma ideia ilusória de normalidade. Se isso é fato no proceder do controle hegemônico da sociedade, há que se considerar o proposto por Camargo (1999, p. 71):

De outra forma poderíamos dizer que o papel da escola é tornar cotidiano o conhecimento científico. Isto é, a ciência deve tornar-se tão vinculada à vida humana que acarrete transformação de significados e, principalmente de sentidos. Cabe ressaltar que o saber científico deve ter um significado, mas, mais que isso, um sentido para o professor a fim de que possa ser apropriado pelos alunos. A dinamicidade do cotidiano deve ser transposta para o científico ao mesmo tempo que o científico deve fornecer uma rede de generalidades possibilitando conexões mais abrangentes.

Nessa perspectiva de estabelecer conexões mais abrangentes, pode-se afirmar que abordar os materiais e projetos didático-pedagógicos em suas interfaces com a Educação do Campo propicia desvelar os dois paradigmas em disputa, quer sejam: o da Educação do Campo e da educação rural, um vinculado aos povos do campo enquanto protagonistas de seu projeto de existência, outro relacionado ao agronegócio e cujo maior objetivo é a obtenção do lucro e da exploração do trabalho. Esses paradigmas em disputa também se encontram, de forma, por vezes, não tão explícita, nos materiais e projetos pedagógicos que chegam às escolas públicas localizadas no campo.

Os estudos de Seganfredo (2014) ressaltam as elaborações teóricas⁸ acerca dos projetos antagônicos na perspectiva do estudo sobre os territórios, ressaltando duas diferenças básicas desses paradigmas: o espaço onde são construídos e os seus protagonistas, ou seja, enquanto a Educação do Campo vem sendo construída pelos povos do campo, a educação rural resulta de um projeto criado *para* a população do campo. E ainda, a Educação do Campo é analisada no texto a partir do conceito de território tido como lugar de ações de poder onde se realizam determinadas ações sociais:

[...] definem o paradigma da Educação do Campo como uma construção teórica que se consolida na comunidade científica, incorporada por diferentes instituições e se transforma em um projeto de desenvolvimento territorial de tal forma que a Educação do Campo indissocia-se da reflexão sobre um novo modelo de desenvolvimento e de campo. (SEGANFREDO, 2014, p.80)

⁸ Assim como em FERNANDES (2004) e MUNARIM (2010).

É importante observar a constituição do agronegócio enquanto uma rede que articula a especulação do capital financeiro nacional e internacional, pois no caso da agricultura brasileira o que se produz aqui serve para exportação direcionada a centros consumidores que não valorizam nossa produção, portanto é necessária muita produtividade com poucas perdas, o que “empurra” para a utilização de agrotóxicos e transgênicos cada vez em maior escala. Leva também à concentração de terra e da renda, utilização de técnicas e tecnologia s avançadas inseridas na lógica de reprodução e acumulação do modo de produção capitalista. Sintetizando o agronegócio combina a redução do mercado do trabalho assalariado rural com aumento de maquinarias e agressões ao ambiente.

Esta lógica do agronegócio e da expropriação capitalista complexifica e eleva o patamar das exigências formativas aos trabalhadores, exigências estas que não se resolvem na escola, mas não podem prescindir da ampliação e da qualidade da escolarização dos camponeses, a começar pela universalização (real) da educação básica. O confronto de lógicas produtivas traz junto um confronto de matrizes formativas que incide tanto nas necessidades de acesso à escola quanto na concepção de “qualidade” da educação.

Também nessa direção aponta Arroyo (2006), ao escrever sobre a necessidade de se conhecer a dinâmica do campo, percebendo as desigualdades, os novos sujeitos e contextualizando as pesquisas. Ressalta o autor que [...] “os movimentos sociais puxam muito direção: de construir sujeitos de direitos com consciência de direitos” [...] (ARROYO, 2006, p.106). E nesse sentido “Assistimos a uma tensão que exige pesquisas: o avanço da consciência do direito à educação como que se vê limitado pelo retrocesso na garantia dos direitos humanos mais básicos” (ARROYO, 2006, p.106). E dentre esses direitos está o da educação de qualidade, inclusive no que concerne aos materiais didático-pedagógicos disponíveis. Portanto, a elaboração de Arroyo, embora escrita há mais de uma década, nunca esteve tão oportuna diante de tantos retrocessos que temos recentemente vivenciado.

Oportuno então ressaltar que, em assim sendo, duas importantes questões se colocam: primeiro que os materiais e projetos que chegam às escolas públicas localizadas no campo por vezes são implementados de forma não discutida e aligeirada e sua utilização ocorre de forma imposta nos espaços pedagógicos das escolas. O que inclusive remete a questionar os papéis das equipes pedagógicas locais, que em alguns dos contextos estudados limita-se a reproduzir ou “repassar” o que as suas chefias determinam.

Segundo, e para além disso, os conteúdos veiculados nos materiais analisados contêm conceitos, concepções e abordagens que se configuram em visões higienistas e reduzidas da realidade das escolas públicas localizadas no campo. Assim, o que se pretende suscitar neste capítulo é o alerta de que os projetos impostos às escolas públicas localizadas no campo da Região Metropolitana de Curitiba ferem a autonomia, a gestão democrática e os princípios da Educação do Campo. Isso fundamentado na constatação de que os projetos chegam envoltos na ideologia do paradigma do capitalismo agrário, e, portanto, na contramão dos princípios da Educação do Campo.

Dessa forma, as pesquisas em educação que possam contribuir na direção de consolidar conhecimentos para ampliar as conquistas são fundamentais, pois há que se fortalecer a Educação do Campo voltada para os interesses reais de seus signatários, ou seja, para os trabalhadores do campo, estes que, como os demais trabalhadores brasileiros, encontram-se constantemente ameaçados em seus direitos já conquistados, por conta do atual momento de avanço de um projeto de sociedade excludente e antidemocrático, cada vez mais em curso.

Nessa direção que se objetivou a elaboração deste capítulo, enquanto contribuição aos estudos acerca da Educação do Campo, enfocando os materiais e projetos didático-pedagógicos. Estudos estes que, por hora, apresentam resultados parciais, mas que apontam para aprofundamentos na perspectiva de que é essencial reconhecer a provisoriidade das verdades, enquanto síntese histórica que embora provisória, nem por isso é menos oportuna e relevante.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.) **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Os movimentos sociais e a construção de outros currículos**. Dossiê Educação do Campo e movimentos sociais: saberes, práticas e políticas. Educ. rev. n.º.55 Curitiba Jan./Mar. 2015.
- BANDEIRA, Denise. **Materiais didáticos**. Curitiba: IESDE, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Elaboração de materiais didáticos para educação à distância** – Centro de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015. Disponível em: http://www.cead.ufjf.br/wpcontent/uploads/2015/05/media_biblioteca_elaboracao_materiais.pdf. Acesso em 28/jul./2017.

CALDART, Roseli Salete (*et.al.*). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2012

CARDART, Roseli Salete. Introdução da obra: **Teoria e prática da Educação do Campo: análises de experiências /organizadoras**, Carmem Lúcia Bezerra Machado; Christiane Senhorinha Soares Campos; Conceição Paludo. – Brasília: MDA, 2008

CAMARGO, Janira Siqueira. Interação professor-aluno. In: **Na perspectiva de Vygotsky**. São Paulo: Quebra Nozes/Londrina Cefil, 1999.

CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

CURY, Carlos Jamil. **Educação e contradição**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais**. Revista Nera. UNESP, 2004 Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1460> Acesso em 13/8/2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.) **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERREIRA, Marilei de Fátima Gonçalves. Povos e comunidades tradicionais: relações com escola no/do campo. 160fbs. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. /Olga Freitas. – Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip_mat_dit.pdf. Acesso em 14/7/2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação, escola e políticas educacionais na perspectiva dos estudos culturais críticos: a produção do senso comum e as disputas pela hegemonia. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPeL | Pelotas [38]: 69 - 93, janeiro/abril/2011a

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do Campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas**. Simpósio Anpae, 2011b. Disponível: <https://www.Anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhos-Completos/.../0481.pdf> Acesso em 30/12 2017.

IANNI Octavio. **A ideia de Brasil moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, Coleção “Os economistas”, 1985.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. Paulo Cesar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; e PEIXER, Zilma Izabel (Orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010, p. 9-18.

MUNARIM, Antônio. Educação dos trabalhadores do campo e da cidade e política educacional: desafios centrais. In: PALUDO, Conceição (Org.). **Campo e Cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas/RS: UFPel, 2014.

PIANOVSKI, Regina Bonat. Ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas e as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 225fls. **Tese**. (Doutorado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2017.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

Programa Agrinho. Introdução. Disponível em: <http://www.agrinho.com.br/institucional>
Acesso em: 18/set./2015

SANTOS, Arlete Ramos. Ocupar, resistir e produzir também na educação! o MST e a burocracia estatal: negação e consenso. 384 fls. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

SANTOS, Vânia Maria Nunes dos; JACOBI, Pedro Roberto. Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente. **Educação e pesquisa**. vol.37 no.2 São Paulo maio/ago. 2011.

SEGANFREDO, Kátia Aparecida. Comitê estadual da Educação do Campo: a materialização da luta política no âmbito da Educação do Campo no Paraná. 196 fls. **Tese** (Doutorado em educação). Curitiba, Universidade Tuiuti do Paraná, 2014.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais. Revista **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 745 – 763, jul-st, 2012. Campinas. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/06.pdf> Acesso em 30 de jun de 2018.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (org.). **Práticas Pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: UTP, 2016a

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015**. 2. edição revisada, atualizada e ampliada. Curitiba: UFPR, 2016b.

SOUZA, Maria Antônia de. A Educação do Campo no Brasil. In: **Documentação, memória e história da educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade: volume 1/Elizeu Clementino de Souza, Vera Lucia Jacob Chaves (organizadores)**. Tubarão, Copiart, 2016c.

SOUZA, Maria Antônia de. A Educação é do campo no estado do Paraná? In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.) **Práticas Educativas no/do Campo**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011.

A ESCOLA PÚBLICA, SUJEITOS E USOS DA TERRA: O MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ E AS PERSPECTIVAS PARA UM DIÁLOGO COM OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Camila Casteliano Pereira dos Santos – SMED
Almirante Tamandaré/PR
Vanusa Emília Borges – SMED Almirante Tamandaré/PR*

INTRODUÇÃO

Neste capítulo objetivamos trazer debate sobre a escola pública, os sujeitos e os usos da terra do município de Almirante Tamandaré, que se localiza na Região Metropolitana de Curitiba (RMC), Estado do Paraná – Brasil. O estudo é oriundo de investigações desenvolvidas pelo coletivo do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP¹), articulado ao projeto de pesquisa², financiado pela CAPES/Programa Observatório da Educação, aprovado pelo edital 049/2012.

A RMC é marcada pela identidade camponesa, tendo 29 Comunidades Tradicionais e um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).³ Há inúmeras comunidades que se reconhecem como Tradicionais Camponesas, mas são invisíveis nas políticas municipais. Esta região constitui-se por 29 municípios, é a “oitava região metropolitana mais populosa do Brasil, com 3.223.836 habitantes, e concentra 30.86% da população do Estado, também é a segunda maior região metropolitana

1 Maiores informações estão disponíveis em <http://189.36.8.100/nupecamp/>. Acesso em 7/7/2017.

2 O principal objetivo do projeto é realizar o diagnóstico da educação do campo na Região Metropolitana de Curitiba e atuar na intervenção da reestruturação dos projetos político-pedagógicos, partindo de pressupostos político-pedagógico cunhado pelos movimentos de trabalhadores do campo.

3 Comunidades e Diversidade cultural presente na RMC. Dados Organizados por Prof^a Dra. Maria Cristina Borges da Silva – NUPECAMP - Disponível em relatório de Atividades parcial Projeto de Educação 2015.

do país em extensão, com 16.581,21km²". (COMEC, 2015). Dentre os 29 municípios, 27 têm características rurais e, segundo dados do Censo Escolar (2015) concentram 234 escolas localizadas no campo.

O legado histórico do município de Almirante Tamandaré o insere na concepção da Educação Rural pautado na lógica urbanocêntrica, vinculada à fragilidade pedagógica, com a presença marcante de programas neoliberais e com o excessivo fechamento de escolas. Concomitantemente, em 2017, houve a criação de uma coordenação de Educação do Campo que promove expectativas de interrogação à esta concepção.

Observa-se que esta lógica não se restringe somente ao município de Almirante Tamandaré, pois está enraizada na história do Brasil. Percebe-se, portanto ações relacionadas a concepção de Educação Rural, pois estas se voltam aos camponeses forjando necessidades relacionadas à intencionalidade do desenvolvimento econômico do país, a priori. É também, uma concepção ligada ao modo de produção capitalista e comprometida fielmente a este modelo. A Educação Rural é, portanto, uma contradição histórica e muito presente no campo brasileiro.

Todavia, destaca-se a concepção da Educação do Campo construída na luta dos movimentos sociais de trabalhadores do campo e outras instituições ligadas a estes movimentos; tal concepção indaga e denuncia a precariedade das escolas e das práticas pedagógicas, e reivindica a efetivação da justiça social. E, ao mesmo tempo mobiliza estratégias para a materialização de uma educação que articule a luta pela reforma agrária popular à luta pela escola pública no e do campo. Esta concepção de educação vem sendo problematizada na RMC, gerando inquietações em torno das práticas e políticas de educação rural já enraizadas.

Compreendemos que a concepção de Educação do Campo pauta-se na luta dos movimentos sociais e de entidades que os apoiam. Na RMC a dimensão política distancia-se das demandas observadas na realidade, o que fragiliza a luta por direitos. Diferente deste movimento, na disputa dos movimentos sociais há denúncias às condições de subalternidade na qual o camponês sempre esteve exposto e com isto há visibilidade a realidade do campo. Sugere-se que a discussão da Educação do Campo insira-se às instituições que se aproximam dos trabalhadores, principalmente na escola pública do campo, de modo que contribua para a incorporação histórica da luta pela terra e da construção da concepção de Educação do Campo vinculada à sua dimensão política e pedagógica. E assim, supere as fragilidades que marcam a realidade do campo brasileiro.

O Decreto Presidencial nº. 7.352 de 2010 orienta a Política Nacional da Educação do Campo e apresenta que, são princípios da Educação do Campo:

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 conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

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

Tendo como eixo orientador os princípios da Educação, analisaremos as ações de Almirante Tamandaré, verificando há aproximações às orientações descritas na Política Nacional da Educação do Campo. Além disso, indicaremos algumas proposições para que haja maiores diálogos com a política Nacional de Educação do Campo.

O texto está organizado em três partes: por primeiro apresenta-se o município de Almirante Tamandaré, em seguida destaca-se o estudo da realidade no tocante aos dados relativos às escolas localizadas no campo por fim, anuncia-se um diagnóstico do município vinculado ao decreto n.º 7.352 de 2010.

O MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ

Almirante Tamandaré localiza-se na área norte da RMC, tem uma área de 194,774 km² e registra aproximadamente 103.204 pessoas residentes no município, das quais aproximadamente 4.312 vivem em áreas rurais. Registra-se 95,82% de grau de urbanização e uma densidade demográfi-

ca de 597,18 hab/km², todavia cerca de 55% do território é rural. (IBGE, 2010). Sua área é formada 44 bairros, sendo que 23 são rurais, são nestas comunidades que estão localizadas as escolas rurais que foram fechadas.

Os sujeitos do campo são pequenos agricultores que atuam na prática da agricultura familiar com a produção de alimentos e, trabalhadores assalariados que atuam nas empresas de Calcário. É preciso dar continuidade à investigação, no que tange à diversidade de povos do campo no município, haja vista que há indícios da existência de comunidades Indígenas e Quilombolas.

A economia de Almirante Tamandaré está relacionada, principalmente, à produção agrícola, sendo que os hortigranjeiros e os produtos batata, milho e feijão se destacam (Tabela 1). Há, também, a produção de minérios - cal virgem, cal hidratada e minerais calcários, envolvendo a atividade de inúmeros trabalhadores do município. (IBGE/IPARDES, 2010)

TABELA 1 – ÁREA COLHIDA, PRODUÇÃO, RENDIMENTO MÉDIO E VALOR DA PRODUÇÃO AGRÍCOLA PELO TIPO DE CULTURA TEMPORÁRIA - 2015

CULTURA TEMPORÁRIA	ÁREA COLHIDA (ha)	PRODUÇÃO (t)	RENDIMENTO MÉDIO (kg/ha)	VALOR (R\$1000,00)
Batata-inglesa	3	69	23.000	69
Cebola	30	1.000	33.333	900
Feijão (em grão)	890	1.547	1.738	2.791
Mandioca	45	819	18.200	532
Milho (em grão)	1.450	8.987	6.198	3.280
Tomate	22	1.077	48.955	915

Fonte: IBGE – Produção Agrícola Municipal

Constata-se que as produções de verduras e hortaliças são realizadas em pequenas propriedades envolvendo a agricultura familiar no desenvolvimento de toda a produção, desde o cultivo à comercialização dos produtos. Além disso, os produtores ainda utilizam a agricultura convencional com o uso de agrotóxicos e também na produção de alimentos orgânicos, tais como alface, repolho, couve, almeirão, cenouras, temperos e outros. Comercializam em feiras em Curitiba, para a prefeitura na merenda escolar e nas Centrais de Abastecimento do Paraná – CEASA/PR.

Há também no município, plantações de soja e pinus, principalmente nas propriedades arrendadas, que tem tomado boa parte dos territórios rurais da Região metropolitana de Curitiba e traz impactos negativos para o

solo, principalmente por ser uma área com característica de geomorfologia cárstica.

O município conta com inúmeras indústrias extrativistas e de transformação que são importantes no âmbito da economia, pois empregam muitas pessoas. São indústrias de cimento (cimentos hidráulicos), indústria da cal (cimentos não hidráulicos), e ainda a rocha in natura, blocos ornamentais, com diversos usos: estatuária, revestimentos de interiores e exteriores, arte fúnebre, lajes, entre outros. Além disso, o calcário é utilizado ainda, na preparação de argamassas e agregados, em pavimentos rodoviários, lastros de ferrovias, pedras para arruamentos, pedriscos para cobertura, alvenaria e pedras para áreas rurais.

A ESCOLA PÚBLICA LOCALIZADA NO CAMPO: RETRATOS DE ALMIRANTE TAMANDARÉ

Nesta parte do texto, destacamos dados e sínteses relacionadas às escolas localizadas no campo, mas principalmente sobre o projeto de educação e de campo presente neste contexto. Em 2017 há no município 4 escolas públicas localizadas no campo. A Escola Municipal Rural Serzedelo de Siqueira, localizada no bairro Pacotuba, Escola Municipal Rural Maria Cavassim Manfron, Capivara dos Manfrons, Escola Municipal Rural João Johnson, no Morro Azul e a Escola Municipal Rural Astrogildo de Macedo, da comunidade Mato Dentro.

Segundo dados do INEP – Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Censo Escolar (2015), o município de Almirante Tamandaré conta com um total de 70 escolas públicas em atividade, sendo que 17 são estaduais e 53 municipais. Nos dados do INEP, ainda constam que o Município tem 13 escolas extintas, sendo que a maioria, 9 escolas, é da área rural e 4 da área urbana. As 70 escolas públicas em funcionamento do Município atendem 19.490 estudantes, dos quais 255 estão matriculados nas últimas 4 escolas rurais.

O maior número de matrículas está nos anos iniciais (8.072 estudantes) representando 42% do total das matrículas no município, seguida dos anos finais (5.503 estudantes), do ensino médio (3.189 estudantes), da EJA (1.161 estudantes), Pré-escolas (1.000 estudantes) e nas creches (565 estudantes). O número de matrículas baixo na creche e pré-escolas está relacionado à oferta, pois ainda há um déficit elevado entre o número de vagas

e quantidade de crianças que necessitariam de novas instituições para atender a demanda. Não há nenhuma escola que atenda a educação infantil na área rural do município.

Em 2014, apesar da obrigatoriedade da educação para crianças de 4 e 5 anos, estabelecida pela Lei nº 12.796/2013, ainda havia um déficit de 2.282 vagas para a pré-escola, enquanto que para a creche este número triplica, 674 vagas para uma população de 7.359 crianças.

As quatro escolas ativas localizadas no campo tornaram-se nucleadas e recebem parte dos alunos das comunidades onde as escolas foram fechadas, pois a maioria dos estudantes é transportada para outras escolas do município que não são consideradas rurais, como é o caso das crianças do bairro São Miguel que frequentam a Escola Municipal Helena Witoslawski, localizada no bairro Lamenha Pequena que faz divisa com Curitiba, ou de algumas crianças da comunidade Barra de Santa Rita que frequentam a Escola do Retiro localizada no município de Campo Magro.

Muitos estudantes que residem em Almirante Tamandaré estudam no município de Campo Magro, retratando um desprezo histórico ao atendimento destes. Uma vez que, ao invés de enfrentarem grandes distâncias para irem às escolas de Almirante Tamandaré, município onde residem, optaram por se matricular em outro município. Esta condição vem sendo interrogada pela coordenação de Educação do Campo que, em Almirante Tamandaré foi criada em 2017. Essa interrogação poderá levar a reabertura de escolas no campo ou reorganização da oferta de ensino, de modo a facilitar a vida dos educandos e evitar longos períodos no transporte escolar.

Tais expressões demonstram que, além da fragilidade voltada ao atendimento destas escolas por parte do poder público, os dirigentes municipais desconheciam os documentos e a concepção da Educação do Campo, portanto partilhavam desta movimentação das crianças. Tal condição fragilizou a educação municipal e o distanciou da dimensão política e pedagógica do debate com a comunidade escolar, incorporando preceitos urbanocêntricos à lógica da escola rural, entendendo como fator de qualidade à sua ação material. Além disso, destaca-se que há limites à formação inicial e continuada dos professores o que remete a insistência do debate da Educação do Campo.

Além do fechamento de escolas, outra ofensiva muito presente no município são os projetos neoliberais que são incorporados às práticas pedagógicas. Destacam-se: o Agrinho vinculado ao SENAR, o Sebrae, Ler e

Pensar da Gazeta do Povo, projeto Nosso Planeta, Nossa Casa do promovido pelo Junior Achievement (J.A) com inúmeras empresas multinacionais parceiras. Observa-se que havia fomento por parte da secretaria de educação para a materialização destes programas, compreendendo potencialidade pedagógica neles. Além disso, há um movimento muito forte por parte dos docentes em aderirem aos programas, principalmente àqueles que resultam em premiações aos professores. Um caso bem expressivo é o Agrinho que em 2016 premiou uma professora de Almirante Tamandaré com um carro, sendo a recompensa mais expressiva do programa. Tais programas e projetos têm sido repensados pela esfera governamental, principalmente por se tratarem de ações que fragilizaram a educação municipal. Destaca-se que a partir de 2017 colocam-se em um balanço avaliativo, o que se pretende anunciar em estudos posteriores.

Observa-se o estabelecimento da lógica público privado, e que muitos materiais que visam a construção coletiva, de sustentabilidade, práticas de agroecologia e na perspectiva emancipatória não são lembrados nem utilizados. Esta questão também está sendo repensada, e há projetos de construção de materiais didáticos para anunciar a realidade municipal.

Os projetos político-pedagógicos (PPP) apresentam-se como outra fragilidade vinculada à materialidade da escola pública. O município participa do programa Observatório da Educação, conforme já pontuamos anteriormente, todavia a discussão promovida desde a universidade não contribuiu para que a construção dos PPP's fosse coletiva. O município contou com duas professoras da rede como bolsistas no período de 48 meses, e neste tempo as discussões ficaram restritas à apropriação individual. Observa-se que estas condições remetem a uma lógica maior do que a ação das professoras que foram bolsistas, encontrando na gestão municipal um obstáculo à construção coletiva dos PPP's. Os PPP's foram construídos individualmente, e distanciados da concepção da Educação do Campo. Observa-se, também, a ausência na construção coletiva com a comunidade escolar. O reconhecimento dessas dificuldades na construção e reestruturação dos PPPs é essencial para fazer avançar os estudos de Educação do Campo e o conhecimento do trabalho das comunidades rurais no município. Para muitos professores e equipes pedagógicas soa estranho falar em campo no município de Almirante Tamandaré, tão próximo a Curitiba, e com concentração da população na cidade. Todavia, como se falou antes, a maior parte do território é rural e nele está a agricultura familiar.

Até 2016 a formação continuada dos professores de escolas localizadas

no campo seguia a mesma lógica dos professores das escolas urbanas, tendo como pressuposto as mesmas demandas político-pedagógicas. As práticas pedagógicas alinhavam-se à perspectiva da educação urbana, tendo direcionamentos padronizados. Em 2017 com a nova gestão educacional, e a partir da interferência de professores que estudaram Educação do Campo na formação inicial e continuada, a organização das escolas foi realizada por meio de territórios de saberes compreendendo a dimensão espacial e de significados culturais que cada localidade demanda. Esta atenção promove um olhar intrínseco à realidade, para direcionar ações voltadas as reais especificidades.

Ainda, a educação das escolas localizadas no campo cabe à lógica da Educação Rural. Ao compreender esta condição, a próxima parte do texto destacará as perspectivas de diálogos com os princípios da Educação do Campo para fortalecer as interrogações destacadas com proposições de uma educação voltada à emancipação humana pautada na efetivação da justiça social.

PERSPECTIVAS E DIÁLOGOS COM OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A discussão da Educação do Campo ainda é muito incipiente, e observamos que há muita repulsa pela discussão, tendo em vista a marginalização que estas escolas e os sujeitos sofreram ao longo dos anos. Todavia pontuando as demandas das escolas localizadas no campo e promovendo visibilidade às especificidades iniciamos a construção de um debate em caráter de interrogação às marcas da Educação Rural.

Em 2017 o projeto de educação de Almirante Tamandaré, construído na perspectiva da nova gestão municipal iniciada no mesmo ano, insere a Educação do Campo na pauta de transformação social idealizada para o município. Assim, inúmeras atividades e ações foram desenvolvidas, e tantas outras estão destacadas para serem realizadas. Evidencia-se que, a relação governo e sociedade civil tem sido mediada na perspectiva democrática, ainda que com contradição, mas com a intenção de garantir direitos sociais.

Em 2017, no mesmo período que iniciou a coordenação da Educação do Campo, foram realizados dois encontros com as professoras para iniciar a discussão sobre a concepção de Educação do Campo. O primeiro ocorreu

em fevereiro e teve como questões norteadoras: “o que temos, o que queremos e o que faremos”?

Nas discussões coletivas destacaram que a escola localizada no campo no município de Almirante Tamandaré insere-se em uma concepção tradicional de educação, marcada pelo descaso, pela fragilidade estrutural e pedagógica, além da desvalorização da vida no campo e dos seus sujeitos. Além disso, as professoras indicaram que é necessária a construção e materialização de outra proposta de educação para as escolas localizadas no campo, tendo em vista que a tradicional e urbanocêntrica não obtiveram sucesso.

Como primeiro passo para a superação da concepção de educação rural e a emergência da concepção da Educação do Campo, foi realizado com as professoras uma discussão sobre os documentos nacionais da Educação do Campo, as diretrizes nacionais da educação básica para as escolas do campo de 2002 e diretrizes complementares de 2008, além do decreto presidencial de 2010. As professoras do município concordaram em problematizar as práticas pedagógicas como primeiro passo à superação das inúmeras dificuldades pontuadas por elas, com a intenção de construir a Educação do Campo, desde o acúmulo dos movimentos sociais do campo que conquistaram a visibilidade e o paradigma da Educação do Campo.

Outro momento importante para a construção da Educação do Campo no município foi a realização do Seminário Intermunicipal de Educação do Campo que aconteceu em 6 de abril de 2017. Houve uma discussão sobre a perspectiva da Educação do Campo e de um currículo humanizador com a mediação do professor Salomão Hage da universidade Federal do Pará. O professor Salomão Hage realizou um debate sobre o currículo das escolas localizadas no campo e defendeu a necessidade de transgredir o paradigma da seriação para pensar em uma lógica de organização heterogênea que dê conta da realidade numa perspectiva humana. Foi um momento fundamental para problematizar a realidade das escolas localizadas no campo. Cerca de 170 pessoas participaram deste momento importante à construção do debate da Educação do Campo.

Levando em conta os princípios da Educação do Campo e a realidade do município de Almirante Tamandaré, estabeleceremos um paralelo ao que existe no município frente aos princípios da Educação do Campo no quadro 1:

QUADRO 1 - PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A REALIDADE DE ALMIRANTE TAMANDARÉ

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	O QUE HÁ NO MUNICÍPIO	O QUE PODE SER FEITO
I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia.	Não há perspectiva de respeito à diversidade em todos os seus aspectos, no tocante às práticas pedagógicas nem as frentes de atuação na gestão da educação.	Primeiro realizar o reconhecimento dos sujeitos do campo, e na sequência organizar projetos e atividades que envolvam a comunidade escolar a compreender a Educação do Campo como concepção de educação inserida na dinâmica política-pedagógica e relacionada à produção de vida coletiva.
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.	O município participou do programa observatório da educação, todavia fomentou a atuação das professoras participantes do projeto. Assim, a formulação dos PPP's voltou-se a atender demandas do núcleo e se distanciou das potencialidades emancipatórias que o concerne.	Articular as frentes potenciais de ações construídas historicamente no município e organizar formações continuadas com professores e comunidade em geral para problematizar a realidade e ao mesmo tempo construir coletivamente o PPP.
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.	Não há distinção entre o atendimento das escolas localizadas no campo e das escolas localizadas no contexto urbano.	Discutir sobre a realidade das escolas localizadas no campo, pontuar as demandas concretas para materializar a concepção de Educação do Campo e estabelecer estratégias vinculadas às formações continuadas. Na sequência, realizar o cadastro em programas e políticas nacionais que dialogam com a Educação do Campo. Provocar o debate para a construção de uma política municipal de formação docente para o atendimento de escolas do campo. Estabelecer parcerias com universidades para ofertar cursos de especialização, mestrado e doutorado à rotina de formação continuada dos professores de escolas localizadas no campo.
IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.	Não há valorização das escolas localizadas no campo, todas as práticas e metodologias são incorporadas do modelo urbano. O calendário atende as demandas do contexto urbano.	Reorganizar os currículos das escolas, os PPP's, e o calendário escolar mediante a especificidade dos sujeitos das escolas localizadas no campo. A partir de consulta pública, democrática e coerente com as necessidades de cada comunidade.
V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.	O controle da qualidade da educação fica restrito aos responsáveis pela escola e corresponsáveis na equipe de gestão municipal. E, também na opinião de pais que não tem clareza quanto à função da escola, e consideram que as professoras são apenas cuidadoras de seus filhos, e a escola fica submetida a essa concepção, de forma que não problematiza e nem questiona, apenas reproduz a cultura local.	Envolver a comunidade nas discussões sobre a escola. Apresentar os resultados e construir junto com os sujeitos estratégias para superar as fragilidades. Se articular a outros movimentos que estejam discutindo a Educação do Campo, promover articulação com universidades e sindicatos. Mobilizar a comunidade para pensar e construir a Educação do Campo.

Fonte: Organização das autoras, tomando como base Brasil (2010).

Constata-se que a realidade da educação no município, ainda se volta ao direcionamento de um ensino padronizado, baseado em um modelo urbano e que não contempla as especificidades e nem valoriza as escolas localizadas no campo, distanciando-se dos princípios da Educação do Campo. E, ainda que coexistam tentativas de superar esta lógica, não podemos negar que esta marca ainda remete os direcionamentos educacionais de Almirante Tamandaré, portanto existe ainda um longo caminho a ser percorrido para que se aproxime dos princípios da Educação do Campo.

Entretanto, há coletivos em movimento no município de Almirante Tamandaré, envolvendo comunidades e equipes pedagógicas na problematização do campo, dos povos do campo e da escola que se pretende seja DO campo no futuro breve. A prática é construída mediante conjuntura e circunstâncias ainda determinadas por relações de poder na localidade, porém, os coletivos interessados na mudança político-pedagógica sabem que a prática pode ter outros rumos, a depender da força social dos trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que o projeto de campo do município de Almirante Tamandaré volta-se ao capitalismo agrário. Tem-se o avanço da produção da monocultura e das empresas de mineração. Tal ação interfere na atenção das escolas públicas localizadas no campo, tendo em vista que as instituições escolares próximas aos trabalhadores rurais foram fechadas, mantendo-se aberta apenas às que estão próximas às empresas de calcário.

O legado da educação rural marca a relação nas escolas localizadas no campo no município de Almirante Tamandaré, tendo em vista o fechamento de inúmeras escolas como condição para superar o déficit da aprendizagem, da formação continuada muito fragilizada, das condições de trabalho do professor, da condição da estrutura das escolas, de acessibilidade, além de uma organização curricular urbanocêntrica em que incorporou um modelo equivocado da organização multissérie. Isso tudo gerou uma repulsa a pensar em uma prática coletiva de organização do trabalho pedagógico, por associarem o termo multissérie à proposta pedagógica heterogênea. Nesse sentido, o trabalho coletivo mediado por Salomão Hage lançou sementes para o repensar da escola e das classes denominadas de multisseriadas, tendo em mente a organização de projetos pedagógicos que ultrapassem

a multi-seriação. Mas, a superação da lógica enraizada não é simples, é complexa, contraditória e mesclada por disputas políticas.

A Educação do município está distante dos princípios da Educação do Campo. Mas, no tocante às perspectivas, têm-se inúmeras possibilidades de problematizar a concepção de educação rural e iniciar um processo de intervenção próximo da realidade, articulado principalmente à produção da vida dos sujeitos e em conjunto com a comunidade escolar.

Todavia, é importante ressaltar que nem sempre esta perspectiva demanda um olhar apenas sobre a escola pública, mas sim à realidade como um todo. É essencial envolver a comunidade e percebê-la na sua totalidade, seja a dimensão política, cultural, social, educacional, de acessibilidade, de trabalho e de lazer, entre outros. Além disso, é imprescindível provocar debates tanto no campo, quanto na área urbana, para superar uma concepção tradicional de campo e de educação no município inteiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto 7.352/2010. **Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária** – PRONERA. Brasília. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 25/09/2016.

COMEC. Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba. **Região Metropolitana de Curitiba**. Disponível em: <http://www.comec.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=123>. Acesso em: 16/08/2017

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico. 2010**. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Vários acessos.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar. 2015**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Vários acessos.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Cadernos Municipais IPARDES**. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br> Acesso em 10/12/2017.

FILHO KOTOVSKI, Antônio Ilson. **Relatos de um Tamandareense**: Histórias do Município de Almirante Tamandaré. Exceuni. Almirante Tamandaré, 2011.

FILHO KOTOVSKI, Antonio Ilson. **Considerações Históricas e Geográficas sobre o Município de Almirante Tamandaré – PR**. Almirante Tamandaré, PR: Edição do Autor, 2013.

A REFORMULAÇÃO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DA LAPA: RELATANDO UMA EXPERIÊNCIA

Denise Karas – SMED Lapa
Rosemeri Rasmussen – SMED Lapa.
Sandra Aparecida Machado Polon – UNICENTRO.

INTRODUÇÃO

Este capítulo foi construído com o objetivo de relatar parte da experiência realizada com os educadores que trabalham em escolas localizadas no campo, no município da Lapa. É fruto de ação vinculada ao Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais, Educação do Campo e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP), no contexto do projeto financiado pela CAPES/OBEDUC¹, no período de 2013 a 2017.

O trabalho de campo foi desenvolvido por meio de entrevistas (diálogos), observação, pesquisa documental e registro fotográfico. A escolha do município da Lapa ocorreu devido a esse fazer parte da Região Metropolitana de Curitiba (RMC) e ser o sétimo território de maior extensão paranaense, sede de assentamento de reforma agrária e contar com 13 escolas localizadas no campo. Na etapa inicial da pesquisa, em 2013, foi constatado que os professores das escolas localizadas no campo não haviam participado de formação específica sobre Educação do Campo e as propostas pedagógicas não apresentavam vínculo com as comunidades do campo. Diante desses indícios, foram organizados seminários e estudos para revisão das Propostas Pedagógicas (PPs). Foram estudados os marcos normativos da Educação do Campo e obras de autores como Arroyo, Caldart, Molina, Souza, entre outros.

1 OBEDUC- Observatório da Educação do Campo, Edital 049/2012 da CAPES, projeto de pesquisa *Educação do campo na Região Metropolitana de Curitiba: diagnóstico, diretrizes curriculares e reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos*, da Universidade Tuiuti do Paraná, no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação.

Constatou-se a partir dos estudos, que se faz necessário, nas escolas localizadas no campo, indagações sobre a realidade que as circundam (trabalho com as mais de 60 comunidades) e construção de mediação pedagógica para que os profissionais possam reconhecer-se do campo e redirecionar suas práticas, tendo em vista os sujeitos do campo. A pesquisa também permitiu observar que muitos desafios ainda persistem no sentido de reconhecer e implementar os princípios da Educação do Campo, entre eles: continuidade dos estudos, tempo, disposição para indagar a realidade dos sujeitos das escolas do campo incorporando teoria e prática pedagógica, política de valorização do profissional da educação, construção de materiais didático-pedagógicos etc. Para fins de compreensão desse texto é preciso sublinhar os eixos que o compõem: 1- As demandas sobre Educação do Campo; 2- O contexto da pesquisa: o município da Lapa; 3- A experiência na reformulação das PPs em escolas localizadas no campo do município da Lapa e por último as considerações finais.

AS DEMANDAS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Reconhecemos que nos últimos anos da década de 1990 tem havido crescimento do debate e das pesquisas que tratam da Educação do Campo e também da Educação Rural. Variados trabalhos têm apontado os desafios para a efetivação dos princípios da Educação do Campo nas escolas públicas. A visibilidade da Educação do Campo traz como marca a identificação dos pesquisadores com suas raízes, como pontua Souza (2011). Isto é, a identificação com a realidade campesina e com a própria temática promovem estudos para além da obtenção de títulos e está ligada a uma defesa daquilo que se considera como ideal de prática em escolas do campo, bem como o reconhecimento de que os processos educativos não ocorrem somente na escola.

Nesse sentido, que se faz importante reconhecer que:

a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, ciências e tecnologias disponíveis na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções e a qualidade social da vida coletiva no País (BRASIL, CNE, 2002, p.41 - 42)

Denúncias e anúncios são relatados todos os dias nas pesquisas sobre Educação do Campo e esta caminha na sua efetivação a passos lentos. Denúncia de fechamento de escolas e de presença de materiais didáticos

distanciados da vida e trabalho no campo. Anúncio de experiências coletivas que modificam processos de formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas públicas, bem como produção coletiva de materiais bibliográficos que dão visibilidade ao campo da agricultura camponesa e familiar. Trata-se de um movimento de indagação da realidade predominante na história da Educação Rural no Brasil e de construção de políticas e práticas que têm os movimentos sociais como protagonistas (a Educação do Campo).

A experiência no desenvolvimento da pesquisa no município da Lapa permitiu apontar que nas mobilizações todos os professores reconhecem a necessidade de novas inserções no seu fazer cotidiano nas escolas do campo. Contudo, quando se deparam no seu cotidiano com os desafios da prática pedagógica, são os fazeres resultantes da experiência das escolas urbanas que predominam. Desconstruir essa concepção de educação e escola é compromisso dos coletivos que se dedicam à construção de uma “sociedade igualitária”.

a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessários à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes [...]. (MÉSZAROS, 2005, p. 35).

Assim, impera na escola localizada no campo o fazer urbano fruto da formação de professores que privilegia metodologias urbanocêntricas. Isto faz lembrar que:

quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser reduzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas (MÉSZAROS, 2005, p. 44).

Portanto,

A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas, a luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; porque o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos camponeses (CALDART, 2000, p.12).

Vale lembrar que as orientações advindas da Lei 9394/96 apontadas no art. 28 sobre as especificidades da educação rural permitem observar a necessidade de adaptação dos sistemas de ensino.

Na oferta de educação básica para a *população rural*, os sistemas de ensino promoverão *as adaptações necessárias* à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - *Organização escolar própria*, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Em relação as Diretrizes Operacionais Complementares da Educação do Campo de 2008, nota-se que

Art. 7º A Educação do Campo deverá *oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte*, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo *respeitarão as diferenças* entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a *formação pedagógica apropriada à Educação do Campo* e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (p. 2, grifos nosso).

Os movimentos sociais que defendem a Educação do Campo há tempos vêm lutando por direitos e qualidade na educação para toda a população camponesa, independente da região onde os sujeitos se encontram inserido. Nessa perspectiva, são pontuados compromissos e lutas voltados a Educação do Campo retirados da Carta de Candói² (APEC, 2013), produzidos pelo coletivo da Articulação Paranaense Por Educação do Campo, que exemplificam tais demandas.

Em relação à infraestrutura destaca-se a necessidade de:

- Construir novos prédios escolares no campo com estrutura completa para biblioteca, laboratórios, alojamentos, área coberta para esporte, cozinha, refeitório, auditório e outros, reformar e reabrir aquelas que foram fechadas nos últimos anos;

² No inverno de 2013, após treze anos da Carta de Porto Barreiro, aproximadamente mil pessoas, grupo composto por educadores e educadoras; educandos, educandas e pais; lideranças; pessoas da comunidade; de aproximadamente 120 municípios, representando movimentos sociais e sindicais, escolas, universidades e comunidades, estiveram reunidos para refletir sobre a atual conjuntura do campo e da Educação do Campo, comprometidos com a classe trabalhadora na perspectiva de sua emancipação.

- Garantir para que as escolas do campo tenham acesso a tecnologias como internet, telefone e outros para ampliar o acesso ao conhecimento e à comunicação de qualidade. (APEC, 2013)

Sobre a formação e contratação de educadores enfatizou-se a importância de

- Garantir formação continuada/permanente aos educadores para atuar em processos educativos no campo, por meio de instituições públicas e com financiamento garantido, de forma presencial;
- Exigir políticas públicas de financiamento para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão que atendam a especificidade da Educação do Campo;
- Ofertar cursos de Pedagogia e de outras licenciaturas, incluindo nos seus currículos o estudo sobre as modalidades, como EJA e Educação Especial, na perspectiva da concepção da Educação do Campo;
- Realizar encontros e seminários sobre Educação do Campo financiados pelo governo estadual, com a participação dos Movimentos Sociais e outras organizações da classe trabalhadora do campo na preparação e organização, promovendo uma aproximação das universidades com a mesma. (APEC, 2013)

No que se refere a gestão, alguns pontos merecem ser destacados tais como:

- Criar uma coordenação da Educação do Campo, nas secretarias municipais de educação;
- Exigir o fim do programa Agrinho, pois, não atende às necessidades das escolas do campo, bem como, não se relaciona com os sujeitos que vivem nas comunidades camponesas;
- Analisar criticamente o PRONACAMPO, entendendo que é possível e necessário acessar algumas ações nele previstas, dentre elas destacamos: a construção de escolas, a Formação de Professores e a Educação Profissional, propondo mudanças na sua operacionalização. (APEC, 2013)

Quanto aos materiais e propostas pedagógicas, enfatizou-se a necessidade de:

- Elaborar e construir propostas pedagógicas e materiais voltados às especificidades do campo (com a participação dos professores do campo e especialistas em Educação do Campo), articulando-as às Universidades e órgãos de financiamento;
- Colocar a Escola do campo a serviço da transformação social, assumindo o desafio pedagógico de construção de propostas que incluam e promovam os saberes locais, a identidade, a memória, a história da comunidade;
- Reunir e sistematizar as experiências do campo produzidas no estado, organizá-las, socializá-las e potencializá-las. (APEC, 2013)

Em relação ao acesso a todos os níveis e modalidade de Educação com qualidade social, destacou-se a necessidade de

Promover cursos de graduação e pós-graduação em Educação do Campo, gratuitos e presenciais, em Universidades públicas, bem como reestruturação das propostas pedagógicas das licenciaturas em andamento para atender às especificidades do campo, garantindo o reconhecimento dos mesmos em processos de concurso público. (APEC, 2013)

As escolas localizadas no campo muitas vezes são vistas como desqualificadas, desvalorizadas em sua cultura, trabalho e identidade, enfim, como um lugar de atraso. Entretanto, é necessário outro olhar diante dessas fragilidades, cuja importância remonta. Como é possível constatar, os sujeitos da Educação do Campo expressam na carta de Candói encaminhamentos a partir das realidades vivenciadas, confirmando demandas históricas. Isto é, os apontamentos partem das vozes dos povos do campo que se reúnem para reivindicar melhorias na educação. Nesse sentido, “O que se espera da escola é muito mais do que a menção à realidade do aluno. É preciso tirar o véu, a nuvem que encobre o discurso sobre a realidade e enfatizar o conhecimento da prática social e daqueles que a produzem coletivamente” (SOUZA, 2011, p.27).

Além disso, as indicações destacadas são suficientes para o reconhecimento da demanda por revisão da política de formação de professores e das propostas pedagógicas em escolas localizadas no campo. Isto é, na própria legislação é reconhecida e encaminhada as orientações para a organização do trabalho pedagógico que atenda as especificidades do campo. Contudo, a Educação do Campo ainda não foi totalmente efetivada devido aos diferentes fatores, entre eles a falta de entendimento nos municípios e dos professores das próprias especificidades do campo e das regulamentações para escolas do campo.

Assim, fica também latente a necessidade de uma formação continuada diferenciada, a qual promova a busca pela emancipação provocando a reflexão e o empoderamento dos professores que trabalham nas escolas localizadas no campo, em particular no município de Lapa. Trabalhos de Cruz (2014) e de Mendes (2017) são importantes para auxiliar na compreensão das especificidades da Educação do Campo e das possibilidades no exercício de práticas coletivas de reestruturação dos projetos político-pedagógicos e das propostas pedagógicas.

O CONTEXTO DA PESQUISA: MUNICÍPIO DA LAPA

A pesquisa foi iniciada no primeiro semestre de 2013, com equipe formada por professores de escolas do campo e doutoranda em educação da

UTP, com mediações do coletivo do NUPECAMP. A pesquisa participante permitiu interagir com o contexto, indagar os professores sobre os seus desafios nas escolas do campo e realizar seminários e oficinas sobre Educação do Campo, concepção até então desconhecida pela maioria.

O município da Lapa integra o conjunto de 29 municípios que formam a Região Metropolitana de Curitiba. Dentre os 399 municípios do Paraná, a Lapa ocupa a sétima posição em extensão territorial, possuindo uma área de 2.097,7 km², apresentando densidade demográfica de 22,42 hab/Km² e conta com aproximadamente 70 comunidades rurais. Está localizada na Região Sul do Paraná, a uma altitude de 908 metros, estando a uma distância de 72,1 km da capital do Estado. Apresenta um clima subtropical/mesotérmico brando. A vegetação é remanescente de Mata Atlântica e Araucárias, restando apenas manchas de florestas de araucárias, espécie predominante na Região dos Campos Gerais.

Quanto à população, pode-se constatar que o número de residentes no campo é menor se comparado à população residente na área urbana. A população total no município, segundo o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES (2013), é de 44.932 habitantes. No campo são 17.710 habitantes e na cidade são 27.222 habitantes. Em decorrência da grande extensão territorial, para atender a toda demanda populacional em idade escolar, há uma logística do setor de Transporte Escolar, que no ano de 2016, percorria 6.666 Km diários (65 linhas), possibilitando assim, que todos os estudantes das comunidades rurais (rede municipal e estadual), pudessem frequentar a escola mais próxima de sua residência.

A atividade agropecuária é a base econômica do município. Destacando-se na pecuária a avicultura, a qual abastece uma indústria alimentícia de grande porte sediada no município, sendo que os produtos são distribuídos por todo o Brasil e exportados para diversos países. Há também significativos rebanhos de bovinos, suínos, ovinos e caprinos.

Na agricultura, soja, milho, feijão e cebola são predominantes e diversos produtores dedicam-se à fruticultura, tornando o município o maior produtor de frutas de caroço do Estado. Intensifica-se a diversificação da produção com a inclusão de hortaliças e a ampliação da agricultura orgânica. A agroindústria familiar, com produção de derivados de leite, geleias, doces e panificação agrega renda significativa para as famílias. De acordo com a Realidade Agrícola elaborada pelo Instituto EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural), o município da Lapa possui 2.450

estabelecimentos de agricultores familiares, 640 de agricultores patronais, 300 remanescentes de quilombolas, 4.000 trabalhadores rurais e 108 famílias de assentados da reforma agrária. O setor é impulsionado pela presença de cooperativas de grande porte e de agricultura familiar. Em termos de agricultura camponesa familiar, o município conta com o Assentamento Contestado, organizado no MST, com cooperativa dos assentados e com expressiva produção de produtos orgânicos, distribuídos para Curitiba e Região Metropolitana.

Em algumas comunidades o cultivo do fumo se sobressai devido a maior rentabilidade. Esta cultura envolve geralmente mais a família, não requerendo grande quantidade de terra.

No cultivo de frutas de caroço, por exemplo, há maior empregabilidade de mão de obra temporária, a qual não requer especialização (grau de estudo).

A utilização de máquinas na agricultura ocorre devido a necessidade de suprir a falta de mão de obra na região – trabalho braçal. Atualmente são poucos os agricultores que não utilizam maquinários no processo produtivo. Há também no interior o trabalho em granjas, comércio (bares, restaurantes, cerealistas), panificadora, pesque e pague, entre outras atividades econômicas desenvolvidas no município.

Várias pessoas que residem no interior do município exercem profissão remunerada na cidade (empregadas domésticas, no setor de serviços, comércio, etc.) ou fora dela (Araucária ou Curitiba).

Em termos econômicos, o município apresenta contrastes entre a produção agrícola vinculada a empresas e a produção agrícola familiar; entre a produção convencional com o uso de agrotóxicos e a produção orgânica. Devido a grande extensão territorial do município, há na Lapa aproximadamente 70 comunidades rurais. Estas comunidades são divididas conforme a organização de determinados órgãos como a Secretaria de Agricultura e Meio Ambiente e Emater ou a Paróquia do município, por exemplo. Quanto ao número, nunca haverá consenso. A Paróquia adota uma organização, por capelas. A Emater por atendimentos. Há vários outros nomes, dentro de uma mesma localidade, mas oficialmente é o que consta no mapa a seguir:

No município existe uma área de assentamento (Contestado) e uma área com remanescente de quilombolas (Feixo) e recentemente foi reconhecida uma comunidade de faxinalenses (Comunidade Faxinal Mato Preto Paiol). Há também na Colônia municipal uma biblioteca rural, a qual foi construída por meio da Associação de Moradores da localidade pela Lei Rouanet³.

O município é rural e suas características podem ser identificadas em conformidade com o que destacam Pereira e Bazotti (2010), no texto “Ruralidade, Agricultura Familiar e Desenvolvimento”, sobre critérios para definição da ruralidade. Dentre os critérios, destacam-se a densidade demográfica (até 80 habitantes por quilômetro quadrado), como no caso do município da Lapa, ou a população (até 20 mil habitantes). Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o município tem características rurais bem definidas, embora seja considerado e reconhecido como cidade turística⁴. As marcas de cidade histórica podem ser observadas nas ruas com paralelepípedo, em casarões antigos, monumentos e Igrejas que lembram um passado com marcas históricas. Em relação a agricultura pode-se observar nos pontos de acesso à área urbana os vastos campos com plantações nas diferentes comunidades rurais com predomínio de soja e pinus. Embora à primeira vista apareça soja e pinus, o município vive a contradição modo de produção capitalista na agricultura, de um lado grandes propriedades mecanizadas e de outros pequenos agricultores em arranjos familiares/cooperativas e arranjos “dependentes” em relação a empresas agroindustriais.

REALIDADE DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO DO MUNICÍPIO DA LAPA: VIVÊNCIAS NA REFORMULAÇÃO DAS PPS

No ano de 2014 o município contava com 24 (vinte e quatro) escolas municipais, dentre estas, 13 (treze) se localizam no campo e 11 (onze) na área urbana e 10 (dez) Colégios Estaduais, sendo 5 (cinco) localizados no

3 Principal mecanismo de fomento à Cultura do Brasil, a Lei Rouanet, como é conhecida a Lei 8.313/91, instituiu o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac). O nome Rouanet remete a seu criador, o então secretário Nacional de Cultura, o diplomata Sérgio Paulo Rouanet. Para cumprir este objetivo, a lei estabelece as normativas de como o Governo Federal deve disponibilizar recursos para a realização de projetos artístico-culturais. A Lei foi concebida originalmente com três mecanismos: o Fundo Nacional da Cultura (FNC), o Incentivo Fiscal e o Fundo de Investimento Cultural e Artístico (Ficart). Este nunca foi implementado, enquanto o Incentivo Fiscal - também chamado de mecenato - prevaleceu e chega ser confundido com a própria Lei. Disponível em < <http://rouanet.cultura.gov.br/>> Acesso em: 19/03/2017.

4 No dia a dia podem ser vistos ônibus com vários turistas que chegam para conhecer a lendária cidade da Lapa.

campo e 6 (seis) na área urbana. Também conta com 7 (sete) CMEIS (Centro Municipal de Educação Infantil), localizados na área urbana.

Em todas as escolas municipais do campo há a oferta de educação infantil, na modalidade pré-escolar. No que se refere ao ensino, no município da Lapa são contempladas as duas etapas de ensino: a Educação Básica e Superior (Tabela 1).

TABELA 1 - NÚMERO DE ESCOLAS NO MUNICÍPIO DA LAPA, 2014

Total de escolas no município	Educação Básica						Profission.	Ensino Superior
	Creches	Educação Infantil	Ensino Fund.		Mod. EJA	Ensino Médio		
			Anos iniciais	Anos finais				
Municipal	R - 0	*R- 9	R - 15	R - 0	R - 0	R - 0	R - 0	0
	U - 6	U - 6	U - 11	U - 0	**U - 1	U - 0	U - 0	
Estadual	R - 0	R - 0	R - 0	R - 5	R - 0	R - 6	R - 0	0
	U - 0	U - 0	U - 0	U - 5	*+U - 1	U - 4	U - 2	
Federal	0	0	0	0	0	0	0	U - Universidade Aberta do Brasil - UAB
	0	0	0	0	0	0	0	R - Escola Latino-Americana de Agroecologia
Particular	R - 0	R - 0	R - 0	R - 0	R - 0	R - 0	R - 0	0
	U - 5	U - 5	U - 2	U - 2	U - 0	U - 2	U - 0	U - Faculdade Educacional da Lapa - FAEL
Total	11	20	28	12	02	12	02	03

R= rural- U= urbana * A partir de 2014.

FONTE: SME/Lapa, 2014 - Organização: POLON (2014).

A partir do ano de 1983 houve um processo gradativo de nucleação das escolas de Ensino Fundamental (séries iniciais) localizadas no campo, tanto da esfera estadual quanto municipal. De acordo com o setor de Documentação Escolar foram nucleadas e/ou fechada 78 (setenta e oito) escolas

até o ano de 2012, sendo em sua maioria, ligadas ao Estado.

No ano de 2013 foi realizado no município o primeiro seminário voltado para a formação específica dos professores das escolas do campo. O seminário teve como temática central “Problematização do Projeto Político-Pedagógico”, coordenado pela professora Maria Antônia de Souza, em colaboração com mestrandos e doutorandos do NUPECAMP/UTP.

Foram realizadas oficinas com participação dos professores das escolas localizadas no campo e, nelas, análises sobre as PPs e relação com os princípios da Educação do Campo. Observou-se que a maior parte das PPs estava centrada na visão de município urbano (o campo ficava invisibilizado). Isto ocorria pelo fato de que antes do início da pesquisa, o município não contava com formação específica para os professores do campo, nem refletia sobre a importância de ter um olhar diferenciado para o campo e para a relação com os povos do campo. Desse modo, as propostas pedagógicas, em sua maioria, não levavam em conta a realidade das escolas do campo. Não havia uma discussão em torno do tema e nem se conhecia de fato os marcos normativos da Educação do Campo.

No grupo de professores do campo (no ano de 2013) havia dois professores com pós-graduação em Educação do Campo. Todavia, não houve incentivo para que estes pudessem organizar o coletivo, e assim, contribuir para a reelaboração das propostas pedagógicas em suas escolas, haja vista a visão burocrática que se tinha do referido documento.

Sabe-se que na escola ocorrem situações em que as equipes técnicas, direção e pedagogos se organizam para acompanhar o trabalho pedagógico. Contudo, tendo que atender as questões burocráticas e desenvolver projetos, muitas vezes são priorizadas soluções imediatas de problemas burocráticos, o que acaba dificultando o debate pedagógico sobre o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, algumas lacunas permanecem, como por exemplo, não construir uma proposta pedagógica pautada nos princípios da Educação do Campo e, conseqüentemente, com a participação da comunidade. Pois, geralmente as PPs são elaborados sem a participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Não ocorre uma construção coletiva. Foram analisadas as PPs construídas em 2001, 2009 e 2005. Em algumas escolas as Propostas Pedagógicas que estavam em vigor foram construídas por pessoas que não trabalhavam mais na instituição.

Isto faz lembrar de que na escola é importante rever as práticas pedagógicas, pois

A escola tem sua força, sua identidade, sua dureza, sua ossatura. E essa ossatura não é fácil de quebrar. Temos que pesquisá-la mais e ver, sobretudo, a ossatura de um sistema educativo encaalhado, como é o sistema educativo do campo, que está igual, parece que nada passa, parece que tudo parou no tempo. Escolinha cai não cai, que não acaba de decolar. O que a amarra? Estas são questões que teremos que pesquisar (ARROYO, 2006, p.107).

A Educação do e no Campo é identificada pelos sujeitos que dela fazem parte: é preciso compreender que “por trás” de uma localização geográfica encontram-se sujeitos que vivem e produzem, famílias, comunidades, organizações, assentamentos, movimentos sociais. Essas apresentam uma cultura própria que precisa ser respeitada e exaltada na prática pedagógica.

A cultura também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo; são os processos culturais que ao mesmo tempo expressam e garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais: a Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, e que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente (CALDART, 2004, p. 7-8).

O desenvolvimento do Projeto financiado pela CAPES/OBEDUC, vinculado ao NUPECAMP/UTP, propiciou subsídios para a formação dos professores no município e a reflexão sobre a necessidade de promover a reestruturação das Propostas Pedagógicas. Tendo em vista que

o trabalho forma/ produz o ser humano: a Educação do Campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo e de compreensão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalho de educação profissional, carregando todo este acúmulo de teorias e de práticas com as experiências específicas de trabalho e de educação dos camponeses (CALDART, 2004, p. 3).

A Secretaria Municipal de Educação rompeu o convênio com o programa Agrinho, do SENAR, e também aboliu o uso de apostilas em 2013. As escolas do campo receberam o PNLD Campo. No que concerne a seleção do livro didático pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – Campo), a escolha foi segundo a opção dos professores e pedagogos, após conversas e discussões nas escolas do campo. No município a preferência foi pela coleção Campo Aberto, vinculado ao PNLD de 2016.

Na semana pedagógica de 2014 houve uma oficina para os professores que atuavam nas escolas do campo, refletindo sobre a educação que se tem e aquela que se quer, promovendo a valorização dos povos do campo e a reflexão sobre a diversidade no campo. Esta oficina foi mediada pelas

Professoras Pesquisadoras Sandra Polon e Rosana Cruz. No mesmo ano, alguns professores do município participaram do I Seminário Intermunicipal de Educação do Campo, realizado no município de Tijucas do Sul/PR.

Em 2014 foi proposto nas escolas do campo um grupo de estudos entre os professores, com a mediação da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Os textos encaminhados visavam o estudo como subsídio para a construção da Proposta Pedagógica. As escolas realizaram o levantamento do histórico das comunidades, o qual fez parte da Proposta Pedagógica. A comunidade foi envolvida para a construção de históricos, resgate de histórias e passagens que marcaram a localidade, e também na discussão da proposta pedagógica, refletindo na importância do documento para a construção da identidade da escola, pois como argumenta Veiga (2004, p 11) “o PPP é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sala de aula”

No mesmo ano realizou-se o registro e a localização das escolas do campo no mapa do município, material este repassado para as escolas para promover estudos, valorização e pertencimento do sujeito do campo.

Isto se fez necessário pelo fato de que

A Educação do Campo deve incluir em seu debate político e pedagógico a questão de que saberes são mais necessários aos sujeitos do campo, e podem contribuir na preservação e na transformação de processos culturais, de relações de trabalho, de relações de gênero, de relações entre gerações no campo; também que saberes podem ajudar a construir novas relações entre campo e cidade. Além disso, é preciso discutir sobre como e onde estão sendo produzidos hoje estes diferentes saberes, qual a tarefa da escola em relação a cada um deles e que saberes especificamente escolares podem ajudar na sua produção e apropriação cultural. (CALDART, 2004, p. 48)

Nessa perspectiva, também houve auxílio às escolas em relação à estruturação e registro de suas APMs – regularização junto à Receita Federal.

Em 2015 foi realizado o II Seminário Intermunicipal de Educação do Campo na Lapa, com a participação dos professores dos municípios de Lapa e Tijucas do Sul, contando com o apoio do NUPECAMP/OBEDUC, envolvendo discussões específicas, reivindicações e troca de experiências entre os municípios. O evento envolveu aproximadamente 700 pessoas entre professores, pesquisadores, mestres e doutores. O objetivo foi dar sequência ao intercâmbio entre os municípios envolvendo pesquisadores e educadores, com o intuito de provocar e aprofundar as interrogações surgidas nas oficinas de formação de professores. Um espaço de diálogo, que

surgiu com o propósito de interrogar as práticas pedagógicas das escolas públicas, ampliando o conhecimento em relação aos sujeitos do campo, tentando construir uma visão crítica sobre o entorno da instituição escolar, valorizando a comunidade em que a escola se encontra e as demais que fazem parte da instituição. Além disso, esse entendimento por parte dos professores buscou favorecer o desenvolvimento de novas práticas com intuito de estimular os estudantes para que eles desenvolvam uma maior integração no contexto inserido, participação ativa e consciente, enquanto cidadão.

Destes encontros, o município de Lapa já atendeu a reivindicação com relação a eleição direta pela comunidade escolar para a escolha do(a) diretor(a) para as escolas do campo que possuem a partir de 40 (quarenta alunos). Em decorrência destes estudos, neste mesmo ano, pela iniciativa da Escola Municipal do Campo “Contestado”, foi realizado no Assentamento do Contestado o 1º encontro dos alunos das escolas do campo, envolvendo os 5º anos, sendo este evento um combinado entre os diretores. Como fruto de um processo de discussão coletiva do debate da Educação do Campo e do fortalecimento das Escolas do Campo, no dia 29 de Outubro de 2015 realizou-se o I Encontro⁵ das Crianças das Escolas do Campo, no Assentamento Contestado no Município da Lapa-PR, o objetivo desse encontro foi a socialização e troca de experiência entre as crianças do campo, apropriação e resgate da cultura camponesa e do direito da vida no campo, possibilitando o acesso a atividades culturais negados historicamente aos camponeses.

Importante salientar que a partir de 2014 foram realizadas obras de ampliação e melhoria em 7 (sete) escolas municipais localizadas no campo. Dentre as melhorias, as escolas receberam pintura nova, mais salas de aula, refeitório, sala de leitura, sala de informática, almoxarifado e banheiro adaptado para portadores de necessidades especiais, etc.

As propostas pedagógicas reformuladas foram aprovadas em 2015,

5 A programação do dia esteve bem diversificada, pela manhã iniciou com café, abertura (mística e brincadeiras), Oficinas (Quadro de Sementes, Artesanato de Pulseira, Cores da Terra, Arte: colagem de sementes, Dinâmicas dos Bichos e Doim, Customização de camisetas, Capoeira, Brincadeiras Diversas, Agrofloresta, Mandalas de CD, Fotografia, Construção de Brinquedos, Minhocário, Auriculoterapia, Morango Orgânico, Intercâmbio, Mosaico de sementes, Contação de História, Estêncil, Filtro de Sonhos e Alporquia), almoço. Na parte da tarde as crianças assistiram duas apresentações culturais, Parabolé (História Tecidos que Contam, com Carlos Moreira) e Palhaços (Apresentação Círculo de Bolso, com Ronaldo e Cris), na sequência foi realizado o agradecimento com entrega de Certificado de participação (a mesma foi realizada pelas crianças) e para encerrar as atividades teve a partilha do Bolo com os Parabéns ao mês das Crianças.

pelo Núcleo Regional de Educação, porém, as escolas continuam em processo de reestruturação, a fim de individualizá-las de acordo com as suas especificidades. Nesse processo, educadores, educandos, comunidade em geral são sujeitos fundamentais para dizer da identidade da escola.

Conforme explica Souza (2011, p. 121)

A realidade das escolas localizadas no campo ainda é dúbia. Existem algumas que já realizaram um debate sobre o projeto político-pedagógico e encamparam a identidade de escola do campo; outras estão em processo de discussão e outras estão conhecendo e se aproximando da Educação do Campo. Muitos gestores municipais desconhecem o acúmulo de experiências e conhecimentos da Educação do Campo.

A partir de 2015, nas escolas que possuem diretor/a, localizadas no campo, iniciou-se a oferta da modalidade pré-escolar. E, a partir de 2016 todas as escolas do campo tiveram turmas de educação infantil, sendo que em algumas as turmas são multietárias (grupos de 4 e 5 anos estudam na mesma sala).

Em relação ao Plano municipal de educação da Lapa vigência de 2008-2018, constatou-se que nesse é mencionado proposições e metas para as escolas do campo. Contudo, tais propostas não foram utilizadas nas diretrizes curriculares municipais nem nas propostas pedagógicas anteriores. Fica-se com a impressão de que ele só cumpriu uma exigência burocrática, pelo fato de ser desconhecido dos professores. O PME, não foi compartilhado com os professores e nem nas PPs ele foi mencionado. Observou-se, a partir disso, uma distância entre o PME e as PPs das escolas, demonstrando descontinuidade e fragmentação. De novo, fica-se com a impressão de que PME e as PPs são construídas para atender as questões burocráticas do que para ser base aos planejamentos das aulas nas escolas. Sobre dimensão burocrática e regulatória dos projetos político-pedagógicos e sobre as PPs, sugere-se a leitura da tese de Polon (2014).

Em relação às Diretrizes Curriculares do município da Lapa de 2008, na análise do documento, notou-se que este não apresenta nenhuma menção à Educação do Campo (documento ou leis), quer seja, no referencial teórico, quer seja, em relação aos conteúdos. Percebeu-se que neste documento não estão sendo consideradas as especificidades das escolas do campo (necessidades de deslocamento e/ou transporte), tratando a todas de maneira homogênea (não apresenta diferença entre o currículo a ser trabalhado nas escolas urbanas e nas localizadas na zona rural). Provavelmente isso é devido ao desconhecimento das leis, ou ainda, ao esquecimento des-

ta especificidade, tendo em vista que o assunto começou a ser debatido na rede, mais intensamente, por volta do ano de 2013. Até então, as discussões e debates sobre o assunto (Educação do Campo) não tinha tanta relevância no âmbito educacional. Isso se deve também por falta de movimentos sociais atuantes e influentes, em que pese no município haver assentamento organizado no MST, ou por falta de diálogo das equipes governamentais com os coletivos locais.

Foi possível constatar que o documento “Diretrizes Curriculares para o Município da Lapa” faz menção a educação inclusiva, a Eja, a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental – Anos iniciais. As diretrizes não contemplam as proposições constantes no Plano Municipal, constatando-se uma desarticulação entre essas. Notou-se o desconhecimento desse plano pelo coletivo de professores, pois como mencionado não foi base para as diretrizes nem para a construção das propostas pedagógicas.

O novo Plano Municipal de Educação, construído em 2015, enfatiza a valorização do trabalho com a diversidade, abordando a educação básica no campo como uma modalidade que deve considerar a realidade de cada instituição escolar e o desenvolvimento do trabalho coletivo, para assim, promover avanços e conquistas em relações as políticas propostas.

Conforme o que escreve Arroyo (2006, p. 68):

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (ARROYO, 2006, p. 68).

O município está caminhando em relação à compreensão da Educação do Campo, haja vista que mudar mentes requer disponibilidade para o aprendizado, para o conhecimento e ocorre de forma lenta e gradualmente, a partir do momento em que há a identificação com a luta e vontade de modificar atitudes. Pode-se afirmar assim, que a provocação continua.

O município, em 2016, contava com 4 escolas que ofertam educação em classes bisseriadas. Neste sentido faz-se necessário repensar a questão da formação de professores que trabalham turmas de alunos diversificadas em níveis escolares, construir prática pedagógica que motive a particularidade das classes multisseriadas, com ações que proporcionem a aprendizagem dos educandos de maneira significativa, fruto das experiências vivenciadas no cotidiano dos professores com a valorização dos conhecimentos em curso de formação continuada, geradores de espaços para trocas de experiências coletivas.

Na perspectiva de fomentar a construção da PP pelas escolas e visando à formação continuada dos professores, criou-se o Projeto “Grupo de Estudo para as Escolas no Campo”, no qual foram desenvolvidos pelo coletivo de professores, estudos, debates e análises de temas sobre Educação do Campo, e assim, possibilitaram embasar a construção da PP. Além disso, se faz importante mencionar a participação dos professores em seminários:

QUADRO 1- PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO DA LAPA EM SEMINÁRIOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM 2014 E 2015

<ul style="list-style-type: none"> • Seminário para os educadores do campo, ocorrido em 10/06/13, mediado pela profa. Maria Antônia de Souza – UEPG; UTP, com o Tema “Escolas do Campo: Problematicando o PPP”. (+/-100 professores)
<ul style="list-style-type: none"> • Em 07 de fevereiro de 2014, aconteceu o curso de formação (Seminário), na Semana Pedagógica do município, para as professoras do campo, mediado pelas profas. Sandra Polon e Rosana Cruz, com reflexões da Educação do Campo e PPP. (100 professores)
<ul style="list-style-type: none"> • Em julho de 2014 ocorreu o Seminário de Educação do Campo, no Contestado, promovido pela REARA. (120 professores)
<ul style="list-style-type: none"> • Nos dias 31/07/14 e 01/08/14, em Tijucas do Sul, ocorreu o “I Seminário Intermunicipal de Educação do Campo”, com a participação de todos os professores da rede municipal da Lapa das escolas do campo. (120 professores)
<ul style="list-style-type: none"> • Em 2015 ocorreu o “II Seminário Intermunicipal de Educação do Campo”, no município da Lapa, com a participação de todos os professores da rede municipal da Lapa das escolas do campo e da cidade. (+/- 700 pessoas)

Organização: as autoras, 2017.

Portanto, a partir dos estudos e reflexões realizados no município, percebe-se os seguintes impactos no desenvolvimento do projeto: reestruturação das PP nas 13 escolas municipais localizadas no campo; organização de oficinas, grupos de estudo nas escolas localizadas no campo; seminário intermunicipal; trabalhos em todas as escolas municipais localizadas no campo com entrevistas; organização de mapa com fotos das escolas municipais localizadas no campo; organização de vídeo com as principais características das escolas municipais; palestra com turma do magistério

sobre Educação do Campo (2015 e 2016); reestruturação do PME e reestruturação das diretrizes curriculares do município.

É importante lembrar algumas dificuldades encontradas, destacando-se: Distância entre as escolas, horário para organização de estudos dos / com professores, desconhecimento dos professores a respeito da Educação do Campo, resistência inicial para o debate sobre Educação do Campo, o livro didático associado com a concepção da Educação do Campo, propostas pedagógicas desvinculadas da concepção da Educação do Campo; pouca participação da comunidade na reestruturação da PP, não reorganização do currículo enfatizando a Educação do Campo entre outros.

PALAVRAS FINAIS

Nas escolas municipais, as indicações por meio de políticas públicas (LDB, PME, DCNEC) não alteram substancialmente o cotidiano escolar. Essas são efetivadas a partir do momento que são reconhecidas como essenciais. Entende-se, assim, que o pano de fundo dos equívocos/esquecimentos/naturalização na educação está atrelado a uma conjuntura maior de sociedade, projeto de sociedade. Além disso, é importante destacar que a escola localizada no campo apresenta a ideologia da educação rural e com ela as rotinas pedagógicas, a pouca valorização do profissional da educação no âmbito das políticas e a distância entre a escola e os sujeitos que nela estão.

O desenvolvimento do projeto no município da Lapa permitiu contribuir com a reformulação das propostas pedagógicas, promoveu estudos de diferentes autores sobre Educação do Campo; levou o debate sobre Educação do Campo; permitiu a descontinuidade do programa Agrinho e possibilitou a participação das coordenadoras da Educação do Campo nos estudos promovidos durante a execução do projeto financiado pela CAPES/OBEDUC, possibilitou a inserção das professores nas atividades do NUPECAMP/UTP e, aos poucos, insere a Educação do Campo na pauta político-pedagógica.

Constata-se a partir dos dados coletados por meio de entrevistas e análises que existem lacunas difíceis de serem superadas: algumas requerem tempo maior de estudos sobre Educação do Campo, outras dependem de fatores externos como melhoria do livro didático, por exemplo. Contudo, se apresenta evidente a formação deficitária dos professores sobre Edu-

cação do Campo, pois, apesar de 99% dos professores terem formação superior, havia desconhecimento sobre a Educação do Campo e suas especificidades. Diante dessas evidências, duas sugestões podem se apresentar: 1- As Secretarias Municipais de Educação -SMES buscarem desenvolver estudos mais pontuais por meio da formação continuada. 2- Apresentar essa evidência às Universidades e aos cursos de licenciatura para revisão da grade curricular incluindo estudos sobre Educação do Campo.

É importante lembrar, como afirma Gatti (2008, p. 58), que as várias iniciativas do setor público na área educacional sobre formação continuada, apresentam um aspecto de “programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior”, o que acaba modificando o propósito inicial dessa formação. Segundo Gatti (2008, p. 58), a formação continuada tem como princípio “o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à criatividade pessoal e a de grupos profissionais”.

Para o grupo de pesquisadoras ficou evidente a necessidade do aprimoramento profissional por meio da formação continuada em serviço a qual possibilita a renovação e o contato com pesquisas sobre Educação do Campo que vem sendo produzida no âmbito acadêmico.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 103-116, 2006.

ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR EDUCAÇÃO DO CAMPO (APEC). **Carta de Candói**. Candói/PR, 2013. Disponível em: < http://apecpr2011.blogspot.com.br/2013/08/carta-de-candoi-e-pauta-de-compromissos_25.html> Acesso em: 01/07/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF: Senado Federal, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 01/06/2016.

BRASIL, República Federativa do. Constituição Federal (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: Escola é mais do que

escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2004. (Coleção “Por Uma Educação do Campo”, 5).

CRUZ, Rosana Aparecida da. Reestruturação do Projeto político-pedagógico das escolas localizadas no campo no município de Tijucas do Sul. 2014. 229 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. 2014.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico Município de Lapa**. 2013. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=83750>> Acesso em: 10/05/2013.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Leituras regionais: mesorregiões geográficas paranaenses – sumário executivo**. Curitiba: IPARDES, 2004. Disponível em <http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/leituras_reg_sumario_executivo.pdf> Acesso em: 01/07/2017.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber, 2008.

MENDES, Marciane Maria. Especificidades da educação e da escola do campo: documentos oficiais e produção bibliográfica em análise (1996 - 2016). 251 fls. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo: Editorial, 2005.

PEREIRA, Valeria Villa Verde Reveles; BAZOTTI, Angelita. **Ruralidade, agricultura familiar e desenvolvimento**. Disponível em < http://www.ipardes.pr.gov.br/biblioteca/docs/NT_16_ruralidade_agric_familiar_desenv.pdf> Acesso em: 01/07/2017.

POLON. Sandra Aparecida Machado. A regulação e a emancipação em escolas localizadas no campo. 2014. 216 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. 2014.

SOUZA, Maria Antônia de A Educação do Campo na investigação educacional: quais conhecimentos estão em construção. In: MUNARIM, A., BELTRAME, S. et AL (orgs.) **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. A Educação é do campo no estado do Paraná? In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

VEIGA, Ilma de Passos. **Projeto Político pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 2004.

A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CURSO DE PEDAGOGIA: RELAÇÃO GRADUAÇÃO, PÓS-GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Antônia de Souza – UEPG; UTP

Maria Iolanda Fontana - UTP

Regina Bonat Pianovski – UTP

Rafael de Almeida Lobo Guerreiro - UTP

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é caracterizar a relação entre graduação, pós-graduação e educação básica estabelecida desde 2007 na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), em particular no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado em Educação (PPGED). Essa relação tem sido marcada pelos estudos vinculados à Educação do Campo, a partir da criação da disciplina no curso de Pedagogia, que desencadeou uma série de ações e projetos de pesquisas. Desde Trabalhos de Conclusão de Curso, dissertações de mestrado, teses de doutorado, elaboração de monografias de especialização e elaboração de livros e capítulos em autoria coletiva.

A disciplina elaborada para a graduação em Pedagogia e a aprovação de projetos¹ de pesquisa do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP)², vinculado ao

1 Os projetos de pesquisa financiados pela CAPES/Programa Observatório da Educação, coordenados pela profa. Maria Antônia de Souza estão vinculados ao Núcleo de Pesquisas em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas – NUPECAMP – do PPGED/ UTP. O projeto intitulado “Realidade das escolas do campo na região sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores” caracterizou-se como um núcleo em rede, envolvendo a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e a Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), foi aprovado pelo edital 038/2010, iniciou no ano de 2011 e finalizou no ano de 2014. O projeto aprovado pelo edital 042/2012 intitulado “Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: diagnóstico, diretrizes curriculares e reestruturação dos projetos político-pedagógicos”, iniciou no ano de 2013 e foi concluído no final de 2017.

2 O NUPECAMP, coordenado pela profa. Maria Antônia de Souza está vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e a linha de pesquisa de Práticas Pedagógicas: Elementos Articula-

PPGED, financiados pela CAPES/Programa Observatório da Educação, foram os impulsionadores da inserção da Educação do Campo no Curso de Pedagogia, no PPGED e também das ações realizadas com municípios da Região Metropolitana de Curitiba (RMC). Ações voltadas para formação continuada de professores, reestruturação de projetos político-pedagógicos e debate sobre a política educacional.

Além da criação da disciplina Educação do Campo, professores da graduação e da pós-graduação organizaram o curso de formação continuada itinerante, desenvolvido nas escolas do campo, com os professores da Educação Básica. Curso que se pauta pelos princípios da Educação do Campo e da legislação educacional pertinente. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo orientam que as propostas pedagógicas para a formação de professores necessitam valorizar, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002, p.3).

Denominamos cursos de formação continuada itinerantes os processos formativos realizados com os professores das escolas no/do campo. Foram ações realizadas nas próprias escolas e com temas indicados pelos professores da Educação Básica. Nos cursos de formação continuada houve participação de mestrandos, doutorandos e graduandos da Universidade. A articulação entre os conceitos discutidos na graduação e na pós-graduação com a experiência vivenciada nas escolas tem permitido a formação de uma visão crítica para as políticas e práticas pedagógicas. Além disso, tem possibilitado o envolvimento dos 3 segmentos (graduação, pós-graduação e professores da Educação Básica) em movimentos e lutas da educação, locais e estaduais.

Ressaltamos que os pressupostos teóricos orientadores do trabalho formativo e da efetivação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão estão fundados no materialismo histórico e dialético. O ponto de

dores da Universidade Tuiuti do Paraná. O Núcleo desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão e, desde o ano de 2003, trabalha com a formação de professores, colabora com secretarias municipais de educação e com a Coordenação da Educação do Campo do Estado do Paraná. As informações sobre os projetos de pesquisas, produções e objetivos do NUPECAMP podem ser acessadas na página do PPGED/UTP. Disponível em: < <http://189.36.8.100/nupecamp/index.asp> >. Acesso em: 21 de março de 2018. Núcleo que integra a Articulação Paranaense por Educação do Campo (APEC) e que tem sido o responsável pelos estudos de escolas rurais, escolas rurais multisseriadas, políticas educacionais e práticas pedagógicas nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba e, também, no estado do Paraná.

partida é a compreensão de que a educação pode ser um instrumento de opressão de classe ou pode ser um “elemento de autoprodução dos homens no decurso do seu trabalho produtivo histórico” (SUCHODOLSKI, 1976, p. 95).

Também, cientes estamos de que “[...] procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 27).

O que consideramos essencial é o trabalho na e com a contradição, como categoria e como movimento da realidade. Em que pese a política educacional estar predominantemente a favor dos interesses do capital, não podemos deixar de fazer a crítica e problematizar nos processos formativos os condicionantes estruturais e conjunturais, construídos e reconstruídos historicamente. Sujeitos em formação nunca mais serão como antes, conforme dizem os professores da Educação Básica e os graduandos, “*a gente começa a pensar diferente a escola, as formas de pressão e de perseguição*”. Começam a rever a prática, mas nem sempre é possível modificá-la no momento presente, pois as formas de repressão estão postas, bem como a vigilância sobre o trabalho pedagógico, em termos do “*vencer conteúdos que são cobrados na Prova Brasil*”.

Embora estejamos no regime democrático representativo, os mecanismos de controle das ideias, do trabalho e da organização política estão presentes na sociedade e, caracterizam a presença de uma prática democrática formal, com faces autoritárias. Na conjuntura de 2016 a 2018 esses mecanismos têm sido bem visíveis, especialmente nas formas autoritárias e repressivas com que têm sido tratados os temas e problemas educacionais.

Ainda, sobre a nossa concepção de Educação do Campo e de práticas pedagógicas, nossos conceitos estão ancorados nas elaborações do Movimento Nacional da Educação do Campo, tal como o denomina Munarim (2008) e no percurso da Educação do Campo, nos termos analisados por Caldart (2004 e 2009). Práticas pedagógicas são analisadas a partir das elaborações feitas por Souza (2016a), com fundamento em Vázquez (1979). Prática pedagógica como ação intencional, marcada por repetição e, quando pensada coletivamente, por criação.

O CURSO DE PEDAGOGIA DA UTP E A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná, a partir do ano de 2001 incluiu como eixos da estrutura curricular a pesquisa, a docência e a gestão em conformidade com os princípios defendidos pelo movimento de educadores brasileiros³. Essa proposta superou, desde então, o reducionismo técnico para o trabalho fragmentado do pedagogo caracterizado pelas habilitações em orientação educacional, supervisão e administração escolar, antecipando a proposta expressa nas atuais diretrizes curriculares do curso, aprovadas pelo CNE/CP na Resolução nº 01/2006.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia exigiram a revisão do projeto pedagógico, oportunizando a inclusão de novos componentes curriculares pertinentes às novas demandas educacionais. A atualização curricular recebeu contribuições decorrentes de pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade, as quais garantiam a consolidação do ensino-pesquisa e extensão na formação do pedagogo, principalmente, por meio de práticas pedagógicas, cursos de extensão, palestras, oferta de iniciação científica e orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso.

A inclusão, a partir do ano de 2007, do novo componente curricular denominado de “Educação do Campo”, teve a contribuição de pesquisas desenvolvidas no NUPECAMP, as quais problematizavam a centralidade do mundo urbano no currículo e nas práticas pedagógicas das escolas situadas no campo e defendiam que a formação inicial de professores necessitava considerar as características do trabalho produtivo na terra. Além disso, trazia a concepção de Educação do Campo como processo formativo que não se reduz à escola. E, interrogava, no caso das escolas, a predominância da concepção da educação rural, para a qual os sujeitos organizados do campo e o próprio trabalho do camponês não têm lugar na organização do processo pedagógico.

Neste contexto, os pesquisadores do NUPECAMP ao assessorar a elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do

3 Desde os anos de 1980, o movimento de educadores brasileiros tem reivindicado políticas para os cursos de formação de professores que incluam a relação teoria e prática e a pesquisa como eixos estruturadores do currículo. Composto pelo Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação no Brasil, atualmente Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e entidades representativas dos profissionais da educação ANPEd, CEDEs, ANPAE, FORUNDIR.

Paraná, aprovadas em 2006, reforçaram para a necessidade de incluir na formação professor para atuar nas escolas situadas no campo de modo a estabelecer a “relação entre os conteúdos científicos aos do mundo da vida que os educandos trazem para a sala de aula”. (PARANÁ, 2006, p.29).

Estas demandas, apontadas pelas pesquisas em Educação do Campo, encontraram ressonância com as orientações expressas nas atuais DCNs do curso de Pedagogia, relativas a preparação do pedagogo para atuação em escolas indígenas, quilombolas e de populações e etnias e culturas específicas, suscitando conhecimentos sobre os modos de vida destes povos, conforme expressa o Art. 5º da Resolução do CNE/CP nº 1/2006:

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas. (BRASIL, 2006).

Outra explicitação contemplada nas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia estabelece que o pedagogo deve dominar um repertório de conhecimentos para uma nova identidade profissional que vise à construção de projetos educacionais democráticos, conforme expresso no Art. 3º da Resolução CNE/CP nº 1/2006:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006).

Conforme observa Fontana (2016, p.11419), a referência explícita à Educação do Campo aparece somente no Art. 8º da Resolução CNE/CP nº 1/2006, quando menciona a integralização de estudos no currículo do curso e orienta que pode ser realizada como atividade complementar, decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, devendo propiciar:

vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a Educação do

Campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas. (BRASIL, 2006).

O conhecimento precisa abranger e valorizar a diversidade cultural, isto significa, incluir no currículo a cultura dos povos marginalizados, para que seja revelada e superada a construção histórica das diferenças e da inferiorização de suas identidades a exemplo da identidade dos povos e comunidades tradicionais. (FONTANA, 2016, p.11419). Entendemos por diversidade a construção histórica, cultural e social das diferenças e que em uma sociedade desigual, “a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais”. (MOREIRA E SILVA, 2002, p.27). De acordo com Munarim (2008, p.2) a educação desigual para os diferentes, tem colaborado para a recomposição e reestruturação do capitalismo dependente no Brasil, e esse condicionante tem inviabilizado a efetivação do projeto societário democrático para o país. Portanto, a formação docente comprometida com práticas pedagógicas que valorizem a cultura, a vida e o trabalho no campo na perspectiva de sua sustentabilidade é fundamental para fortalecer o saber e a emancipação de seus povos.

As orientações exaradas nas diretrizes do curso de Pedagogia estão alinhadas com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CB n° 1/ 2002 que apontam para a necessidade dos sistemas de ensino, incluírem na formação de professores os seguintes componentes:

I - Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Esta perspectiva é explicitada, também nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Resolução CNE/CP 02/2015. No Art. 8° indica que o egresso deve, além do domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas de sua área, o licenciado deve estar apto a:

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras.

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais. (BRASIL, 2015).

Também, as Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, Resolução CNE/CB nº 2/2008, no Art. 8 - parágrafo 2º ressalta a importância da formação inicial e continuada sempre considerar a preparação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento dos profissionais comprometidos com as suas especificidades.

Por isso, a pesquisa nos cursos de formação de professores pode se constituir em uma eficiente estratégia metodológica para problematização das relações sociais e das práticas pedagógicas nas escolas do campo e, assim favorecer a produção do conhecimento crítico e revelador das contradições que limitam a emancipação social e cultural dos povos dos campos.

Como explica Souza (2011, p. 38):

Aos poucos os cursos de Pedagogia trazem a discussão da Diversidade para a sala de aula e nela incluem os povos do campo e suas lutas. São experiências pontuais que aos poucos adensam o debate da realidade brasileira –rural e camponesa - nas salas de aula. É bem verdade que há muito que caminhar, porém os primeiros sinais e passos estão cada vez mais visíveis e enraizados.

Incluir no projeto pedagógico do curso de Pedagogia a Educação do Campo demanda para as instituições e os seus professores o acesso às pesquisas nessa área e nas demais dimensões da diversidade, considerando que é um conhecimento novo e demanda investigações. Sabe-se que os cursos de Pedagogia acontecem na sua maioria em faculdades isoladas, em cursos a distância e com um quadro de professores na sua maioria horistas, revelando a contradição entre o previsto nas diretrizes para o curso e as condições estruturais destas instituições de incluir a pesquisa como eixo formativo e o conteúdo da Educação do Campo. (FONTANA, 2016, p.11420).

A DISCIPLINA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESDOBRAMENTOS INVESTIGATIVOS

A proposta didática da Educação do Campo no currículo assume a perspectiva do projeto pedagógico do curso, tendo como princípios metodológicos a relação teoria e prática, a pesquisa e a interdisciplinaridade dos conteúdos de ensino. A experiência dos pesquisadores com a formação continuada de professores das escolas do campo e a articulação com a graduação contribuiu para a elaboração da proposta teórico-metodológica da Educação do Campo no currículo do curso. O objetivo foi inserir os graduandos no debate sobre a Educação do Campo no âmbito das políticas públicas, formação de professores, da gestão e da prática pedagógica nas escolas.

Os conteúdos problematizam: a trajetória da educação rural e a emergência da Educação do Campo no Brasil; diferenças entre educação rural e Educação do Campo; movimentos sociais do campo e luta pela escola pública; a realidade educacional no campo brasileiro; políticas e práticas atuais da Educação do Campo; a realidade da Educação do Campo no estado do Paraná; a prática pedagógica em escolas do campo.

O projeto pedagógico define a relação teoria-prática como princípio da organização curricular e, o trabalho pedagógico de natureza interdisciplinar como estratégia e conjunto de procedimentos adotados no processo de formação, para a análise do fenômeno educacional sob múltiplos enfoques. Como afirma Fazenda (2006, p11) “além de novos saberes a interdisciplinaridade na educação favorece novas formas de aproximação à realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas”.

Agrega-se a abordagem interdisciplinar, a construção do conhecimento pela utilização de procedimentos de pesquisa em situações de investigação da realidade. Esta proposta tem como objetivo tomar a pesquisa como ponto de partida para então, buscar o aprofundamento teórico que ofereça elementos para reflexão e ação sobre os problemas da realidade.

Com a introdução da disciplina Educação do Campo no currículo do curso de Pedagogia, os acadêmicos foram instigados a investigar os municípios da RMC. Região composta por 29 municípios, dos quais 18 são marcadamente rurais e 27 possuem escolas localizadas no campo. A maioria dos discentes de Pedagogia é oriunda de municípios da RMC e dizem nunca, antes, ter problematizado a realidade do campo, o trabalho dos po-

vos do campo, a diversidade sociocultural no campo, as organizações sociais no/do campo, os povos tradicionais, as escolas, o currículo escolar, a política educacional de fechamento e nucleação de escolas, a política de transporte escolar, entre outros temas, articulados com os debates da Educação Ambiental. Essa articulação deve-se, também, ao fato de que os municípios possuem importantes áreas de proteção ambiental, áreas de nascentes, pouco problematizadas no processo de formação de professores e, conseqüentemente, raramente interrogado na prática pedagógica.

Com a aprovação de projetos de pesquisa pela CAPES/OBEDUC, vinculados ao NUPECAMP e PPGED/UTP, as atividades investigativas foram ampliadas no curso de Pedagogia. Isso ocorreu a partir de 2010/2011, mediante as ações que foram articuladas com o trabalho de pequenos coletivos formados pelos bolsistas graduandos, mestrandos, doutorandos e professores das escolas do campo.

Os pesquisadores abordaram as seguintes problematizações: o letramento crítico dos professores, práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, a valorização da leitura e da literatura para o letramento, a identidade dos professores como sujeitos do campo e a revisão de suas práticas pedagógicas, os projetos políticos pedagógicos das escolas, o transporte escolar (segurança, monitores, limites de tempo/trajeto), o enfrentamento político para o não fechamento de escolas multisseriadas, entre outros.

Assim, foi sendo construído um conjunto de atividades compostas por: disciplina Educação do Campo na graduação e no PPGED/UTP, projetos de extensão realizados nos municípios da RMC, Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses.

São exemplares de trabalhos realizados no NUPECAMP do PPGED/UTP e no curso de Pedagogia os seguintes: Os trabalhos de Iurczaki (2007) e Machado (2009) são os pioneiros na investigação da Educação do Campo no PPGED. O primeiro estudou a experiência de construção pedagógica da escola Itinerante em acampamento do MST, na região oeste do Paraná. O segundo selecionou um assentamento organizado no MST para investigar a prática educativa, a relação educador-educandos e a expressividade corporal como elemento do processo formativo.

No período de 2010 a 2017 foram produzidas mais 18 teses e dissertações que investigaram escola pública em relação aos princípios da Educação do Campo. A pesquisa de Marcoccia (2011) investigou a Educação Especial no contexto das escolas estaduais localizadas no campo. Pardal

(2012) estudou o IDEB de todas as escolas rurais no Paraná. Cruz (2014) e Polon (2014) realizaram investigação dos projetos político-pedagógicos e ações voltadas para a construção da identidade da escola do campo. Estudo sobre a prática de ensino de História foi desenvolvido por Back (2014). Análise de Educação Ambiental em escolas rurais foi realizado por Kusman (2014). As pesquisas de Calisto (2015) e Faria (2015) investigaram a formação continuada de professores das escolas rurais em municípios da RMC. Borges (2016) e Cordeiro (2016) trabalharam com as representações sociais de moradores, educadores e educandos sobre o campo e a escola do campo.

Sobre escolas e turmas multisseriadas foram realizadas as dissertações de Pianovski (2012) e Rodrigues (2017), e a tese de Pianovski (2017). Analisaram práticas pedagógicas e processo ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas no Paraná.

Destacam-se as pesquisas sobre política de fechamento de escolas rurais de Pereira (2017), sobre a relação Sociedade Civil e Estado com foco no Comitê Estadual de Educação do Campo de Cericato (2014), sobre prática pedagógica em escolas localizadas no campo com ênfase no livro didático, no letramento e na matriz cultural, respectivamente, são as dissertações de Teles Maria (2015), Silva (2014) e Machado (2016).

Há 6 teses de doutorado em educação com foco em projeto político-pedagógico; Educação Ambiental e Educação do Campo; Educação Ambiental na prática pedagógica em colégios estaduais localizados em assentamentos organizados no MST; livros didáticos e materiais empresariais presentes nas escolas rurais e que vão contra os princípios da Educação do Campo; Educação do Campo e Educação Especial e formação de educadores por meio das licenciaturas em Educação do Campo.

Além dessas teses e dissertações que consolidaram o NUPECAMP e a Educação do Campo no PPGED-UTP e no curso de Pedagogia, há coletâneas organizadas por Souza (2011, 2016b e 2017) que trazem um retrato da Educação do Campo no Paraná, com trabalhos em coautoria entre graduandos, mestrandos, doutorandos, professores da Educação Básica e docentes do PPGED. Estas coletâneas analisam as contradições que marcam o campo brasileiro e a escola pública, a qual enfrenta o desafio de superar a lógica da educação rural, ainda muito forte nas políticas educacionais, e fortalecer a Educação do Campo, ainda pouco conhecida e reconhecida pelos educadores e gestores educacionais. Em áreas de assentamentos e acampamentos organizados no MST, no Paraná, existem coletivos de edu-

cação que estudam a pedagogia socialista e participam da produção bibliográfica do Movimento Nacional de Educação do Campo⁴. Mas, na maior parte do estado, com predomínio de escolas municipais, pouco se conhece sobre a Educação do Campo.

No âmbito do curso de Pedagogia foram diversos os TCCs, dentre eles:

- Monike Karine Rodrigues. Educação Especial e Educação do Campo: olhares para a escola pública. 2017.
- Aldo Sandro Camargo de Oliveira. O livro didático do campo: inquietações sobre a Educação do Campo e a Educação Ambiental. 2017.
- Mariellen Aggio. Educação infantil em Campo Largo: considerações sobre um CMEI do/no campo. 2017.
- Luciane Pereira Rocha. O papel do coordenador pedagógico na construção da identidade da escola do campo. 2014.
- Camila Casteliano Pereira dos Santos. A função social do currículo (oculto) escolar na Educação do Campo. 2014.
- Marivani Bueno de Almeida. A contribuição da formação continuada dos professores que trabalham em escolas do campo para a prática educativa. 2013.
- Rita das Dores Machado. A prática pedagógica nas escolas consolidadas do município de Tijucas do Sul/PR. 2012.
- Márcia Cruz Pereira. Aspectos da escola pública rural no município de Campo Largo/PR. 2009.
- Gessiana Kunzle Tristão Vaz. Escola do Campo, trabalho pedagógico e relação com a comunidade. 2009.
- Melody Rotta Capobianco. Educação do Campo: demandas dos movimentos sociais e ações governamentais no Paraná. 2007.
- Liliane Moreira Lopes. A prática do professor da escola rural. 2005.

Além desses trabalhos, os docentes do curso de Pedagogia, juntamente com docentes do PPGED/UTP, organizaram um curso de Especialização em Educação do Campo, ofertado para o município de Tijucas do Sul e realizado nas dependências do próprio município. Desse curso foram defendidos os seguintes trabalhos:

4 Sobre a constituição do Movimento Nacional da Educação do Campo, ver Munarim (2008).

QUADRO 1 – TRABALHOS DEFENDIDOS NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

PROFESSORAS/ES AUTORAS(ES)	TÍTULO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO
Ângela Fátima Lima Champoski	Dislexia nas escolas do campo.
Ana Maria Da Cruz e Dirlene dos Santos Maoski	Práticas discriminatórias: por meio de representações simbólicas na Educação do Campo.
Edemilson Maurílio Correa	Biblioteca Escolar e a Realidade das Escolas do Campo do Município de Tijucas do Sul: Desafios do acesso
Elaine Rocha Persch Anderle e Greice Giombelli	Comunidade Barreiro de Tijucas Do Sul: Um estudo de caso.
Elizabete Karpinski e Marília CelizeMotonarim	As políticas públicas e os desafios da formação continuada do professor alfabetizador da escola do campo.
Fabiana Franco Rodrigues	Estudo de caso: O trabalho Pedagógico na Escola localizada no campo municipal Senador alô Guimarães.
Emerson Germano Bestel e Geovani Jose Chicovis	Os diversos usos da química no cotidiano: processos de ensino e aprendizagens para Educação do Campo.
Gilmar Aparecido Moraes	A contribuição do ensino de Geografia à Educação do Campo.
Lays Cristina Pereira e Rosilei Cardoso de Lima	Comunidade Faxinalense de Postinho: Uma história de amor e luta pela preservação de suas tradições.
Thais Becker de Souza e Maria Margareth Decker dos Santos	A Ludicidade na prática pedagógica nas escolas localizadas no campo.
Raquel Espíndola dos Santos	Contextualizando a Educação do Campo: trajetória, conquistas e desafios.
Rita das Dores Machado	Organizações Sociais em Tijucas do Sul
Rosi Adriana do Rosário Bueno	O Desenvolvimento das aulas de arte nos anos iniciais
Tatiane Silveira Alves	O ensino da Geografia nas escolas do Campo do Município de Tijucas do Sul.

Organização: Rosana Aparecida da Cruz, março de 2018.

Conforme afirma Freire (2003, p.21) “o profissional deve ir ampliando seu conhecimento em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade,

deformada pelos especialismos estreitos”. Significa superar a visão ideológica dominante que têm diminuído a cultura e o trabalho dos povos que vivem no campo e os têm despojados de seus direitos sociais.

As experiências que articulam ensino, pesquisa e extensão têm tido o intuito de ampliar a visão de mundo de todos os envolvidos no processo, com compromisso político de trabalhar para o “rompimento da lógica do capital”. O caminho é longo e nele os coletivos fortalecem-se mediante a apropriação e problematização de conhecimentos.

A DISCIPLINA EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB O OLHAR DOS ACADÊMICOS

A disciplina Educação do Campo tem possibilitado a reflexão e a problematização da realidade das escolas situadas no contexto rural. Os discentes que cursam a disciplina muitas vezes se identificam com as situações apresentadas e trazem relatos de sua experiência de vida, o que permite estabelecer uma relação mais próxima entre teoria e prática, bem como a construção de uma concepção de mundo mais crítica. Por que se identificam com as situações e problematizações realizadas em aula? Porque a maioria vem de municípios marcados por ruralidade e tem algum laço familiar com o campo, alguma vivência de processo migratório etc.

Conforme Duarte (2016) é função da educação escolar propiciar a transformação da concepção de mundo dos indivíduos. Desta forma, “a transformação coletiva e consciente da realidade social requer a compreensão da realidade atual, a análise das possibilidades nela existentes e a elaboração de planos e estratégias de luta para a construção de uma sociedade ainda não existente”. (DUARTE, 2016, p.14).

Para investigar os conhecimentos dos discentes, realizamos um questionário, no segundo semestre de 2017, no contexto da disciplina “Educação do Campo”, envolvendo 23 participantes, com o objetivo mapear os conhecimentos prévios e o perfil dos alunos. O questionário foi organizado com quatro perguntas e foi respondido durante a aula, mediante o consentimento dos alunos, sem identificação nas folhas de resposta.

A primeira questão abordou a expectativa dos alunos com relação à disciplina. Em geral todas as respostas evidenciaram o interesse pela temática, tanto por ser um contexto novo para quem nunca teve contato com o campo, quanto pela falta de clareza sobre a metodologia e a rotina da Educação do Campo, o que evidencia a necessidade de pensar dialeticamente

sobre a realidade.

[...] o conhecimento é a atividade humana condensada e sua socialização traz à vida a atividade que ali se encontra em estado latente. Essa atividade, no processo de sua apropriação pelos indivíduos, produz nestes o movimento do intelecto, dos sentimentos e da corporeidade, em outras palavras, põe em movimento o humano. (DUARTE, 2016, p. 34).

Desta forma, há uma abertura para se investigar aspectos da educação brasileira relacionados ao percurso histórico de instalação de uma escola atrelada aos interesses da elite e não da classe trabalhadora. Uma escola pautada num modelo urbanocêntrico, que invisibilizou o contexto rural como local caracterizado pela diversidade de formas de vida e de construção de saberes.

A fim de promover o desenvolvimento de uma concepção crítica sobre a realidade, objetivo da disciplina Educação do Campo, “depara-se, inevitavelmente, com a necessidade de reconhecimento de suas relações com a prática social concreta, ou seja, reconhecimento de sua inserção na luta de classes e, portanto, na luta ideológica”. (DUARTE, 2016, p. 103).

A segunda questão pergunta sobre a disciplina Educação do Campo, a ideia dos respondentes é que “seja uma disciplina produtiva/tenha aprendido” e que proporcione “novos conhecimentos quanto à educação nas áreas rurais”, o que apareceu em 16 dos 23 questionários respondidos. Cinco alunos esperavam “aprender a fazer pesquisas de campo em diferentes meios escolares”. Diferenciar a Educação do Campo com a educação urbana apareceu 6 vezes, mas se restringiu aos alunos que não apresentavam nenhuma relação com o campo. Entender a diferença de Educação do Campo e educação rural apareceu uma vez. “Ter vivências ou pesquisas de campo dentro do contexto da Educação do Campo”, “como a Educação do Campo pode contribuir para a vida do homem no campo” e “vivenciar o cotidiano de uma escola do campo” também foram destacados pelos alunos.

Constatou-se que os alunos buscam novas aprendizagens e que entendem que o contexto rural e o contexto urbano têm especificidades que precisam ser consideradas na construção do projeto educativo.

Com relação a indagação sobre o que o discente conhece sobre o tema “Educação do Campo”, a maioria respondeu não ter ideia, considerando o assunto novo para a Pedagogia. Mencionaram que seria algo relacionado ao rural, pesquisa de campo, escolas multisseriadas.

A terceira questão buscou identificar qual relação os alunos tinham com o contexto rural. Os 23 alunos que responderam o questionário, 11

declararam que não tinham nenhuma relação com o campo, 2 afirmaram que tinham familiares ou conhecidos que moravam no campo, 7 moravam ou já moraram no/perto do campo e 2 afirmaram que trabalharam em uma escola localizada no campo.

Ao serem indagados sobre o **que entendiam por educação rural e Educação do Campo**: dois alunos não responderam, seis alunos apresentaram a Educação do Campo e Educação Rural como sinônimos, e os demais tentaram diferenciá-las apresentando em muitos momentos características comuns.

Dentre a diversidade das respostas apresentadas, as que mais se destacam são as que relacionam a Educação rural com escolas pequenas e com escolas que não consideram o contexto e a vida do homem no campo.

Segundo Ribeiro (2012), a educação rural é destinada àqueles que vivem e trabalham nas zonas rurais.

Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam. (RIBEIRO, 2010, p. 295).

Nesta perspectiva, a Educação Rural difere da Educação do Campo, pois são concepções ancoradas por perspectivas ideológicas controversas e visão de homem, mundo e sociedade antagônica. As respostas mais recorrentes remetem a “conhecimentos que dão importância ao contexto e vivência local”. São relacionadas “a escolas pequenas, do interior”, destinadas às “comunidades tradicionais”, “a formação na área de trabalho agrícola” e para conscientizar os povos do campo sobre seus direitos. Segundo os discentes, também “apresentam metodologia diferenciada, estão relacionadas ao meio ambiente, tem um número aceitável de alunos, são precárias e atendem uma classe social diferente da atendida pela educação rural”.

Conforme Caldart (2012, p. 259):

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Há de forma breve um reconhecimento de que a Educação do Campo

está voltada para os interesses dos povos do campo. Conforme citamos anteriormente, propõe um projeto de campo e sociedade diferente da ideologia da Educação rural.

A segunda parte da pesquisa foi realizada com **13 alunos que** cursaram as 36 horas previstas pela disciplina “Educação do Campo”, no primeiro semestre de 2017. Dessa maneira, buscamos verificar os resultados do processo de formação dos graduandos em pedagogia para com as questões da educação do e no campo. Acreditamos que o ensino provoca mudanças na concepção de mundo dos alunos, desde que pautado em uma dinâmica que propicie ou facilite o processo de apropriação de conceitos pelos alunos.

O ensino é transmissão de conhecimentos, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias formas de atividade: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos. (DUARTE, 2016, p. 59).

A organização dos conteúdos curriculares, bem como os procedimentos metodológicos entre outros fatores interferem na apropriação dos conhecimentos científicos. Pretendemos investigar até que ponto esta disciplina colaborou para a formação de conceitos e construção de uma visão crítica sobre a realidade.

Dentre os 13 participantes que responderam o questionário, 7 tinham alguma relação com o campo. Este questionário também foi elaborado com quatro questões.

A primeira questão indagou sobre “O que você aprendeu com a disciplina ‘Educação do Campo’?”. Temas como: “As dificuldades das escolas do campo”, “Diferenciar Educação Rural de Educação do Campo” e “Metodologia que contempla a realidade”, foram os que mais se repetiram.

Verificamos que aparecem os temas abordados em sala de aula, o que não garante que tenham se constituído em conceitos científicos, mas demonstram que vários aspectos da prática social foram visibilizados.

Para Saviani (2016, p. 22):

[...] orientação pedagógica na atividade educativa significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual no interior da qual os educandos nasceram. Cabe, portanto, educá-los para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se

manifestam empiricamente à nossa percepção.

No decorrer das aulas, enquanto os temas eram apresentados, muitos alunos trouxeram situações e experiências da sua vida para tentar compreender e indagar sobre a organização social e os programas sociais.

Quando perguntados “De que forma a disciplina contribuiu para a sua formação acadêmica?” 11 participantes responderam terem obtido mais conhecimentos sobre Educação do Campo. Além disso, apenas a ideia de “novas maneiras de entender e trabalhar nas escolas” conseguiu alguma expressividade na contagem geral, aparecendo 3 vezes.

Quanto a questão “O que você entende por Educação Rural e por Educação do Campo? Para a educação rural, 8 alunos afirmaram que não valoriza a cultura, o meio e/ou os sujeitos, enquanto que a afirmação contrária se fez presente 10 vezes quando abordada a Educação do Campo.

Na compreensão da Educação Rural está presentes a noção de educação tradicional, bancária, que não considera a ação dos sujeitos e as necessidades do contexto rural. Em contrapartida, a Educação do Campo é construída pelos sujeitos, contempla a participação da comunidade e uma perspectiva de educação crítico-problematizadora.

Temos clareza de que esta disciplina não é suficiente para a transformação da concepção de mundo dos (as) alunos (as), mas acreditamos a partir das análises apresentadas, que ela provoca questionamentos e dúvidas, características importantes para a formação de um professor pesquisador.

A partir da articulação entre graduação e pós-graduação, foi possível, para além das atividades curriculares obrigatórias, organizar seminários temáticos e, também, a jornada da reforma agrária. No mês de abril de 2015 foi realizada a maior jornada da reforma agrária na UTP, contando com aproximadamente 400 participantes e debates vindo do MST, Instituto Ambiental do Paraná, Universidade Federal do Paraná Setor Litoral e uma pesquisadora colombiana relatando sobre o cenário latino-americano. Enfim, novos temas foram sendo agregados ao debate da Educação do Campo, dos projetos político-pedagógicos e das escolas, a exemplo da agroecologia, sustentabilidade ambiental e relação entre Educação Ambiental e Educação do Campo. Registra-se o impacto do projeto no Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação – que desde 2010 tem ampliado o número de interessados em pesquisar Educação do Campo no Paraná. Em 2016 havia 18 pesquisadores, dentre 98 matriculados no Programa, pesquisando temas diretamente ligados ou próximos da Educação do Campo, colocando o cenário

rural, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas sob investigação. Um território pouco investigado na área da educação chama a atenção dos mestrands e doutorandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reestruturação curricular do Curso de Pedagogia no país acrescentou ao repertório clássico dos conteúdos pedagógicos, o estudo e a pesquisa sobre a diversidade dos povos e de suas diferentes culturas. Nessa perspectiva incluiu-se no projeto pedagógico da Universidade a “Educação do Campo” concepção alinhada aos interesses dos movimentos sociais que encontram nos sujeitos que vivem no campo a principal referência para fazer acontecer a formação humana emancipatória. A Educação do Campo no currículo tem o pressuposto de que a transformação da realidade concreta das escolas do campo, demanda aos profissionais da educação o saber crítico como matéria-prima da atividade educacional emancipadora.

Nesse sentido, destacou-se a relevância da pesquisa como eixo formativo no curso de Pedagogia e como preparação científico-cultural do professor para pesquisar e produzir conhecimentos mediados por consistente formação teórica. Como exemplo, valoriza-se a presença de pós-graduandos na sala de aula e o debate sobre suas pesquisas na área da Educação do Campo, favorecendo a contextualização das problemáticas investigadas e assim, a desejada relação teoria e prática dos conhecimentos.

Considera-se estratégico que as universidades abram espaços em seus cursos de formação de professores e nos programas de pós-graduação para a socialização e desenvolvimento de pesquisas relacionadas à temática da Educação do Campo, a exemplo da IES investigada. Ressalta-se, ainda que o componente curricular da Educação do Campo tem favorecido as ações integradas entre a pós-graduação, curso de Pedagogia e a escola de educação básica, como também a relação dialógica e colaborativa entre o pesquisador da universidade, o acadêmico, contribuindo para a produção do conhecimento.

A proposta da Educação do Campo no currículo do curso de Pedagogia pode potencializar a condição dos acadêmicos para leitura crítica da realidade e, pela atitude investigativa problematizadora, a condição de na prática pedagógica, compreender e transformar a realidade excludente que marca a vida dos povos do campo.

Somam-se à organização curricular do curso de Pedagogia os projetos de pesquisa do NUPECAMP e PPGED/UTP, cujos impactos foram registra-

dos no Relatório (2016). Constatamos que o projeto “Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: Diagnóstico, Diretrizes Curriculares e Reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos”, cujo objetivo era problematizar a elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas do campo e possibilitar reflexões sobre a concepção da Educação do Campo, sobre a prática pedagógica, a função da escola e a qualidade do ensino nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba, possibilitou os seguintes impactos:

- As escolas participantes são caracterizadas como escolas rurais de forte influência da concepção da educação rural, desconhecem as realidades municipais especialmente no que se refere as ruralidades e os estudos e documentos oficiais federais e estadual sobre Educação do Campo. Nesse caso, os professores relatam a importância de perceber-se professor de um município rural, a importância de aprofundar os estudos sobre Educação do Campo e, também se evidencia a interferência destes estudos em suas práticas educativas.
- A parceria universidade e escola é vista pelos professores como fundamental, pois estes se sentem sós em seus espaços escolares, sem trocas de ideias, documentos, informações, e conhecimentos, que possibilitem, avançar em suas práticas pedagógicas. Muitos destes profissionais negavam sua identidade de professor do rural metropolitano, considerando-se inferiores aos professores das áreas urbanas, o que, por meio dos documentos analisados, fica explicitado às condições históricas que determinaram esta visão negativa. Destacamos que a construção do conhecimento é determinante, não apenas por conhecer as concepções e princípios da Educação do Campo, mas, sobretudo, para uma prática educativa transformadora da realidade.
- Alguns professores relatam que se sentem num período de transição, rompendo as próprias dificuldades entre compreender a educação na totalidade, e a necessidade de rever seus próprios conceitos.
- O projeto possibilitou novas reflexões e indagações sobre as necessidades do lugar, da escola, da infraestrutura municipal, dos materiais didáticos, e das práticas pedagógicas, por meio do intercâmbio com outras realidades municipais, sejam semelhantes ou diferentes, o que importa é que a troca de experiências coletivas gerou nos professores a esperança de que tudo pode ser mudado, gerando novas expectativas.

- A diversidade de condições em que se encontram as escolas nos municípios pesquisados no que tange à infraestrutura e condições de ensino. Alguns municípios vêm apresentando condições adequadas de trabalho, enquanto a maioria apresenta condições precárias de funcionamento e de materiais pedagógicos; professores com formação fragilizada e com pouca informação sobre a Educação do Campo.
- A parceria entre universidade, escolas e secretarias de educação tem provocado outro olhar para as escolas localizadas no campo, rompendo a visão negativa e preconceituosa construída historicamente sobre a educação no campo brasileiro. Esta visão foi revelada nos relatos dos professores e profissionais que estão sendo provocados a levar para o contexto escolar as características e identidade das comunidades locais, de modo a valorizar a cultura local e fazer dos sujeitos protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem.
- Há uma clara preocupação com a descontinuidade na gestão da educação municipal, pois foi possível verificar que em vários municípios a troca de Secretários de Educação é frequente.
- Os seminários realizados nos municípios, as atividades de extensão, o intercâmbio municipal, fez com que os professores participantes pudessem refletir sobre a formação humana no campo, a partir da conscientização dos sujeitos sobre a sua realidade e sobre seus direitos.

Em síntese, o principal impacto tem sido percebido na condição de acesso ao conhecimento da Educação do Campo, via textos e marcos normativos, gerando nos professores a segurança para fazerem argumentações no espaço local sobre as políticas e práticas educacionais. Nos municípios onde existem professores bolsistas é mais perceptível o acesso ao conhecimento da Educação do Campo e o novo olhar para as ruralidades e para os sujeitos do campo. Ainda há um longo caminho a ser percorrido no que tange à participação da comunidade nas questões da educação e no debate das relações que marcam o campo na RMC. Mas, já se registra, a partir do projeto, iniciativas de comunidades em lutas contra o fechamento de escolas, mediados pela colaboração dos professores que começam a estudar a produção do movimento nacional da Educação do Campo.

Quanto aos graduandos, as principais constatações são de que a relação com a Educação Básica e com a pós-graduação possibilitou:

- Conhecer as diferentes realidades das escolas do campo, no que tange à estrutura e práticas pedagógicas vigentes. A partir dos dados

obtidos foi possível comparar o que os autores afirmam e o cotidiano destas escolas; bem como, reconhecer, analisar e interpretar os problemas e ações efetivadas no dia a dia das escolas públicas localizadas no campo.

- Destacaram sua indignação frente ao fato da Educação do Campo não ser vista como uma educação de qualidade e de oportunidades; ressaltando a necessidade de uma educação voltada para os camponeses, que ofereça além da Educação Básica, Ensino Médio, Profissionalizante e Superior, que ofereça ao homem do campo conhecimentos necessários à sua formação humana.
- A participação no projeto, assim como, em suas inúmeras atividades tem trazido muitos aprendizados, pois por meio do estudo e da pesquisa, possibilita a organização sistemática de ações e procedimentos que levam a construção do conhecimento científico, o aprendizado na organização, divulgação e mobilização de pessoas.
- A pesquisa sobre Educação do Campo apresenta vários e amplos aspectos a serem estudados e, muitos profissionais da Educação, ainda desconhecem sua existência e suas particularidades. Entender a diferença entre a Educação do Campo e a educação rural, e as práticas voltadas para o urbano, é um desafio, bem como estudar e compreender a importância dos Projetos Políticos Pedagógicos construídos coletivamente com os povos do campo.

O principal impacto que os graduandos registram diz respeito ao olhar para o campo em uma região metropolitana. Muitos deles têm familiares no campo, porém bastantes distanciados das relações socioculturais que marcam o campo. Não enxergavam escolas no campo e ficavam admirados com a existência de mais de 200 escolas rurais nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba. Isso gerou a curiosidade sobre a questão agrária, concentração da terra, vida no campo, trabalho no campo, infraestrutura, organização escolar etc.

Em síntese, a inserção da Educação do Campo na graduação e na pós-graduação possibilitou ampliar os debates sobre educação e movimentos sociais do campo, sobre a realidade do campo nos municípios da RMC e sobre a escola pública nas localidades marcadamente rurais. Com isso, houve problematização sobre políticas e práticas pedagógicas, bem como maior articulação com os coletivos de Educação do Campo do estado do Paraná.

A intenção é continuar com os processos de formação continuada nas escolas no/do campo, mediante participação do coletivo do NUPECAMP,

bem como ampliar os seminários temáticos e intermunicipais que discutam Educação do Campo. Assim, o coletivo pode manter-se forte para enfrentar os desafios das políticas educacionais, fortemente clientelistas na maior parte dos municípios.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Vanusa Emília. A representação social de moradores do entorno das escolas rurais paralisadas / extintas no município de Almirante Tamandaré - PR. 140 fls. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.
- BACK, Gilmar Cristina. Saberes docentes e práticas de ensino de História nas escolas localizadas no campo no município de Piraquara. 137 fls. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Delibera sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 de maio de 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. 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. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 29 abr. 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 2 de julho de 2015. Define as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para a formação inicial em nível superior (cursos de *licenciatura*, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda *licenciatura*) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 2 de julho de 2015.
- CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, nº 1, p. 35-64, mar/jun. Rio de Janeiro, 2009.
- CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5 – Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.
- CALISTO, Simeri de Fátima Ribas. Políticas de formação continuada de professores do campo no município de Araucária: elementos orientadores. 185fls. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, 2014.
- CERICATO, Kátia Aparecida Seganfredo. Comitê estadual da Educação do Campo: a materialização da luta política no âmbito da Educação do Campo no Paraná. 196 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.
- CORDEIRO, Valéria dos Santos. Representações sociais sobre o campo/rural na transição

- escola rural e urbana em Bocaiúva do Sul/PR. 156 fls. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.
- CRUZ, Rosana Aparecida da. Reestruturação do projeto político-pedagógico das escolas localizadas no campo no município de Tijucas do Sul. 229 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.
- DUARTE, Newton. **Os conteúdos curriculares e a ressurreição dos mortos**: contribuição a teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2016.
- FARIA, Adriano Antonio. Formação continuada de professores das Escolas Rurais: Cursos de Especialização a distância e Contrapontos com a Educação do Campo. 256 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.
- FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática. In: FAZENDA, Ivani (org). **Interdisciplinaridade na formação de professores**: da teoria à prática. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.
- FONTANA, Maria Iolanda. Educação do Campo no curso de Pedagogia: práticas pedagógicas na e com a diversidade. In: XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Cuiabá, MT. **Anais Eletrônicos: Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira**. Eixo 3: Didática e práticas nas diversidades educacionais, p. 11415-11425, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- IURCZAKI, Adelmo. Escola Itinerante: Uma experiência de Educação do Campo no MST. 269 fls. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2007.
- KUSMAN, Regiane Aparecida. Educação Ambiental na prática educativa dos professores das escolas localizadas no campo da rede municipal de ensino de Contenda/PR. 159 fls. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2014.
- MACHADO, Carmem Silvia. Educação do Campo: expressividade corporal na prática educativa. 161 fls. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2009.
- MACHADO, Rita das Dores. A cultura como matriz pedagógica na proposta curricular das escolas localizadas no campo. 144 fls. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2016.
- MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Escolas públicas do campo: indagação sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional. 191 fls. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz T. da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, Cortez, 2002.
- MUNARIM, Antonio. (2008). Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. **Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu/MG. Disponível em <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso em 20 de março de 2018.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes curriculares da Educação do Campo. Curitiba: SEED/PR, 2006.
- PARDAL, Poliana Priscila Matos. O IDEB das escolas localizadas no campo no estado do Paraná: dos números à realidade local. 130 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

POLON, Sandra Aparecida Machado. A regulação e a emancipação em escolas públicas localizadas no campo. 216 fls. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

PIANOVSKI, Regina Bonat. Ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas e as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. 225 fls. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

PIANOVSKI, Regina Bonat. O jogo como mediação da aprendizagem dos alunos de escola multisseriada. 166 fls. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

RELATÓRIO PARCIAL. Projeto de Pesquisa Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: diagnóstico, diretrizes curriculares e reestruturação dos projetos político-pedagógicos. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

RIBEIRO, M. Educação rural. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-301

RODRIGUES, Fabiana Aparecida Franco. A Prática Pedagógica em Turmas Multisseriadas: desafios no processo de transgressão. 125 fls **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. 2017.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 16- 43

SILVA, Eliane de Souza. Práticas pedagógicas na perspectiva da alfabetização e letramento: estudo em uma escola do campo. 165 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

SOUZA, Maria Antônia de. A Educação é do campo no estado do Paraná? In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.) **Práticas Educativas no/do Campo**. Ponta Grossa: Editora UEPG. p. 25-40, 2011.

SOUZA, Maria Antônia de (org.). **Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e prática pedagógica**. Curitiba: Editora da Universidade Tuiuti do Paraná, 2016 b.

SOUZA, Maria Antônia de. A Educação do Campo no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. (orgs.). **Documentação, Memória e História da Educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade**. Vol. 1. Tubarão: Copiart, 2016. P. 133- 158.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (org.). **Práticas Pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Editora da Universidade Tuiuti do Paraná, 2016 a.

SOUZA, Maria Antônia de; GERMINARI, Geyso Dongley (orgs.). **Educação do Campo: Território, Escolas, Políticas e Práticas Educacionais**. Curitiba: Editora da UFPR, 2017.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria Marxista da Educação*. V. 1. Lisboa: Estampa, 1976.

TELES MARIA, Francisco de Assis. A prática pedagógica com o uso de livros didáticos em escolas localizadas no campo. 153 fls. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2015.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PARTE II

TRABALHO, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE SOCIOAMBIENTAL



Desenho: Brenda dos Santos de Matos – 4º ano.
Profª. Claudete Karpinski.
Escola Rural Municipal João Maria Claudino.
Direção da Profª. Everli Aparecida da Cruz Oliveira.

A CRÍTICA DE MARX AO PROGRAMA DE GOTHA: A REDEFINIÇÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO A PARTIR DO CONCEITO DE TRABALHO

Anita Helena Schlesener – UTP
Tatiani M. Garcia de Almeida – UTP

INTRODUÇÃO

“Nós, os operários, somos quem pelo nosso trabalho tudo cria, desde as máquinas gigantes até aos brinquedos das crianças. E vemo-nos privados do direito de lutar pela nossa dignidade de homens [...]”

(GORKI, 2011, p. 307).

Este artigo tem como finalidade abordar a relação entre educação e trabalho a partir da análise da *Crítica de Marx ao Programa de Gotha*¹ a fim de compreender como as formas reformistas de apropriação do conceito de trabalho alteram o conteúdo da formação dos grupos subalternos. O trabalho, no capitalismo, deixa de ser entendido como produção da vida e passa a ser a produção de lucro, ou seja, na medida em que o trabalho e tudo o que dele deriva se transforma em mercadoria, alteram-se todas as relações sociais e, conseqüentemente, todo o processo de formação dos subalternos.

Além do escrito citado, nosso aporte teórico referencia-se nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, *O capital* e *A Ideologia Alemã*, textos básicos para se explicitar o conceito de trabalho no seu duplo caráter e em suas conseqüências sociais, políticas e pedagógicas, além de pressuposto para

¹ Escrita em 1875, em Londres, Crítica do Programa de Gotha consiste em um conjunto de notas de Marx ao texto do projeto de unificação dos partidos socialistas alemães em uma única agremiação operária. Essas notas incidem sobre o Programa que seria apresentado à cidade de Gotha no ano de 1875, as quais constituem uma virulenta crítica aos objetivos políticos da plataforma, compreendidos como um recuo à concepção de sociedade almejados por Marx e Engels.

a compreensão da crítica ao partido socialista alemão nascido da reunião realizada na cidade de Gotha.

O ato de produzir seus meios de vida e de transformar a natureza em função das necessidades humanas é o que denominamos de trabalho. E se a existência humana não é garantida pela natureza, se não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, ela é então um produto do trabalho. Isso significa que o homem não nasce homem, ele forma-se homem, ele não nasce sabendo produzir-se como homem (SAVIANI, 2007). Assim, ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. A produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo.

Os homens aprendiam a produzir a sua existência no próprio ato de produzi-la. Aprendiam a trabalhar trabalhando. Transformando a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. Segundo Saviani (2007), a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações para a continuidade da espécie.

Ao longo da história podemos notar esta ligação entre trabalho e educação, pois, segundo Marx e Engels (1998, p. 12), “cada novo estágio da divisão do trabalho determina, igualmente, as relações dos indivíduos entre si no tocante à matéria, aos instrumentos e aos produtos do trabalho”, assim, nas comunidades primitivas os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Nesse período prevalecia o modo de produção comunal, também denominado de “comunismo primitivo”, ou seja, não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam neste mesmo processo (SAVIANI, 2007). Nessas condições, a educação identificava-se com a vida.

Entretanto, o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, conseqüentemente, à apropriação privada da terra, provocando uma ruptura na unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão

dos homens em classes. Configurando-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não proprietários. Se a essência humana é definida pelo trabalho, isso significa que ninguém pode viver sem trabalhar, no entanto, com o advento da propriedade privada tornou-se possível para a classe dos proprietários viverem do trabalho alheio. E, como afirma Saviani (2007), os não proprietários passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra.

Dessa forma, a divisão dos homens em classe irá provocar uma divisão também na educação. Haverá, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada com o próprio processo do trabalho. Logo, há dois sentidos de educação a partir desses dois sentidos de trabalho: Enquanto categoria ontológica, o trabalho é o processo de formação da vida, realização da própria existência humana, contudo, este perde esse caráter no modo de produção capitalista, e passa a ser formação do sujeito para a sua inserção no modo produtivo, formado para a vida produtiva, pois, “a produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real” (MARX; ENGELS, 1998, p. 18).

Neste sentido, esta crítica quanto ao sentido do trabalho na sociedade capitalista, realizado por Marx, reaparece nas glosas marginais ao Programa de Gotha, pois, Marx contesta a afirmativa do Programa de que o trabalho é a fonte de toda a riqueza e cultura, mas segundo ele a natureza é a fonte dos valores de uso, isto é, é a fonte das necessidades humanas, tanto quanto o trabalho, que é a exteriorização da força humana, a qual também é natural.

Dessa forma, iniciamos com breves notas sobre a noção de trabalho em *O Capital*, explicitando a forma de organização econômica da sociedade capitalista e a função do Estado, a fim de acentuar o sentido da educação. Em seguida, retomamos algumas das reflexões contidas em *Observações à margem do Programa do Partido Operário Alemão*, também denominado *Crítica ao Programa de Gotha* para, na terceira parte, fazer algumas observações a respeito da educação formal na sociedade capitalista e seu conflito com os interesses das classes trabalhadoras.

As considerações finais retomam o percurso aqui descrito para acentuar a atualidade do tema proposto, ou seja, a relação entre trabalho e educação.

NOTAS SOBRE O CONCEITO DE TRABALHO EM *O CAPITAL*

A burguesia destruiu impiedosamente os laços feudais que ligavam o homem e seus “superiores naturais”, deixando como única forma de relação de homem a homem o laço do frio interesse, o insensível “pagamento a vista” (MARX, 1978, p. 96).

Iniciamos da explicitação do conceito de trabalho e do processo de alienação que é gerado a partir do modo como se organizam as relações de trabalho, a divisão social do trabalho e o modo de vida da sociedade no contexto do modo de produção capitalista. A auto-alienação apresenta-se no modo como, a partir do funcionamento das relações mercantis, gera-se uma aparência social na passagem do reconhecimento das qualidades materiais e vitais do trabalho para a quantificação deste enquanto uma necessidade para a constituição da forma “mercadoria”.

Parte-se da afirmação de Marx de que o trabalho materializado na mercadoria tem um duplo caráter: um valor de uso e um valor de troca. Na forma mercadoria, “quando se expressa como valor”, o trabalho não possui as mesmas características “que lhe pertencem como gerador de valor de uso”. Significa que a atividade produtiva enquanto trabalho útil, trabalho concreto que visa a satisfazer uma necessidade humana natural, a garantir as condições de existência do homem e que se expressa como trabalho útil no valor de uso, é ocultada ou abstraída para que, reduzidos a uma mesma grandeza, os produtos dos trabalhos possam ser intercambiados (MARX, 1980, p. 44).

A esta primeira abstração, segue-se outra: “ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles corporificados”, que permite transparecer o trabalho como uma única característica na formação de uma ideia geral de trabalho, o trabalho humano abstrato, passível de ser quantificado. De atividade criadora e essencial para a reprodução da vida, o trabalho passa a ser entendido como dispêndios de força humana de trabalho. A atividade produtiva perde suas características específicas e aparece como “trabalho humano puro e simples, dispêndio de força de trabalho” (MARX, 1980, p. 44-45).

Em todos os estágios sociais, o produto do trabalho é valor de uso; mas, só um período determinado do desenvolvimento histórico, em que se representa o trabalho despendido na produção de uma coisa útil como propriedade “objetiva”, inerente a essa coisa, isto é, como seu valor, é que transforma o produto do trabalho em mercadoria (MARX, 1980, p. 70).

Este conjunto de relações que permite que duas coisas diferentes possam

tornar-se quantitativamente comparáveis, fruto de uma série de abstrações, também unifica os trabalhos individuais em uma forma geral de trabalho social, que consolida o conjunto de inversões e permite igualar e permutar as mercadorias enquanto valores. Ao mesmo tempo em que se criam os equivalentes quantitativos que geram a possibilidade da troca de mercadorias, também transformam o trabalho privado em trabalho social. Mas em decorrência deste movimento, as “relações sociais entre os indivíduos e seus trabalhos se tornam relações exteriores entre proprietários de mercadorias” (SCHLESENER, 2011, p. 140), ou seja, as inversões ocorridas nas relações de produção se traduzem em um modo de pensar e de ser também ele invertido.

A alienação que se produz a partir das relações de produção traduz-se tanto na separação entre teoria e prática quanto na predominância da primeira sobre a segunda, havendo uma inversão de valores que altera toda a significação da vida, reduzida ao individual imediato: “tal como a propriedade privada é apenas a expressão sensível do fato de que o homem se torna objetivo para si”, (...) o individualismo é expressão “do fato de que a exteriorização de sua vida é a alienação da sua vida” (MARX, 1974, p. 16).

A alienação se apresenta como a perda da dimensão de totalidade da vida, a perda de seu significado humano, da dimensão social do humano, substituído pelo individual e imediato que se efetiva na posse: a “propriedade privada tornou-nos tão estúpidos e unilaterais que um objeto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital” (MARX, 1974, p. 17). Esta forma de perceber a realidade se estende ao nosso modo de ser, pensar e amar: como recorda Benjamin (2009, p. 16), a definição kantiana de casamento explicitada na *Metafísica dos Costumes*, define este elo como a “ligação entre duas pessoas de sexo diferente tendo em vista a posse recíproca e perpétua de suas propriedades sexuais”. Tudo se reduz ao ter, ao possuir para consumir, ou seja, nos tornamos inumanos, insensíveis ao sofrimento dos outros, com reflexos importantes no processo de educação para a vida.

Estas breves observações retomadas de Marx servem para mostrar que trabalho e educação sempre estiveram intimamente ligados. Tanto um quanto o outro são atividades essencialmente humanas, ou seja, apenas o ser humano trabalha e educa. Neste processo, se conhece enquanto se insere no movimento que produz a vida social.

Cabe salientar que, enquanto uma *Crítica da Economia Política*, *O Capital* traz implícito na análise da mercadoria e das formas de alienação que dela decorrem, a “noção de Estado como instrumento de dominação a servi-

ço dos interesses da classe burguesa”, tanto “no processo de separação dos trabalhadores de seus meios de produção” quanto “na legalização, difusão e sedimentação da noção de ‘vontade livre’ na consciência popular”, como segue:

A esfera “da circulação ou da troca de mercadorias, dentro da qual se operam a compra e a venda da força de trabalho, é um verdadeiro paraíso dos direitos inatos do homem. Só reinam aí liberdade, igualdade, propriedade e Bentham. Liberdade, pois o comprador e o vendedor de uma mercadoria, a força de trabalho, por exemplo, são determinados apenas pela sua vontade livre. Contratam como pessoas livres, juridicamente iguais. O contrato é o resultado final, a expressão jurídica comum de suas vontades. Igualdade, pois estabelecem relações mútuas apenas como possuidores de mercadorias e trocam equivalente por equivalente. Propriedade, pois cada um só dispõe do que é seu. Bentham, pois cada um dos dois só cuida de si mesmo” (MARX, 1980, p. 196).

Na medida em que se efetivam as abstrações e a mercadoria aparece como uma relação simples, voltada para uma operação de compra e venda, resultado de uma objetivação do sujeito que não se reconhece no fruto do seu trabalho, ou seja de um processo de alienação que transforma e inverte todos os significados das relações de trabalho, tem-se o campo fértil para a disseminação da ideologia, consolidada em teorias jurídicas e efetivada por um Estado também ele mistificado, porque apresentado como neutro, guardião das leis e garantidor dos direitos. O que se oculta, na medida em que as relações se reduzem à circulação de mercadorias, é que trabalhador e capitalista são proprietários de propriedades de natureza diversa, que coincide com situações economicamente desiguais. O capitalista possui o dinheiro para pagar e pode comprar a força de trabalho de qualquer um; o trabalhador, porém, precisa vender a sua força de trabalho, porque precisa sobreviver, ou seja, não é livre para escolher onde ou como trabalhar.

A força de trabalho é ainda uma mercadoria de natureza diversa porque ela cria valor, ou seja, é, ao mesmo tempo, produtora de valor de uso e geradora de valor. Como acentua Oliveira (2016, p. 141), “como o operário trabalha uma jornada inteira, ele cria um valor maior da quantidade que custou, ou seja, o valor da força de trabalho e aquilo que ela pode criar são grandezas distintas”. Com sua jornada de trabalho o operário paga o seu salário e produz um excedente (mais-valia) que não é pago pelo salário; “no ato de sua venda, a força de trabalho realiza o próprio valor (custo cotidiano para manter o operário) ao mesmo tempo em que cria um valor superior a seu custo”, valor não pago e que é apropriado pelo capitalista.

Para que esta relação se concretize, é preciso que seja mistificada pelo

discurso jurídico expresso na relação contratual e que resulta no fato que “o dono do dinheiro marcha agora à frente como capitalista: segue-o o proprietário da força de trabalho como seu trabalhador. O primeiro com um ar importante, sorriso velhaco e ávido de negócios; o segundo tímido, contrafeito, como alguém que vendeu sua própria pele e espera apenas ser esfolado” (MARX, 1980, p. 197).

O Estado é, neste conjunto de relações, um fator determinante no processo de mistificação da realidade por meio do sistema jurídico, que “responde essencialmente pela necessidade do capital de sistematizar, organizar e legitimar aquilo que a coerção direta e a violência aberta não são capazes de garantir duradouramente” (OLIVEIRA, 2016, p. 138-139). Desta perspectiva, o Estado é educador, como acentua Gramsci (1978) nos Cadernos do Cárcere.

Temos aqui, em linhas gerais, as bases para compreender as observações de Marx à margem do Programa de Gotha, ou seja, à crítica ao projeto político do recém-nascido partido socialdemocrata alemão.

NOTAS SOBRE O TEXTO: *OBSERVAÇÕES À MARGEM DO PROGRAMA DO PARTIDO OPERÁRIO ALEMÃO*

O livre desenvolvimento de todos é a condição do livre desenvolvimento de cada um (MARX, 1978, p. 113).

Na crítica ao Programa de Gotha Marx inicia esclarecendo que, ao contrário do que afirma o Programa, o “trabalho não é a fonte de toda a riqueza”; a riqueza material e os valores de uso têm sua fonte na natureza, assim como o trabalho “que não é mais que a manifestação de uma força natural, da força de trabalho do homem” (MARX, 1974, p. 209).

Na medida em que o homem se situa de antemão como proprietário diante da natureza, primeira fonte de todos os meios e objetos de trabalho, e a trata como posseção sua, seu trabalho converte-se em fonte de valores de uso e, portanto, em fonte de riqueza (MARX, 1974, p. 209).

A partir da divisão social do trabalho e do surgimento da propriedade privada, nascem novas relações sociais por meio das quais o homem entende o seu trabalho como propriedade sua e não como fruto da sua relação com a natureza. Ou seja, para que o trabalho se torne fonte de riqueza é preciso que se tenha já instaurado o estranhamento do produtor em relação ao produto do seu trabalho, a partir da instauração da propriedade privada

dos meios de produção. Ao apresentar o trabalho como a fonte de toda riqueza, dissociado da natureza, o Programa tem como objetivo atribuir ao trabalho “essa força sobrenatural de criação” e dessa ideia surge a afirmação burguesa de que o “homem que não possui outra propriedade senão sua força de trabalho”, o que o torna necessariamente, “em todas as condições sociais e culturais, um escravo daqueles que se apropriaram das condições objetivas do trabalho” (MARX, 2012, p. 25). Nesse sentido, na sociedade capitalista as condições materiais de produção estão dadas aos não proprietários do capital e da propriedade fundiária enquanto a massa é somente proprietária da sua força de trabalho.

Dessa forma, o trabalho, na sociedade capitalista, enquanto exteriorização de uma força natural, a força humana, desenvolve a riqueza para os donos dos meios de produção, por outro lado, “desenvolve a pobreza e o abandono para o trabalhador” (MARX, 2012, p. 26). O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz e o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, com um poder independente do produtor. “O trabalho produz maravilhas para os ricos e privações para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador” (MARX, 2004, p. 82). Assim, ocorre a primeira forma de estranhamento do trabalhador em relação ao seu trabalho, isto é, aquela em que o trabalhador é alheio ao produto do seu trabalho.

Todo trabalho é objetivado, isto é, por meio da matéria-prima um produto se objetiva em um objeto, por exemplo, o pedaço de algodão que passa pelo fuso para se transformar no fio. A objetivação é comum a todas as sociedades, contudo, em determinadas condições sociais, como no capitalismo, os trabalhadores não se identificam com o produto do seu trabalho e são rebaixados “à condição de mercadoria, e à de mais miserável mercadoria” (MARX, 2004, p. 79).

A segunda forma de estranhamento do trabalhador que Marx caracteriza é em relação a sua própria atividade, como uma atividade que não pertencesse a ele “atividade como miséria, a força como impotência, a procriação como castração. A energia espiritual e física própria do trabalhador, a sua vida pessoal – pois o que é a vida senão atividade – como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele” (MARX, 2004, p. 83). Nesse caso, o homem estranha-se em relação ao próprio trabalho, é a perda de si mesmo, é uma atividade de sacrifícios, de mortificação, na qual ele não se reconhece na sua própria atividade.

Na medida em que o trabalho estranha do homem a natureza e o homem de si mesmo, de sua própria função de sua atividade vital, ela estranha do homem o gênero humano e faz-lhe “da vida genérica apenas um meio da vida individual” (MARX, 2004, p. 84). E como consequência imediata disso, de o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico, ocorre o estranhamento do homem pelo próprio homem. Conforme Marx (2004), quando o homem está frente a si mesmo, defronta-se com ele e outro homem. O que é produto da relação do homem com o seu trabalho, produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale como relação do homem com outro homem, como trabalho e objeto de trabalho de outro homem. Todavia, quando o homem está estranhado do seu ser genérico quer dizer que um homem está estranhado do outro, assim como cada um deles está estranhado da essência humana.

Estas colocações são pressupostos para se entender a crítica que, de modo sutil, aponta as contradições do discurso socialdemocrata, acentuando que “o trabalho só é fonte de riqueza e de cultura como trabalho social”, porque o trabalho individual isolado “pode criar valores de uso, mas não pode criar nem riqueza nem cultura”; e, na sociedade capitalista, na medida em que o trabalho social “converte-se em fonte de riqueza e de cultura, desenvolvem-se também a pobreza, o desamparo do operário e a riqueza e a cultura dos que não trabalham” (MARX, 1974, p. 210-211).

A segunda tese refutada por Marx diz respeito ao monopólio dos meios de trabalho, que são atribuídos à classe capitalista. Marx acentua que o principal meio de trabalho é a terra, que se encontra nas mãos dos latifundiários e que “o monopólio da propriedade do solo é, inclusive, a base do monopólio do capital e dos capitalistas”. Trata-se de uma interpretação lassalleana² da tese dos estatutos da Internacional que visa proteger o latifúndio.

A terceira tese sofre dos mesmos vícios da primeira: os meios de trabalho não se elevam a patrimônio comum, porque não são elementos sobrenaturais, assim como se entendia na tese um, a força de trabalho, mas devem “converter-se em patrimônio comum”. E, se todo o trabalho deve ser “regulado coletivamente, com uma repartição equitativa do fruto do

² A Crítica ao Programa de Gotha dirige-se implicitamente a Ferdinand Lassalle, o qual dirige uma das principais tendências que formam o Partido Social Democrata Alemão. Marx e Engels reprovavam, sobretudo as táticas políticas de Lassalle em seus últimos anos de vida. Compreendendo que a burguesia alemã era incapaz de uma luta revolucionária séria, e embebido de uma dose de nacionalismo alemão, Lassalle negociou com Bismarck, com a esperança de alcançar, por meio dele e da monarquia, os objetivos dos trabalhadores (BOTTOMORE, 2001, p. 210).

trabalho”, o que é “o fruto do trabalho? O produto do trabalho ou o seu valor?” E qual valor? Marx acentua que a afirmação também abstrata e vaga, servindo para “eludir conceitos econômicos concretos”, o mesmo cabendo para a propalada “repartição equitativa” (MARX, 1974, p.211-212).

Uma a uma as contradições vão sendo assinaladas, no sentido de mostrar como, nas proposições do Programa, a estrutura jurídica que alimenta o imaginário social funciona como pressuposto para a leitura lassalleana, na ideia de igualdade de direitos, que mistifica o acesso aos “frutos do trabalho”. A descrição das várias fases da repartição necessária para a manutenção da estrutura social serve para mostrar o quanto os conceitos utilizados no discurso do Programa são abstratos e parciais, para finalmente assinalar que:

No seio de uma sociedade coletivista, baseada na propriedade comum dos meios de produção, os produtores não trocam seus produtos; o trabalho invertido nos produtos não se apresenta aqui, tampouco, *como valor* destes produtos, como uma qualidade material, por eles possuída, pois aqui, em oposição ao que sucede na sociedade capitalista, os trabalhos individuais já não constituem parte integrante do trabalho comum através de um rodeio, mas diretamente. A expressão “o fruto do trabalho”, já hoje recusável por sua ambigüidade, perde assim todo sentido (MARX, 1974, p. 213)

Marx acentua que a construção dessa nova ordem social e política, a coletivização do trabalho, tem que nascer no interior da velha ordem e superar seus limites, ou seja, romper com o princípio que regula o intercâmbio de mercadorias criando novas formas e conteúdos de relacionamento a partir da apropriação dos meios de produção para o controle do próprio trabalho. Deve-se considerar que o que regula as relações de trabalho na economia capitalista é o direito burguês, o qual também se faz necessário superar. “O direito, só pode consistir, por natureza, na aplicação de uma medida igual; mas os indivíduos desiguais (e não seriam indivíduos diferentes se não fossem desiguais) só podem ser medidos por uma mesma medida sempre e quando sejam considerados sob um ponto de vista igual”. Assim, o direito precisa adaptar-se: “não pode ser nunca superior à estrutura econômica nem ao desenvolvimento cultural da sociedade por ela condicionado”. Somente depois de consolidada a nova ordem “só então, será possível ultrapassar-se totalmente o estreito horizonte do direito burguês” e a sociedade poderá reger-se pelo lema: “de cada qual, segundo sua capacidade; a cada qual, segundo suas necessidades” (MARX, 1974, p. 214-215).

Entendemos que estas questões são fundamentais para se refletir sobre

a noção de educação e sua importância para a formação de uma nova ordem social e política. A emancipação do trabalho, a ser conquistada pelas próprias classes trabalhadoras, como acentua o estatuto da Internacional, depende do processo de educação.

NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR A PARTIR DA CRÍTICA AO PROGRAMA DE GOTHA

Tiremos das classes dirigentes a educação do povo, que os direciona para a obra de destruição e de sangue, como o primeiro passo para uma nova ordem social e política (GRAMSCI, 1980, p. 643).

Quanto ao ponto acentuado no Programa, de exigência de “educação popular geral e igual a cargo do Estado. Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita”, Marx pergunta: “acredita-se que na sociedade atual a educação pode ser igual para todas as classes?” A alta burguesia vai se submeter à mesma escola pública, a “única compatível com a situação econômica do operariado e do camponês?” Além disso, o que significa “educação popular a cargo do Estado”? (MARX, 1974, p. 222-223).

Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado (...), outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo. O que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja (MARX, 1974, p. 223).

Sabe-se que Marx se refere diretamente ao modo de Lassalle conceber a escola subordinada ao Estado, questão contextualizada no debate alemão, mas muito pertinente para a nossa época, quase meados do século XXI. A ingerência religiosa, a censura ao pensamento, a imposição de dogmas, a necessidade de lutar pela liberdade da ciência e pela liberdade de pensamento autônomo na escola brasileira de 2017 torna estas observações de Marx de uma atualidade gritante.

Estas questões podem também ser rastreadas nos escritos de Gramsci, que afirmava a importância da formação de um pensamento articulado das classes subalternas visando a sua emancipação econômica, social e política para superar os limites culturais impostos pela hegemonia dominante. O que nos move aqui é a articulação entre a noção de trabalho no seu duplo caráter delineado em *O Capital* e ao conceito de educação enquanto processo de emancipação política e ideológica no contexto da luta de classes.

Da perspectiva da estrutura da sociedade capitalista, a educação formal serve aos interesses da consolidação e ampliação do seu modo de produção, ou seja, a escola, assim como partidos, sindicatos, igrejas, meios de comunicação, família, são instrumentos de formação para a consolidação do domínio de uma classe sobre toda a sociedade. Esta organização da educação responde ao conceito de trabalho como fonte de riqueza, na medida em que o homem é entendido como proprietário de seu corpo e, portanto, vendedor de sua força de trabalho para o capitalista. O trabalho, neste contexto, não é entendido como trabalho social, mas como força individual, capacidade fornecida por uma força criadora sobrenatural, propagada pelos discursos religiosos e pela formação familiar. Numa estrutura social cindida, na qual os meios de produção se encontram nas mãos de alguns (latifundiários e capitalistas), o trabalho se define como o meio de sobrevivência do indivíduo que nada possui além de sua força de trabalho. Sob o domínio do capital, o trabalhador é visto apenas como um instrumento de trabalho e a educação formal é entendida, então, instrumento de reprodução da força de trabalho, que se torna mercadoria para o consumo do capital.

Falar de educação emancipadora sem questionar radicalmente a ordem social vigente torna-se mais um mecanismo de mistificação que elude as classes subalternas e contribui para consolidar as formas vigentes de subalternidade.

Para Marx, assim como para Gramsci, a emancipação das classes trabalhadoras e a possibilidade de uma educação emancipadora passam por uma emancipação do trabalho convertido em patrimônio comum da sociedade, libertado do círculo vicioso do intercâmbio de mercadorias (MARX, 1974, p. 213); as classes trabalhadoras precisam tomar nas mãos o controle do trabalho, para tomar nas mãos o controle de sua educação (GRAMSCI, 1980); neste contexto e somente nele, se pode falar de educação emancipadora. Para tanto é necessário superar o modo de produção capitalista e todos os seus desdobramentos sociais e ideológicos.

A primeira emancipação da servidão política e social é aquela do espírito. O programa de educação do proletariado deve ser formulado e efetivado por órgãos que o próprio proletariado constituiu em defesa dos próprios interesses. Eu coloco primeiro esta nova ideia: a escola popular deve ser colocada sob o controle dos grandes sindicatos operários. O problema da educação é o máximo *problema de classe* e só pode ser resolvido sob o ponto de vista da classe, que é o único que permite a valoração proletária das instituições sociais e das leis (GRAMSCI, 1980, p. 643).

O trabalho de formação e de educação emancipadora precisa articular-

-se com o processo revolucionário, num movimento de formação de uma consciência política clara e autônoma, entrelaçada com a construção da gestão do trabalho na construção de uma nova ordem social e política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salientamos aqui, como considerações finais, alguns pontos que consideramos fundamentais para compreender a questão do trabalho e da educação na Crítica ao Programa de Gotha, de Marx, e os desdobramentos destes conceitos para compreender a relação trabalho e educação no século XXI. Primeiro, a explicitação do duplo caráter do trabalho, isto é, o trabalho na sua forma ontológica, o qual é compreendido como processo criador do homem na medida em que transforma a natureza. E o trabalho em seu caráter instrumental, o qual no modo de produção capitalista, a partir da divisão social do trabalho, da apropriação privada dos meios de produção se torna fonte de acumulação do capital e de aprofundamento da desigualdade social, de riqueza para o proprietário e de empobrecimento e de miséria para o trabalhador.

Segundo, desse duplo caráter do trabalho advém o duplo caráter da educação, o qual se explicita no significado ontológico, ou seja, para a emancipação e autonomia da sociedade ou no seu caráter instrumental, isto é, a educação voltada para a preparação da força de trabalho para o mercado de trabalho. Nesse contexto, o Estado deve prover o financiamento da educação pública, mas abster-se na ingerência na estruturação interna da escola, como exemplo, a determinação sobre o currículo, sobre a avaliação, visto que, numa sociedade dividida em classes sociais antagônicas, na qual a burguesia não tem a escola pública como meio de formação de seus filhos, esta ingerência se efetiva como controle e disciplina da classe trabalhadora. Desse modo, a classe trabalhadora precisa construir a sua autonomia política.

Da mesma forma que Marx esclarece a função do Estado em relação à Educação Pública, acentua também a necessidade de combater a ingerência da religião no contexto da escola pública, visto o caráter ideológico e metafísico que a religião oferece, diluindo todo o esforço de formação crítica e política da classe trabalhadora.

Terceiro, a importância da crítica marxiana ao Programa de Gotha, na figura da Social Democracia Alemã, possui relevância no momento atual,

pois, traz implícita a crítica as ideias reformistas, as quais se reforçaram nas políticas do século XXI como forma de cooptação de líderes dos movimentos sociais e de diluição do caráter radical e transformador desses movimentos. Esta crítica também nos esclarece sobre o caráter do coletivismo a ser construído em uma nova ordem social, característica que não se assemelha em nada à ideia de cooperativismo³ de origem da Social Democracia, a qual Marx combatia na política de Lassalle.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. As Afinidades Eletivas de Goethe. In: BENJAMIN, Walter. **Ensaios reunidos**: Escritos sobre Goethe. São Paulo: Duas cidades/E. 34, 2009b, pp. 11-121.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- GORKI, Maxim. **A Mãe**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del Carcere**. Torino: Einaudi, 1978.
- GRAMSCI, Antonio. La prima pietra. In: GRAMSCI, A. **Cronache Torinesi (1913-1917)**. Torino: Einaudi, 1980, pp. 642-643.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes: 1998.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro I. 24ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- MARX, Karl. **O Capital (Crítica da Economia Política)**. Livro 1, V. 1, 1980.
- MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, Karl. Crítica do Programa de Gotha. In: MARX, Karl. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa Ômega, 1974.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista de Marx e Engels**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1978.
- OLIVEIRA, Thiago Chagas. Trabalho, Estado, Educação: considerações sobre o Livro I de O Capital e os escritos gramscianos de 1919-1920. In: REBUA, Eduardo; SILVA, Pedro (Orgs.). **Educação e Filosofia da Práxis**: reflexões de início de século. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2016, pp. 138-149.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n. 34 jan./abr. 2007.
- SCHLESENER, Anita Helena. **Os tempos da História**. Brasília: Liber Livros, 2011.

³ As cooperativas apoiadas pelo Estado na Prússia e a defesa em termos socialistas que Lassalle delas fazia foram atacadas por Marx. Os armazéns cooperativos são considerados como arranhões superficiais na face do capitalismo, a não ser que façam parte de associações produtivas das forças das forças e relações de produção e tenham sido transferidas para os próprios produtores (BOTTOMORE, 2001, p. 20).

OS MODOS DE SER DO TRABALHO E A DIREÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA NO CAMPO¹

André Luiz Batista da Silva – SMED Araucária e FANEESP.

A Educação do Campo como prática e conceito tem sua gênese no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e na organização de coletivos que no final dos anos 1990 questionaram a educação e a política educacional que se realizava no campo brasileiro, bem como o projeto de campo para o Brasil. Os questionamentos à política educacional que se realizavam no campo tomam materialidade documental nos manifestos do I ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores na Reforma Agrária - datado de 1997 e nas conferências da I CNEC – Conferência Nacional da Educação do Campo – datada de 1998. Esses dois eventos coletivos mais a II CNEC de 2004 mostram a origem da Educação do Campo no âmbito do Movimento Social, no caso do Movimento Nacional da Educação do Campo (MUNARIM, 2008). A gênese da Educação do Campo no âmbito do Movimento Social pode ser expressa conforme afirma Caldart (2012):

O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi a partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizada naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo (CALDART, 2012, p.261).

Dos questionamentos à política educacional que se realizava no campo, o Estado brasileiro, além da instituição do PRONERA em 1998, institui em seu âmbito algumas das demandas expressas pelo Movimento Nacional da Educação do Campo na Resolução CNE/CEB 01/2002 e amplia na Resolução CNE/CEB 02/2008.

Das demandas expressas pelos documentos do I ENERA e I e II CNEC e, mais tarde, pelos Fóruns Nacionais da Educação do Campo – 2012 a 2013

¹ O presente capítulo é fruto da tese de doutorado em Educação defendida no Programa de Pós-graduação – Mestrado e Doutorado em Educação - Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, junho de 2018, sob o título *Modos de ser do trabalho para o movimento social e as políticas de Educação do Campo*.

- e o II ENERA de 2015, observa-se a relação trabalho e educação na qual a posição afirmativa do trabalho expressa-se pela agricultura familiar, pela agroecologia, pela agrobiodiversidade e pelo cooperativismo. Desse modo, os documentos questionam o modelo de trabalho imposto ao campo, modelo negativo para o Movimento Nacional. Modelo negativo que se expressa pelo trabalho escravo, assalariado e pelo agronegócio. Observa-se, então, afirmativamente a relação trabalho e Educação do Campo em expressões que remetem ao trabalho não-explorado e negativamente ao trabalho explorado.

EXPRESSÕES DO TRABALHO PARA O MOVIMENTO SOCIAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

I ENERA (1997)	Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.
I CNEC (1998)	Educação do Campo, a partir de práticas e estudos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo: tempos, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares.
II CNEC (2004)	Lutamos por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio e que garanta: a realização de uma ampla e massiva reforma agrária; demarcação das terras indígenas; o fortalecimento e a expansão da agricultura familiar/camponesa; as relações/condições de trabalho, que respeitem os direitos trabalhistas e previdenciários dos trabalhadores e trabalhadoras rurais; a erradicação do trabalho escravo e da exploração do trabalho infantil;
FONEC (2012)	O Estado brasileiro nas diferentes esferas (federal, estadual e municipal), na contramão do acúmulo construído pelos sujeitos camponeses volta hoje a impor políticas que reeditam os princípios da educação rural, já suficientemente criticados pela história da Educação do Campo, associando-se agora aos interesses do agronegócio e suas entidades representativas (CNA, ABAG e SENAR). Este projeto produz graves consequências para o país, como miséria no meio rural e a consequente exclusão de grandes massas de trabalhadores, a concentração de terra e capital, o fechamento de escolas no campo, o trabalho escravo, o envenenamento das terras, das águas e das florestas. Esse projeto não serve aos trabalhadores do campo.
II ENERA (2015)	O avanço do agronegócio é amparado por leis e mantido por financiamentos públicos que garantem sua expansão, expropriando a terra e os territórios de camponeses, indígenas, quilombolas... No Brasil, a ausência de uma política de Reforma Agrária é um dos indicativos da aposta equivocada dos governos no modelo do agronegócio, que esconde suas graves contradições [...] Trabalhar pela agroecologia como matriz tecnológica, produção de conhecimento e desenvolvimento de uma agricultura a partir dos princípios da agrobiodiversidade e da soberania alimentar dos territórios.

FONTE: ENERA (1997; 2015); CNEC (1998; 2004); FONEC (2012). Org. do autor.

Diante das expressões que o trabalho apresenta nos documentos do Movimento Nacional da Educação do Campo o que se objetiva expor nesse texto é a análise dos modos de ser do trabalho em trabalho não-explorado

e trabalho explorado presentes nas Políticas Públicas Nacionais de Formação Profissional e Técnica no campo. Políticas de formação profissional e técnica como o PRONERA, o PROJOVEM – Campo, saberes da terra, e o PRONATEC – Campo. De todo modo se expõe, então, a relação entre os modos de ser do trabalho e as Políticas Nacionais de Formação Profissional e Técnica no campo. Relação esta que é perpassada pelo modelo de desenvolvimento do campo brasileiro. Políticas que podem afirmar ou negar o modo de ser do trabalho defendido pelo Movimento Social da Educação do Campo. Políticas de formação profissional e técnica que se fundamentam legalmente no conteúdo da Educação do Campo instituída pelo Estado brasileiro², instituição expressa nas Resoluções CNE/CEB 01/2002 e 02/2008, bem como no Decreto Presidencial 7.352/2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Do exposto cabe ressaltar que metodologicamente a análise que se realiza é de cunho documental inscrita no materialismo histórico e temporalmente circunscrita à conjuntura política do Estado brasileiro que perfaz o período que se estende de 1997 a 2016, perpassando os governos Fernando Henrique Cardoso – PSDB -, Luís Ignácio “Lula” da Silva e Dilma Rousseff – PT. Conjuntura política e econômica que pode ser caracterizada, inicialmente, pelo neoliberalismo (HARVEY,) e, sequentemente, apresentando preocupação social no que se refere a inclusão e distribuição de renda.

O TRABALHO E SEUS MODOS DE SER

Considerando-se que a partir de Marx (2014) o trabalho constitui em um processo no qual a sua finalidade é a de transformação da natureza em coisas úteis, com valor de uso, sendo uma atividade exclusivamente humana e constituidora da humanidade no homem, sua socialidade. Marx (1980, p. 311) na Ideologia Alemã toma a produção da existência material – o trabalho - como pressuposto para a humanidade no homem, de modo que

é preciso começar pela constatação do primeiro pressuposto de toda existência humana, de toda história portanto, a saber a pressuposição de que os homens precisam estar em condições de viver para poderem fazer história. Para viver, entretanto, é preciso comer e beber, habitar e vestir e mais alguma coisa. O primeiro ato histórico, portanto, é a produção dos meios que satisfaçam essas necessidades, produção da própria vida material; e este

² Instituição que resulta da luta dos trabalhadores do campo organizados em coletivos e em Movimento Social.

é um ato histórico, condição básica de toda história, que hoje como a mil anos, todos os dias e todas as horas, precisa ser realizado para manter o homem em vida (MARX, 1980, p. 311).

No capítulo cinco do “Capital: crítica da Economia Política”, Marx (2014) afirmará que o processo de trabalho

É atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre homem e a natureza, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais (MARX, 2014, p. 218).

Lukács (2013, p. 44 e 45) amparado em Marx e Engels explicita os motivos pelo qual se acentua a socialidade humana no trabalho, considerando-o como o salto de uma forma de ser humana regida absolutamente pela natureza para uma forma regida pela socialidade, afirma que

Todas as outras categorias dessa forma de ser tem já, em essência, um caráter puramente social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõe o salto já acontecido. Somente o trabalho tem, como essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto de trabalho, etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser biológico ao ser social [...] o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social (LUKÁCS, 2013, p. 44).

Exposto caráter humanizador do trabalho a partir de Marx e Lukács (2013) é preciso considerar o trabalho na forma que se põe na sociedade capitalista. Ao expor, então, o trabalho em seu caráter humanizador, expõe-se na condição de trabalho que produz valores de uso, em trabalho não-explorado. É preciso, então, expô-lo em seu modo de ser explorado, como trabalho que produz mais-valia.

Em termos de gênese e desenvolvimento do trabalho não-explorado ao trabalho explorado, Lukács (2013) considera que

O fato de que do trabalho necessariamente decorrem a fabricação de ferramentas e a utilização de forças da natureza [...] faz aparecer, em certos estágios evolutivos, aqueles pontos nodais, que provocam uma mudança qualitativa na estrutura e na dinâmica de sociedades singulares. Essa capacidade do trabalho de trazer resultados que vão além da reprodução própria daquele que o executa cria o fundamento objetivo da escravidão, diante da qual as únicas alternativas eram matar ou adotar o inimigo capturado. Partindo dali e passando por diferentes etapas, o caminho percorrido levou ao capitalismo, no qual o valor de uso da força de trabalho se converte no fundamento de todo o sistema (LUKÁCS, 2013, 160).

A par de outras formas de exploração do trabalho – a escravidão, por exemplo – o capitalismo se constitui no sistema no qual sua base é a exploração do trabalho na produção e reprodução do capital. Marx (1978), no capítulo VI – inédito – especifica o processo de produção de mais-valia como processo no qual o trabalho se subsume ao capital como, inicialmente, subsunção formal e, depois subsunção real.

O processo de trabalho converteu-se em instrumento do processo de valorização, do processo de autovalorização do capital – fabricação de mais-valia. O processo de trabalho é subsumido ao capital (é seu próprio processo), e o capitalista se enquadra nele como dirigente, condutor, para este, é ao mesmo tempo, de imediato, um processo de exploração do trabalho alheio. É isso a que denomino subsunção formal do trabalho ao capital. É a forma geral de todo processo capitalista de produção; mas é ao mesmo tempo uma forma particular, a par do modo de produção especificamente capitalista, desenvolvido. (MARX, 1978, p. 51).

Geneticamente a subsunção formal do trabalho ao capital se desenvolve, segundo Marx (1978),

Quando o camponês, antes independente e que produzia para si mesmo, se torna diarista e trabalha para um agricultor; quando a estrutura hierárquica característica do modo de produção corporativo desaparece ante a simples oposição de um capitalista que faz trabalhar para si os artesãos convertidos em assalariados; quando o escravista de outrora emprega seus ex-escravos como assalariados etc., temos então que processos de produção determinados socialmente de outro modo se transformam em processo de produção do capital (MARX, 1978, p. 51).

E, adiante

O camponês, antes independente, cai, como fator do processo de produção na dependência do capitalista que o dirige, e sua ocupação depende de um contrato que ele, como possuidor de mercadoria (possuidor de força de trabalho), firmou previamente com o capitalista, na qualidade de possuidor de dinheiro. O escravo deixa de ser instrumento de produção pertencente a seu empregador. A relação entre mestre e oficial desaparece. O mestre, cuja relação anterior com o oficial era a de conhecedor do ofício, se lhe defronta apenas como possuidor de capital, assim como o outro se contrapõe a ele simplesmente como vendedor de trabalho (MARX, 1978, p. 51).

É no assalariamento do camponês, por exemplo, que inicialmente o trabalho, antes independente e no qual o camponês era o proprietário do resultado do seu trabalho, que se dá a subsunção do trabalho ao capital, uma subsunção formal.

à base de um modo de trabalho preexistente, ou seja de determinado desenvolvimento de forças produtivas de trabalho e da modalidade de trabalho correspondente a essa força produtiva, só se pode produzir mais valia através do prolongamento do tempo de trabalho, isto é, sob a forma de mais-

-valia absoluta. A essa modalidade, como forma única de produção de mais-valia, corresponde, pois, a subsunção formal do trabalho ao capital [...]

Quando a relação de superioridade e de subordinação substitui a escravidão, a servidão e a vassalagem, formas patriarcais etc., de subordinação, apenas se opera uma *transformação em sua forma*. A forma torna-se *mais livre* porque é agora de natureza simplesmente *material*, formalmente voluntária, *puramente econômica* (MARX, 1978, p. 53 e 59).

Da subsunção formal do trabalho ao capital como forma de exploração do trabalho, Marx (1978) observa, no capitalismo avançado, a subsunção real do trabalho ao capital.

A característica geral da *subsunção formal* continua sendo a direta *subordinação do processo de trabalho* – qualquer que seja tecnologicamente falando, a forma em que se efetue – *ao capital*. Nessa base, entretanto, se ergue um *modo de produção* tecnologicamente *específico que metamorfoseia a natureza real do processo de trabalho e suas condições reais: o modo capitalista de produção*. Somente quando este entra em cena, se dá a *subsunção real do trabalho ao capital* [...]

Desenvolvem-se as *forças produtivas sociais do trabalho* e, por força do trabalho em grande escala, chega-se à aplicação da ciência e da maquinaria na produção imediata. Por um lado, o *modo capitalista de produção*, “*sui generis*”, dá origem a uma figura modificada da produção material. Por outro lado, essa modificação da figura material constitui a base para o desenvolvimento da relação capitalista, cuja figura adequada corresponde, em consequência, a determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas do trabalho (MARX, 1978, p. 66).

Subsunção real que opera na produtividade do trabalho para o capital, onde

Produtividade do trabalho, em suma = *máximo de produtos com mínimo de trabalho*; daí, o maior barateamento possível das mercadorias. Independentemente da vontade de tais ou quais capitalistas, isso se converte em *lei* no modo de produção capitalista. E essa lei se realiza somente implicando em outra, ou seja a de que não são as necessidades existentes que determinam a escala de produção, mas pelo contrário é a escala de produção – sempre crescente e imposta, por sua vez, pelo próprio modo de produção – que determina o volume do produto. Seu objetivo [é] que cada produto etc., contenha o *máximo* possível de *trabalho não pago*, e isso só se alcança mediante a *produção pela própria produção* (MARX, 1978, p. 69).

Observa-se, então, a partir de Marx (1978; 2014), que, de um modo, o modo de ser do trabalho não-explorado é aquele em que o indivíduo que trabalha é proprietário do resultado do seu trabalho, trabalho subsumido às necessidades do indivíduo ou da sociedade, trabalho que não se põe na qualidade de mercadoria. De outro modo, o modo de ser do trabalho explorado no qual o trabalho está subsumido ao capital na produção e repro-

dução de mais-valia, na produção pela produção. Produção pela produção que reduz o trabalho a mercadoria.

Exposto os modos de ser do trabalho, resta apresentar a análise da correspondência entre os modos de ser do trabalho e a direção das Políticas Públicas Nacionais de formação profissional e técnica para o campo.

A DIREÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA NO CAMPO E OS MODOS DE SER DO TRABALHO

Das considerações expostas sobre o trabalho e seus modos de ser, interroga-se: que relações há entre os modos de ser do trabalho e as Políticas Públicas Nacionais de formação profissional e técnica no Campo? No caso, as Políticas Públicas voltadas para a formação dos trabalhadores e filhos dos trabalhadores no campo. Trabalhadores que se põem na condição de camponês, agricultor familiar, quilombola, ribeirinho, extrativista, indígena, etc.

Como Políticas Públicas Nacionais de formação profissional e técnica no campo que objetivam a formação vinculada diretamente ao trabalho, apresentam-se, então, a análise dos objetivos explícitos no PRONERA, PROJOVEM – Campo e PRONATEC – Campo, bem como a sua correlação aos modos de ser do trabalho.

O PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - apresenta como características o fato de que surge a partir das demandas e reivindicações dos trabalhadores rurais sem terra organizados no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – e tem sua primeira edição no ano de 1998, seguida das edições de 2001, 2004, 2011, 2014 e 2016. Pelo Decreto Presidencial nº 10.352 de 04 de novembro de 2010. O PRONERA passa a integrar a Política Nacional de Educação do Campo. Como Política Pública de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA, no caderno de 1998, apresenta como objetivo a alfabetização dos trabalhadores nas áreas de Reforma Agrária para viabilizar economicamente os assentamentos (BRASIL, 1998, p. 5 e 6). De modo específico, o programa objetiva, de acordo com primeiro o manual de operações (1998):

Fortalecer a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável no Brasil.

- desenvolver um Projeto Nacional de Educação de Jovens e Adultos – EJA, incluindo a formação de monitores (as) [...]
- oferecer formação técnico-profissional com ênfase nas áreas de produção e administração rural (BRASIL, 1998, p. 10 e 11).

O manual de operações do PRONERA de 2004 apresenta como objetivos:

- Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável.
- garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados (as) e/ou assentados (as) nas áreas de Reforma Agrária;
- garantir a escolaridade e a formação de educadores (as) para atuar na promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária [...]
- garantir aos assentados (as) escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 2004).

Na edição de 2011, o manual de operações objetiva:

- Oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano nacional de Reforma Agrária – PNERA, em todos os níveis de ensino e áreas do conhecimento;
- melhorar as condições de acesso à educação do público do PNERA; e
- proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da formação e qualificação do público do PNERA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (BRASIL, 2011, p. 17).

O manual de operações de 2014 e 2016 mantém os mesmos objetivos presentes no manual de 2011. Ainda assim, importa destacar que os referidos manuais apresentam o PRONERA enquanto política pública que

Afirma-se no compromisso com a educação como instrumento público para viabilizar a implementação de novos padrões de relações sociais no trabalho, na organização do território e nas relações com a natureza nas áreas de Reforma Agrária (BRASIL, 2014, p. 7; BRASIL, 2016, p. 9).

Observa-se nos objetivos expressos nos manuais de operação do PRONERA que o modo de ser do trabalho não se apresenta na qualidade de trabalho explorado, pois se vincula diretamente a novas relações de trabalho e produção. Relações sociais que se afirmam na sustentabilidade humana e ambiental. Modo de ser do trabalho que não tem como horizonte a produção e reprodução de força de trabalho assalariada no campo, mas vinculado à produção cooperada, a agricultura familiar camponesa, a agroecologia e

agrobiodiversidade. Assim, trabalho não vinculado diretamente à produção de mais-valia³.

Apresentados os objetivos do PRONERA em seus diferentes manuais passa-se a apresentação do PROJOVEM – Campo, Programa Nacional de Inclusão do Jovem. O PROJOVEM foi instituído como política pública em 2005 pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005 e alterado pela Lei nº 11.692/2008 que inclui entre seus projetos o PROJOVEM- Campo, Saberes da Terra. De modo geral o programa objetiva a escolarização e a qualificação para o trabalho e a empregabilidade de jovens de 15 a 29 anos que não tenham concluído o Ensino Médio, filhos de agricultor familiar rural conforme o definido pelo artigo 3º da Lei 11.326/2006 que, de acordo com alteração pela Lei 12.512/2011 fica submetida a renda familiar originada das atividades econômicas do estabelecimento rural. Entretanto, o projeto base do PROJOVEM – Campo origina-se do Projeto Saberes da Terra - datado de 2005. De acordo com o Projeto Base do PROJOVEM – Campo, o Projeto Saberes da Terra articulava-se a uma política de Educação de Jovens e Adultos, integrada a formação e qualificação social e profissional direcionada ao desenvolvimento da Agricultura Familiar com fortalecimento da Economia Solidária e desenvolvimento sustentável.

O Projeto Base do PROJOVEM – Campo, Saberes da Terra, datado de 2009, os objetivos do programa circunscrevem-se a

Elevar a escolaridade e proporcionar a qualificação profissional inicial de agricultores (as) familiares;

Estimular o desenvolvimento sustentável, com recorte agroecológico e enfoque territorial, como possibilidade de vida, trabalho e construção de sujeitos cidadãos do campo (BRASIL, 2009, p. 20).

Observam-se algumas semelhanças entre o PRONERA E O PROJOVEM- Campo, Saberes da Terra, entre elas seu objetivo voltado a relações de trabalho e produção com recorte agroecológico⁴, votado para o desenvolvimento da agricultura familiar. Nesse caso, produção que não se realiza pela exploração do trabalho como extração de mais-valia. Entretanto, os programas apresentam diferenças, especificidades. O PRONERA apresenta-se como política voltada ao desenvolvimento dos assentamentos da Reforma Agrária, de formação educacional e técnica integral, enquanto

³ Mas vinculado indiretamente pelo fato de a produção, inexoravelmente, estar inscrita no sistema capitalista de produção.

⁴ O currículo do PROJOVEM - Campo, Saberes da Terra, apresenta de modo mais específico o recorte agroecológico, da Economia Solidária e enfatiza, ainda, o trabalho e a produção no associativismo e cooperativismo entre os trabalhadores.

que o PROJOVEM – Campo, Saberes da Terra, apresenta como política voltada para a pequena agricultura familiar, no desenvolvimento da pequena propriedade e de formação educacional e técnica parcial. Parcial pelo limite de idade imposto aos participantes e em sua condição articulada ao PROJOVEM, em geral, como política de empregabilidade de jovens.

Tanto o PRONERA quanto o PROJOVEM – Campo, Saberes da Terra, apresentaram-se nos termos de seus objetivos, suas finalidades previamente estabelecidas em legislação e projetos, sua base no modo de ser do trabalho não-explorado. Resta, então, observar o modo de ser do trabalho no PRONATEC – Campo.

O PRONATEC – Campo se constitui como parte do PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – instituído em 2011 pela Lei 12.513 de 26 de outubro de 2011 com alterações pelas Leis 12.816/2013 e 12.863/2013. De modo geral, de acordo com o parágrafo único do artigo 1º da Lei 12.513/2011, são objetivos do PRONATEC:

I – expandir, interiorizar e democratizar a oferta de educação profissional e técnica de nível médio presencial e à distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;

III – contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;

IV – ampliar oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;

V – estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2011).

Acrescenta-se pela Lei 12.816/2013 a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica à geração de trabalho, emprego e renda – inciso VI. Na qualidade de beneficiários do programa, o PRONATEC atenderá prioritariamente:

I – estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;

II – trabalhadores;

III – beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e

IV – estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola de rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento (BRASIL, 2011).

No que se refere aos trabalhadores do campo:

§1º Entre os trabalhadores a que se refere o inciso II, incluem-se os agricultores familiares, silvicultores, aqüicultores, extrativistas e pescadores [...]

§3º As ações desenvolvidas no âmbito do Pronatec contemplarão a participação dos povos indígenas, comunidades quilombolas e adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2011).

Para o cumprimento dos objetivos do programa:

Art. 6º Para cumprir os objetivos do Pronatec, a União é autorizada a transferir recursos financeiros às instituições de educação profissional e tecnológica das redes públicas estaduais e municipais ou os serviços nacionais de aprendizagem correspondentes aos valores das bolsas-formação de que trata o inciso IV do art. 4º desta Lei (BRASIL, 2011)

Art. 6º-A. A execução do Pronatec poderá ser realizada por meio de concessão das bolsas-formação [...] aos estudantes matriculados em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional e técnica de nível médio, nas formas definidas pelo Ministro de Estado da Educação (BRASIL, 2013).

Art. 20. Os serviços nacionais de aprendizagem integram o sistema federal de ensino na condição de mantenedores, podendo criar instituições de educação profissional técnica de nível médio, de formação inicial e continuada e de educação superior, observada a competência de regulação, supervisão e avaliação da União, nos termos dos incisos VIII e IX do art. 9º da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e do inciso VI do art. 6º-D desta Lei.

§ 1º As instituições de educação profissional e técnica de nível médio e de formação inicial e continuada dos serviços nacionais de aprendizagem terão autonomia para a criação de cursos e programas de educação profissional e tecnológica com autorização do órgão superior do respectivo departamento regional da entidade [...]

Art. 20-A os serviços nacionais sociais terão autonomia para criar unidades de ensino para oferta de educação profissional e técnica de nível médio e educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, desde que em articulação com direta com os serviços nacionais de aprendizagem, observada a competência de supervisão dos Estados.

Art. 20-B As instituições privadas de ensino superior habilitadas nos termos do § 2º do art. 6º-A ficam autorizadas a criar e ofertar cursos técnicos de nível médio, nas formas e modalidades definidas no regulamento [...]

(BRASIL, 2013).

O conjunto de artigos da Lei que institui o PRONATEC enfatiza a expansão e o cumprimento de seus objetivos por meio dos Serviços Nacionais de Aprendizagem e dos Serviços Sociais, os quais: SENAI; SENAR, SENAC, SESI, SESC. Serviços ligados aos interesses de entidades patronais, ao grande empresariado. Especificamente, no que se refere ao trabalho no campo, pode-se observar os interesses empresariais e empreendedores colocados na apresentação do PRONATEC – Campo promovido pelo SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.

Hoje o campo brasileiro oferece uma grande variedade de carreiras profissionais. Os jovens e suas famílias não precisam mais trocar a área rural pela cidade para ter sucesso profissional. A satisfação profissional e pessoal pode estar na propriedade da família.

[...] Atualmente não basta apenas plantar e colher. É preciso conhecer as técnicas básicas de administração, as máquinas e equipamentos, enfim, de todos os recursos para produzir mais e melhor.

Por isso o SENAR incluiu em todos os cursos do Pronatec um módulo de empreendedorismo com as melhores práticas de empreendedorismo, para que cada aluno aprenda a administrar a propriedade rural.

No módulo EMPREENDEDORISMO NO CAMPO, o programa do SENAR ensina a analisar, tomar as melhores decisões, colocando a técnica e a criatividade a serviço da produtividade e lucratividade (SENAR, 2016).

Além dos interesses empresariais e a serviço do capital manifestados pelo PRONATEC – Campo do SENAR, o conjunto de cursos de formação inicial e continuada do PRONATEC – Campo com auxílio Bolsa-formação apresenta, na maioria dos cursos ofertados, formação para trabalho assalariado no campo. Dos cursos do PRONATEC – Campo observa-se: Auxiliar técnico em agroecologia; agente cultural; auxiliar administrativo; agente comunitário de saúde; agente de desenvolvimento socioambiental; agente de desenvolvimento cooperativista; auxiliar de fiscalização ambiental; agente de alimentação escolar; agente de projetos sociais; operador de trator de pneus; jardineiro; marceneiro pedreiro de alvenaria; operador de beneficiamento de café; operador de processamento de frutas e verduras; condutor ambiental local (BRASIL, s/d).

Embora alguns cursos focalizem-se no desenvolvimento de cooperativas, técnico em agroecologia e desenvolvimento socioambiental, no geral os cursos de formação inicial e continuada visam a formação de um proletariado de serviços, de trabalhadores assalariados no campo para o atendimento de demandas que se aproximam às do empresariado do campo e mesmo no chamado desenvolvimento rural nos interesses do capitalismo agrário e não da questão agrária (FERNANDES, 2016).

Observa-se, então, que o PRONATEC - Campo se constitui em uma política pública de formação técnica/profissional destinada a trabalhadores e filhos de trabalhadores, no caso da modalidade voltada para o campo – PRONATEC- Campo – para trabalhadores e filhos de trabalhadores do campo. Política de formação que objetiva a qualificação profissional e a empregabilidade, o desenvolvimento rural na lógica do capitalismo agrário e, portanto, na exploração do trabalho.

A partir da análise dos objetivos do PRONERA, do PROJOVEM – Campo e do PRONATEC – Campo destaca-se que o modo de ser não-explorado do trabalho apresenta-se de forma mais expressiva no PRONERA, pois o programa direcionado a assentados da Reforma Agrária e construído, em seu desenvolvimento, junto aos interesses dos trabalhadores assentados articulados em movimento social objetiva o desenvolvimento da agricultura familiar, da agricultura camponesa, da produção de matriz agroecológica e agrobiodiversificada. Preconiza por esse objetivo a construção de novas relações de trabalho e produção no campo, trabalho e produção voltados aos interesses dos trabalhadores assentados. O PROJOVEM - Campo estende a compreensão de novas relações de trabalho e produção à população do campo que não se enquadra na condição de assentados, mas de pequenos agricultores familiares e no desenvolvimento de sua produção como possibilidade de vida digna no campo. O PRONATEC – Campo em seus objetivos, proposta e cursos objetiva promover a empregabilidade do jovem que vive no campo, seja na atividade empreendedora na pequena propriedade, seja na preparação para um mercado de trabalho assalariado no campo. Política Pública que serve aos interesses do capital e não à vida no campo.

Cabe considerar, ainda, que embora o PRONERA se constitua como uma Política Pública protagonizada por sujeitos coletivos organizados em movimento social – MST – este não está imune aos interesses do capital no campo. Interesses contrários à constituição do PRONERA conforme explicita Ribeiro (2012) ao analisar os embates entre o Movimento Camponês e o Estado na disputa pela Educação do Campo. Embate no qual a ação do capital e seus representantes se apresentam na ação do Estado brasileiro⁵ por meio do Tribunal de Contas da União nos Acórdãos de 2008 e 2010. Acórdãos que tem como objeto afirmar a ilegalidade da participação do movimento social nos processos de gestão do PRONERA. Ribeiro (2012) ao analisar os interesses do capital resultantes dos Acórdãos destaca, então, três apontamentos e três questões subsequentes, as quais:

A primeira refere-se à materialidade do programa; diz respeito, nesse caso, à arrecadação dos recursos efetuada como contribuição da olha de pagamento de agroindústrias e cooperativas para financiamento dos projetos do

⁵ Com relação ao Estado e sua representação de classe, destaca-se a apreensão de Lenin (2011), onde “O Estado é o produto e manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classe não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classe são inconciliáveis [...] o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma ordem que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão de classes” (LENIN, 2011, p. 37 e 38)

PRONERA. Observa-se, nesse caso, uma semelhança com a base financeira do Sistema “S”, que se sustenta pela arrecadação de recursos por parte do Estado, portanto públicos, mas cuja gestão é de caráter privado, excluindo o controle público sobre a sua utilização e incluindo a cobrança dos alunos que efetuam os cursos. Então: será que as agroindústrias e cooperativas não estariam pretendendo o mesmo controle sobre os recursos repassados ao PRONERA, pelo INCRA, eliminando a participação dos movimentos sociais populares e oferecendo cursos que funcionariam pela modalidade dos que funcionam pelo Sistema “S”.

A segunda questão refere-se à exigência de que os projetos encaminhados ao PRONERA sejam objeto de licitação, traduzindo a abertura para parcerias público-privadas. Essas parcerias podem significar rendimentos extras às empresas que se capacitem no processo de licitação (RIBEIRO, 2012, p. 474).

Até aqui se observa os interesses do capital sobre o PRONERA. Interesses relativos à obtenção dos recursos destinados a esse programa e não só, mas também ao direcionamento formativo. O terceiro apontamento e questão, articulada às duas primeiras diz respeito ao controle privado do conhecimento e seu uso na reprodução do capital.

A terceira questão refere-se à proibição de os movimentos sociais populares, envolvidos com a Educação do Campo, atuarem no planejamento, no acompanhamento e na execução do Programa, o que também foi efeito daquela denúncia. Há, nessa terceira questão, a evidência de que tanto a escola quanto a universidade seja espaços de produção do conhecimento. Portanto, não é de se estranhar que haja disputa entre representantes do capital e os representantes do trabalho, que nesse caso, são os trabalhadores do/no campo, organizados no Movimento Camponês. O conhecimento é hoje, reconhecidamente, uma força produtiva. Por isso um objeto de acirrada disputa, inclusive entre empresas concorrentes (RIBEIRO, 2012, p. 474-475).

Depreende-se da análise apresentada que a relação entre os modos de ser do trabalho - não-explorado e trabalho explorado - e as Políticas Nacionais de Formação Profissional e Técnica para os trabalhadores do campo configuram-se como objeto de disputa entre trabalhadores do campo organizados e os representantes do capital no campo e que essas políticas dependem dos sujeitos - coletivos - que protagonizam o processo de formulação e execução dessa política, bem como a direção postulada pelo Estado – formulador e executor das Políticas Públicas, bem como o polo do trabalho que ele representa - no desenvolvimento do campo no Brasil.

Enfim, o desenvolvimento centrado na exploração do trabalho, produção e reprodução de mais-valia no campo e mesmo no controle e obtenção dos recursos destinados aos processos formativos ou o desenvolvimento centrado na produção e reprodução da vida – digna - no campo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. CNE/CEB. **Resolução 01/2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE/CEB, 2002.
- BRASIL. CNE/CEB. **Resolução 02/2008**. Diretrizes complementares para a Educação do Campo. Brasília: CNE/CEB, 2008.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto Presidencial 10.352 de 4 de novembro de 2010**. Brasília: Presidência da República, DOU, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional da Juventude. Brasília: DOU, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 11.326 de 24 de junho de 2006**. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Brasília: DOU, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005. Brasília: DOU, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego – PRONATEC. Brasília: DOU, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 12.816, de 5 de junho de 2013**. Altera Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011 e dá outras providências. Brasília: DOU, 2013.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 593, de 5 de dezembro de 2012**. Altera Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011 e dá outras providências. Brasília: DOU, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Base – Projovem Campo – Saberes da Terra**. Brasília: SECAD/SEPT, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PRONATEC – Campo**. Formação Profissional para o fortalecimento da Agricultura Familiar e o Desenvolvimento Rural Sustentável em Bases territoriais e Agroecológicas. Brasília: MEC, s/d.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Manual de Operações**. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, MDA, 2004.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Manual de Operações**. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, MDA, 2011.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Manual de Operações**. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, MDA, 2014.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Manual de Operações**. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, MDA, 2016.
- BRASIL. Ministério Extraordinário de Política Fundiária. **Manual de Operações**. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, MEPEF, 1998.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto Presidencial 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Brasília: Presidência da República, DOU, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CNEC, I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. **Compromissos e Desafios. Por uma Educação Básica do Campo. Semente que Vamos Cultivar**. CNBB-MST-UNICEF-UNESCO-UNB. Luiziânia/GO, 27 a 31 de julho de 1998.

CNEC, II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. **Declaração Final**: Por uma Política Pública de Educação do Campo. Educação do Campo – direito nosso, dever do Estado. Luziânia/GO, 2 a 6 de agosto de 2004.

ENERA, 1º Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro**. MST – Reforma Agrária: uma luta de todos. Brasília, 28 a 31 de julho de 1997.

ENERA, 2º Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro**. Lutar, Construir a Reforma Agrária Popular! Luiziânia, GO, 21 a 25 de setembro de 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A atualidade da Reforma Agrária brasileira. In: WIZNIEWSKY, Carmem Rejane Flores. MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves (Orgs.) **Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina**. Porto Alegre: Evangraf, 2016, pp. 29-64.

FONEC, Fórum Nacional de Educação do Campo. **Manifesto à Sociedade Brasileira**. Seminário Nacional. BSB, 15 A 17 de agosto de 2012.

LENIN, Vladimir Ilich. **O Estado e a revolução**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.

LUKÁCS, György. **Para uma Ontologia do Ser Social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. A Ideologia em Geral. In: **Homem e Sociedade: leituras básicas de sociologia geral**. CARDOSO, Fernando Henrique e IANNI, Otávio. 12. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1980.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. 32. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, Karl. **O Capital**: livro I, capítulo VI (inédito). São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas LTDA, 1978

MUNARIM, Antonio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. 17f. **Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais e educação**, 31ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2008.

RIBEIRO, Marlene. EDUCAÇÃO DO CAMPO: EMBATE ENTRE MOVIMENTO CAMPONÊS E ESTADO. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n.01, p. 459-490, março, 2012.

SENAR, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. Pronatec do SENAR. Disponível em <http://www.senar.org.br/programa/pronatec-do-senar> . Acesso em 10/09/2016

SILVA, André Luiz Batista da. Modos de ser do trabalho para o movimento social e as políticas de Educação do Campo. 386 fls. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

ÀS EDUCADORAS E EDUCADORES DO CAMPO: SOBRE SUA ATUAÇÃO E O TRABALHO COM A DIVERSIDADE EM SALA DE AULA¹

Ângela Massumi Katuta – UFPR - Setor Litoral

À GUIA DE INTRODUÇÃO

Há quase uma década tenho trabalhado com educadoras e educadores das escolas localizadas no campo e de Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs)² no estado do Paraná. Em nossos encontros, sempre contextualizo o seu fazer pedagógico espaço-temporalmente pois me parece que, em geral, não fazem ideia da relevância histórica, sócio-territorial e societária de seu trabalho nas escolas localizadas no campo (das comunidades rurais, dos acampamentos e assentamentos, dos quilombos, das terras indígenas, entre outras). Em territórios desgovernados, porque desassistidos pelas políticas públicas, a escola e os professores são os únicos direitos e acessos institucionais que muitos sujeitos do campo possuem. Assim, estão na linha de frente na materialização do reconhecimento da existência dos sujeitos do campo e seus direitos historicamente negados em um país que, histórica e territorialmente, teve como condição de constituição o genocídio, etnocídio, roubo, pilhagem e escravização e que, por opção de suas elites continua com tais processos.

De alguma maneira, embora atuem junto a educandas e educandos dos campos, dos quilombos, das terras indígenas, dos faxinais, dos caiçaras, das

1 Agradeço a leitura das companheiras de trabalho: Maria Antônia de Souza e Camila Campos de Lara Jakimiú e suas valiosas sugestões para a versão final do presente texto.

2 Faço essa distinção pois, embora a maioria esteja no campo, existem PCTs que moram na cidade, embora também sejam invisibilizados na maioria dos livros didáticos em ambos os territórios. Segundo o Decreto 6040 de 7 fev. 2007, PCTs são “Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.”

ilhas fluviais, das ilhas marítimas, das cipozeiras, dos territórios das benzedoras, benzedores, curandeiras, curandeiros, costureiras e costureiros de rasgadura ou rendidura³, entre outros, não têm consciência da relevância histórica e societária destas escolas e da sua atuação e, ao assim agir, pouco avançam em termos de construção de escolas e currículos emancipatórios. Muitos sequer compreendem que escolas de tais sujeitos, desde as suas origens, constituem-se emancipatórias, dado que resultantes das demandas e organização dos movimentos e grupos sociais tendo em vista os históricos processos de subalternização e exploração aos quais têm sido submetidos. Obviamente que tais ações não dependem apenas das educadoras e educadores, as políticas públicas e investimentos são fundamentais, contudo, sem estes profissionais da educação elas não se realizam.

Educadoras e educadores de escolas localizadas no campo têm relevância nos processos históricos de construção e fortalecimento de uma escola do campo que não exclua e que atue na construção da consciência crítica dos estudantes, dado que participam de um momento impar na história da educação brasileira, pois os movimentos sociais do campo e de PCTs conquistaram marcos normativos como resoluções⁴ e diretrizes nacionais, avançando muito em termos da materialização de uma educação escolar que atue desde os modos de existência desses povos. Em função destas transformações, educadoras e educadores são demandados a colaborar com esta importante construção que se refere diretamente ao fortalecimento da ordem democrática participativa em um país onde o patrimonialismo⁵ ainda sobrevive por meio de duros golpes contra o povo brasileiro.

A despeito das escolas brasileiras terem mudado desde o processo de abertura política nos anos 1980, e o conseqüente fortalecimento dos movimentos e grupos sociais organizados que passam a reivindicar escolas que dialoguem com seus modos de existência, a formação dos professores continua quase a mesma, salvo raras exceções onde há militantes da educação democrática popular. A partir dessa época, os diferentes e/ou marginalizados acabam acessando o direito à educação pública emancipatória e

3 Costurar rasgadura ou rendidura, segundo relatos, tem a ver com “colocar o nervo no lugar ou costurá-lo” por meio de várias técnicas ancestrais.

4 Ver: Marcos normativos da Educação do Campo. Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf Acesso em 30/6/2018; Legislação escolar indígena: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf> Acesso em 30/6/2018; Legislação escolar quilombola: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares> Acesso em 30/6/2018.

5 A despeito das várias acepções, usa-se o termo para indicar um Estado ou administração pública que não faz distinção entre o público e o privado que, em função disso, usa a coisa pública como se fosse privada. Esta é uma das características mais marcantes das elites brasileiras.

passam a exigir mecanismos de permanência, tendo em vista os históricos processos de expulsão aos quais eram e são submetidos⁶. É neste sentido que a formação continuada de educadoras e educadores é estratégica pois, como evidencia Gomes (2012, p. 99):

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar?

É a partir do desejo de construção coletiva de respostas epistemológicas e metodológicas que ampliem e fortaleçam o acesso e permanência à educação, nos seus diferentes níveis de ensino, dos sujeitos do campo e de PCTs que escrevo o presente texto. Elaborei-o no intuito de instalar um diálogo possível, desde a materialidade do trabalho na escola do campo, com as educadoras e educadores em torno de dois pontos que me parecem fundamentais: no primeiro abordo o contexto e a relevância histórica de sua atuação nas escolas do campo e de PCTs, compreendendo inclusive as suas condições materiais de trabalho em um contexto de disputas societárias por políticas públicas e escolas; o segundo ponto que abordei foi a diversidade dos modos de existência como elemento central, característico dos povos do campo e de PCTs e que, na perspectiva de uma educação emancipatória, deveria ser o ponto de partida da dialogia nas escolas que os atendem.

Os encontros e debates com esses parceiros de caminhada e com os meus educandos me ensinou que o fato dos sujeitos vivenciarem e experienciarem na pele as contradições inerentes ao modo de produção capitalista nas escolas do campo e de PCTs, não faz deles conhecedores deste processo histórico de lutas e muito menos os auxilia a entender para enfrentar estrategicamente a dura realidade de interdições vividas. Com-

⁶ Sobre esse assunto podem assistir a entrevista do prof. Miguel Arroyo no programa Nós da Educação no qual o mesmo vai abordar a questão da Educação e Diversidade, formação de professores e escolas para a pluralidade. Segue endereço eletrônico da Parte 1: < https://www.youtube.com/watch?v=R5V7_2V81bU>. Parte 2: <https://www.youtube.com/watch?v=N2nOxZ9Wo_k>. Acesso em 30 de jun de 2018.

Parte 3: < https://www.youtube.com/watch?v=uXit_UQTP3w>. Acesso em 15 de dezembro de 2017.

preender a demanda dos movimentos sociais por uma educação do e no campo, bem como o protagonismo dos sujeitos que a gerou é fundamental para repensar os modos de produzir os currículos e o trabalho na sala de aula. Além de conscientizarem-se da relevância histórica de sua atuação, - muitas vezes garantida pelos movimentos e grupos sociais organizados que também demandaram pelo conjunto de Resoluções e Documentos relativos à Educação do Campo e de PCTs -, é fundamental que as educadoras e educadores compreendam a centralidade da diversidade nos processos de ensino e aprendizagem pois ela é elemento constituinte e identitário dos povos do campo e dos PCTs.

Eis as intenções da presente reflexão, espero que, de alguma maneira, colabore com o fazer cotidiano da sala de aula.

SOBRE O CONTEXTO DE SUA ATUAÇÃO...

Estimadas(os) educadoras e educadores do campo, venho por meio desta cumprimentá-los pelos trabalhos que realizam nas escolas e que, dependendo da maneira como o fazem, podem ter certeza de que foram um dos grandes responsáveis pela diferença nas relações que os seus educandos e educandas do campo tiveram com a instituição escolar. Muitos, em função de esforços coletivos dos pais e/ou responsáveis, irmãos, companheiros e, sobretudo de vocês educadoras e educadores, seguiram com os estudos e se construíram também no ofício de mestre. Opção esta que entendo como a maior expressão do reconhecimento do trabalho que realizaram.

Nos processos de formação continuada, sempre pergunto aos educadores e educadoras sobre os professores que os mesmos lembram pelas aulas e o engajamento no trabalho no chão da escola, somado à maneira como tratavam os estudantes. Via de regra, são os professores das séries iniciais os mais lembrados, seguidos dos professores das escolas do campo, para os que nelas estudaram. A razão fundamental dessas memórias, segundos tais educadores e educadoras, reside no tempo de convivência com os mesmos, no trato sensível, amoroso e humano e em um engajamento profissional, a despeito das precárias condições de trabalho. Vejam a importância que possuem nas vidas de seus educandos e educandas!

A despeito desta relevância, é importante que saibam que os mais baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) referem-se às escolas do campo. Tais resultados expressam opções políticas por ações

e omissões políticas em nível federal, estadual e municipal que se desdobram ou não em programas e políticas públicos ao longo de sucessivos governos. No caso das escolas do campo em que vocês arduamente trabalham, o que se verifica é o desgoverno em relação às mesmas. O que há de comum entre as diferentes esferas de governo é que sempre foram baixíssimos os investimentos na Educação do Campo. Portanto, historicamente, podemos afirmar que sempre tivemos o incentivo ao fechamento das escolas do campo, o que intensifica diferentes processos: a expulsão camponêsidade, a concentração de terras, a ampliação dos bolsões de pobreza e das periferias urbanas, o extermínio dos povos do campo, o aumento do preço dos alimentos, a exaustão e envenenamento da terra pelo agronegócio dado o predomínio da monocultura em larga escala, a eliminação de uma parte significativa da sócio biodiversidade, o impacto socioambiental pelo agro, hidro, minero e eco negócio, entre outros. A interdição da terra aos que nela produzem alimentos é a condição para a realização da agricultura capitalista e especulação financeira com suas nefastas consequências para todas as pessoas que habitam o planeta.

Para melhor contextualizar a realidade da Educação do Campo no Paraná, fundamental ao entendimento do seu local de trabalho, apresentarei e discutirei alguns dados relativos às escolas localizadas no campo, compilados do Censo Escolar 2008 e outras fontes pela equipe do Departamento da Diversidade da Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED) em 2010 que ainda são muito atuais, expressão da questão agrária brasileira⁷ e que desdobram no cotidiano das instituições escolares onde trabalham:

- Apesar da cessação⁸ de 3500 estabelecimentos municipais de ensino

7 Sobre este assunto assistir o vídeo do prof. Dr. da Universidade de São Paulo (USP) Ariovaldo Umbelino de Oliveira: <<https://www.youtube.com/watch?v=o-IfPzrkCB8&t=70s>> por meio do qual esclarece as origens da questão agrária no Brasil e sua permanência e desdobramentos até os dias atuais. É importante destacar que as condições materiais das escolas do campo e de trabalho das(os) educadoras e educadores, são também expressões da mesma. Em linhas gerais pode-se dizer que a questão agrária diz respeito à forma como os grupos humanos se apropriam da terra, elemento fundamental para a reprodução da vida e do capital. Existem sociedades em que a terra é comunal, coletiva voltada ao bem viver de todos. Já nas sociedades capitalistas, a terra tanto no campo quanto na cidade é transformada em mercadoria, portanto, interdita a muitos. Esta apropriação privada e concentrada da terra é que produz a exclusão e desigualdades sociais, o extermínio, assassinato e a miséria de todos os seres vivos.

8 Trata-se de uma estratégia de fechamento de escolas do campo utilizada pela Secretaria de Estado da Educação e muitos municípios paranaenses. Instala-se a falsa informação de que a escola x ou y irá fechar, os pais ou responsáveis pelos educandos os matriculam em outra. Assim, espera-se alguns anos para ver se as comunidades fazem solicitações de abertura de novas matrículas, como isso não ocorre por falta de informação, procede-se ao fechamento. Segundo o Fórum Paraense de educação do campo (2016) nos últimos 15 anos foram fechadas 37 mil escolas localizadas no campo brasileiro. No estado do Paraná, existe a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo (endereço eletrônico: <<http://apecpr2011.blogspot.com.br/2016/05/normal-0-21-false-false-false-pt-br-x.html>>) que elabo-

no campo na década de 1990 no estado do Paraná, tais escolas ainda correspondem a 20% do total, o que é bastante significativo tendo em vista a realidade do estado, pois sabemos que em muitos municípios paranaenses há muito mais escolas localizadas no campo do que em sua sede administrativa. Os dados indicam que existia à época 331.190 estudantes morando no campo, sendo que apenas 27,43% estudavam em escolas localizadas no campo, a maioria (72,57%). Com o fechamento das instituições escolares municipais e não abertura de escolas estaduais que atendessem a séries finais do fundamental e ensino médio, eles foram obrigados a estudar na cidade. Essa negação de direitos implicou na ampliação de gastos com transporte escolar, e principalmente no dispêndio de maior tempo de deslocamento por parte dos estudantes, na desestruturação de muitas comunidades, pois a escola é um forte elo de ligação das mesmas com a administração pública local, entre outros problemas ligados ao acesso e permanência dos educandos e educandas nas escolas.

- Cerca de 80% das escolas existentes no campo, ou seja, a quase totalidade, funciona em dualidade administrativa, o que significa que é quase impossível pensar em atividades no contra turno, além disso, muitas vezes o compartilhamento exige negociações para o uso dos espaços o que, não raro, geram tensões entre as equipes. Obviamente que existem casos em que o compartilhamento é harmonioso e colaborativo, pois os educadores do estado e município são praticamente os mesmos. Contudo, compreendemos a demanda e o direito por espaços educativos próprios destes diferentes níveis de ensino e também que o compartilhamento não é algo que impeça o funcionamento da escola. Pelo contrário, pode ser utilizado como estratégia de fortalecimento de ambos os níveis de ensino.

- Em 2008 dos 8.635 professores das escolas localizadas no campo, metade tinha contrato precarizado, ou seja, 50,4% eram do Processo Seletivo Simplificado (PSS) e 49,6% eram efetivos do Quadro Permanente do Magistério (QPM). Tal fato traz desdobramentos no funcionamento das referidas instituições, pois há um fluxo muito grande de professores, o que implica que nos projetos coletivos e nas formações continuadas sempre se

rou documento orientador para evitar o fechamento das escolas do campo (veja o: Passo a passo para evitar o fechamento das escolas do campo em: <<http://appsindicato.org.br/app-sindicato-luta-contra-o-fechamento-de-escolas/>>. Este documento foi elaborado com base na Lei 12.960, de 27 de março, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e que dificulta o fechamento das escolas do campo. Para denunciar o fechamento destas escolas ligar para: 42 32611462 (Articulação Paranaense por uma Educação do Campo) e também informar a APP Sindicato no seguinte email: educacional@app.com.br.

tenha que recomeçar para continuar avançando nos processos. Assim, muitos trabalhos são inviabilizados pela falta de estabilidade da equipe escolar. Dependendo da escola, a inexistência de professor QPM ou a existência de apenas um faz com que não haja revezamento da direção escolar ou que a mesma seja administrada sempre por algum funcionário efetivo, o que muitas vezes obstaculiza a construção de gestões efetivamente democráticas. Cabe destacar também que trabalhar em escolas muito distantes da sede do município e com acessibilidade dificultada, muitas vezes, é usado pelas Secretarias Municipais e Estaduais como uma punição aos profissionais que lhe fazem oposição.

Segundo dados levantados por Souza (2012, p. 4) o estado do Paraná possuía em 2012 um total de 1.094 escolas municipais e 614 estaduais localizadas no campo. O que revela que a maioria das(os) educadoras e educadores das escolas localizadas no campo atua nas séries iniciais e nas séries finais do ensino fundamental. O ensino médio ainda é foco de lutas e conquistas recentes para muitos povos do campo e PCTs.

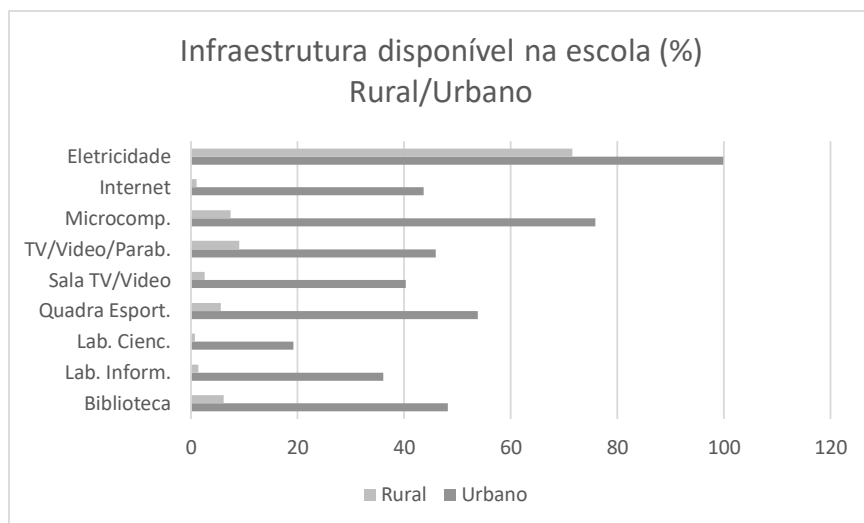
No Paraná, de acordo ainda com a mesma autora (Souza, 2012), apenas 276 escolas do campo possuem o IDEB que é, no contexto geral, mais baixo que na média das escolas, expressando a opção dos governos pelo baixo ou quase nenhum investimento. O restante das instituições escolares não possui o indicador pelo fato de terem menos de 20 alunos no 5º e 9º anos. As escolas com até 10 alunos nas séries avaliadas podem solicitar a realização da Prova Brasil, contudo, trata-se de exceção à regra aquelas que fazem o exame. Esta prova é um dos indicadores que compõe o IDEB, o outro é a taxa de rendimento escolar ou de aprovação.

Em 2013, ao pesquisarem aspectos das realidades das 10 escolas localizada no campo paranaense que tiveram o menor IDEB em 2009, Segnifredo et al (2013, p. 12) verificaram que:

De modo geral, o transporte escolar e a infraestrutura da escola foram citados pela maioria dos entrevistados como fatores que comprometem o trabalho pedagógico nas escolas do campo. Outros fatores destacados nas falas foram: necessidade de ampliar o espaço físico, construção de sala de aula, sala de professores, biblioteca e de laboratórios, melhoria quanto ao acesso a internet e computadores, além de condições apropriadas para uso da água, banheiros, materiais adequados para atender aos alunos da Educação Especial e com dificuldades de aprendizagem e a falta de recursos suficientes para materiais de consumo.

O cenário nacional pouco difere desta situação, pelo contrário, piora muito na média. As regiões em situação mais precária são Nordeste e Nor-

te. A título de ilustração vejam a seguir os dados do Panorama da Educação do Campo no Brasil de 2007, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e que expressam o desgoverno no que se refere às escolas localizadas no campo. Importante destacar que, a despeito de serem dados de uma década atrás, a realidade excludente pouco foi alterada:



Fonte: Adaptado pela autora de BRASIL, MEC/Inep, 2007, p. 29

O quadro mostra a precária infraestrutura disponível nas escolas públicas localizadas na cidade e a situação de total descaso e abandono (desgoverno) no que se refere aos investimentos nas instituições escolares localizadas no campo. Enquanto que quase a totalidade das escolas do urbano possui acesso à energia elétrica, apenas 71,5%, ou seja, pouco mais de ¼ ou 25% daquelas localizadas no campo não possuem eletricidade. Isso afeta aproximadamente, segundo o mesmo instituto, aproximadamente 766 mil educandos do ensino fundamental, desdobrando na impossibilidade do acesso a equipamentos cujo funcionamento depende da rede elétrica. Ainda segundo o mesmo documento, cerca de 4,8 milhões de estudantes do campo estão privados de bibliotecas, pois elas existem em apenas 6,1% das escolas.

Soma-se ao precário cenário da infraestrutura, a questão dos parcos investimentos em formação inicial e continuada dos professores que, reunidos, explicam em grande parte o baixo IDEB das escolas localizadas

no campo. Não se trata de responsabilizar as educadoras e educadores do campo, contudo, é inegável que a falta de políticas de investimento na melhoria das condições materiais de trabalho, dos salários e da formação produz os baixos indicadores. Veja o quadro que segue:

Nível de Atuação/localização	Percentual de Docentes por grau de Formação					
	Até Fundamental		Médio Completo		Superior Completo	
	2002	2005	2002	2005	2002	2005
Ensino Fundamental 1ª a 4ª						
Urbana	0,8	0,5	61,1	43,1	38,1	56,4
Rural	8,3	3,4	82,9	75,0	8,8	21,6
Ensino Fundamental 5ª a 8ª						
Urbana	0,2	0,0	20,7	12,5	79,1	87,5
Rural	0,8	0,2	56,8	46,7	42,4	53,1
Ensino Médio						
Urbana	0,1	0,0	10,4	4,2	89,5	95,8
Rural	0,2	0,0	21,8	11,3	78,0	88,7

Fonte: BRASIL, MEC/Inep, 2007, p. 34

O que se pode verificar por meio dos dados é que os professores das escolas localizadas no campo possuem os mais baixos níveis de formação. Os que dão aulas nas séries iniciais do ensino fundamental possuem predominantemente o ensino médio, pouco menos de ¼ dos educadores e educadoras (21,6%) possuem ensino superior completo. O que no caso da Educação do Campo não quer dizer muito pois são poucos os cursos, excetuando-se aqueles do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO⁹), que trabalham com essa modalidade de ensino no processo de formação inicial. Quanto aos que dão aula no segundo ciclo do ensino fundamental pouco mais da metade (53,1%) possuem ensino superior completo, o que significa dizer que quase 50% dos educado-

9 Programa foi iniciativa do Ministério da educação, por “[...] intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas educacionais.” (Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/tv-mec/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo>>). Seu objetivo é apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo em Instituições de Ensino Superior de todo o país, voltados a formação de educadores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino médio em escolas localizadas no campo. A prioridade de atendimento são os professores em exercício na rede pública das escolas do campo e aqueles que possuem experiências alternativas na área, a fim de expandir a oferta de educação básica e evitar a nucleação extracampo.

res deste nível de ensino atuam com formação inadequada.

Isso sem falar nos que possuem ensino superior, mas que atuam em áreas que não possuem habilitação, como é comum no estado do Paraná pois a Legislação prevê que, na ausência de formados na área, acadêmicos da mesma podem nela atuar e, na ausência destes, os pedagogos podem assumir as aulas¹⁰. Em função desta legislação, muitos que moram nas comunidades rurais optam por fazer cursos de pedagogia na modalidade Educação à distância (EaD), em empresas de educação de qualidade questionável, a fim de terem vínculos de trabalho nas escolas municipais e estaduais, pois, em comunidades pequenas é fundamental que possam trabalhar em ambos os níveis de ensino para que possam se manter. O acesso à Universidade pública, ainda é um horizonte muito distante para muitos.

Educadoras e Educadores: é importante que saibam objetivamente da situação da Educação do Campo no estado e no país, a fim de que possam verificar que, a despeito do seu comprometimento com o trabalho, a precariedade das condições materiais e dos salários e a falta de investimentos é uma situação comum a quase todas as escolas. Assim, se faz urgente a mobilização e lutas dos povos do campo e parceiros possíveis tais como universidades e outras organizações para que os diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal) façam investimentos nesta modalidade educacional fundamental a um país e estado de fortes características agrárias. Lutar e/ou organizar-se para ter melhores condições de vida e de trabalho compõem, neste momento, o *ethos* (simplificadamente: modos de ser, costumes, hábitos e características de determinados grupos) dos educadores e educadoras do campo.

A despeito da ampliação dos itens das pautas de exportação do Brasil até aproximadamente 2010, nos últimos oito anos as *commodities* (bens de origem primária como recursos minerais, vegetais ou agrícolas) e itens de baixa tecnologia tem predominado. O que indica o lugar no qual o Brasil foi posto pelas suas elites na divisão internacional do trabalho na última década: “[...] no médio prazo, a economia fica sujeita à estagnação por prazo indeterminado. Ao acelerar e aprofundar o processo de reversão neocolonial, o projeto do grande capital coloca no horizonte a transformação definitiva do Brasil numa megafetoria moderna.” (SAMPAIO FILHO, 2016, s.p.). Este também é o contexto que explica a intensificação da expulsão dos povos do campo e Povos e Comunidades Tradicionais

10 Ver a Resolução n.º 7694/2012 – GS/SEED Súmula: Regulamenta a distribuição de aulas nos Estabelecimentos Estaduais de Ensino.

(PCTs) como indígenas, quilombolas e posseiros, bem como os conflitos por terras e territórios e o consequente fechamento e/ou nucleação das escolas do campo.

Gostaria também de comunicar a vocês educadoras e educadores que muitos professores, ex-educandos do campo, vários deles com lágrimas nos olhos, relatam em nossos encontros de trabalho dolorosas e intensas memórias escolares, tais como: desejo de ir à escola e não poder pelo seu fechamento na localidade onde habitava, abandono da escola por falta de transporte, pela estrada intransitável nas épocas da chuva, pela humilhação sofrida pelo fato da equipe escolar e outros estudantes os verem como “mais fracos”, “mais lentos” do que outros, o que revela descaso e incompreensão das suas condições materiais de vida pois muitos acordam de madrugada, andam quilômetros a pé, de canoa, a cavalo, de bicicleta, charrete ou outra condução para chegarem na escola. As chacotas constantes das quais eram alvo também são frequentemente lembradas e, infelizmente, ainda ocorrem, pois, sujeitos do campo são tratados com preconceito e chamados ainda hoje de “pé de barro, caipira, do interior, bicho do mato, Chico Bento” entre muitos outros apelidos que indicam o quanto ainda hoje vigora a equivocada visão do Brasil como país eminentemente urbano. Quando o educando ou a educanda é oriundo(a) de áreas de acampamentos e assentamentos rurais o preconceito também é significativo.

Muitos pesquisadores como José Eli da Veiga (2003) e até mesmo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, este último por meio do lançamento da publicação intitulada *Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil – uma primeira aproximação* em 31 de julho de 2017 propõe a discussão de nova forma de delimitação rural-urbana em função de análises e abordagens consagradas em âmbito acadêmico e internacional, abrindo, portanto, o debate sobre a delimitação de áreas rurais e urbanas. Segue o motivo da necessária revisão da classificação:

O objetivo do estudo é aprimorar a divulgação do Censo Demográfico de 2020 e oferecer à sociedade avanços na diferenciação de áreas rurais e urbanas que possam servir de base para a otimização de políticas públicas e do planejamento privado. De acordo com a nova proposta, 76% da população brasileira era “urbana” em 2010, enquanto a classificação usada atualmente, via legislação municipal, indica 84,4%. [...] A tipologia proposta demonstra que 76% da população brasileira se encontrava em municípios “predominantemente urbanos”, o que corresponde a 26% do total de municípios. A maior parte dos municípios brasileiros foi classificada como “predominantemente rural” (60,4%), sendo 54,6% “rurais adjacentes” e 5,8% “rurais remotos”. (IBGE, 2017a, s.p.)

A nova proposta utiliza a densidade demográfica, a localização em relação aos principais centros urbanos e o tamanho da população para classificar se uma área é urbana ou rural. Assim, utilizando os dados indicados, 60,4% dos municípios brasileiros acabaram por serem classificados como predominantemente rurais. Fato este que coloca em xeque a tradicional separação rural-urbano, pautada em uma boa parte dos livros didáticos de Geografia e que, juntamente com a grande mídia pertencente às elites agrárias e empresariais deste país, alimenta as posturas preconceituosas relatadas. Nesta mesma direção, podemos afirmar que o Brasil rural corresponde a 68,3% dos municípios brasileiros que possuem até 20 mil habitantes e abriga 15,5% da população do país, o que equivale a 32,2 milhões de habitantes (IBGE, 2017b, s.p.). Afirmo isso porque é na maior parte desses municípios que se localiza as populações do campo, as atividades da agricultura familiar e também aquelas ligadas ao agro, hidro, minero e eco negócio¹¹.

Entendo que a atuação dos educadores e educadoras do campo é desafiadora tendo em vista as condições materiais de trabalho que lhes são impostas pois sei que, via de regra, seus salários são baixos, que não possuem plano de cargos, carreira e salários (na atual conjuntura política quem terá?), muitos são contratados por Processo Seletivo Simplificado (PSS) ou contratos fragilizados. Somado a isso, como já falei anteriormente, verifiquei por meio dos processos de formação inicial e continuada no estado do Paraná que a infraestrutura com a qual trabalham, via de regra, quando ela existe, é bastante precarizada com estrutura predial inadequada, às vezes com poucas salas e ambientes educativos, sem quadras de esporte, laboratórios, biblioteca, salas de informática... Muitas escolas não podem sequer ser ampliadas pois estão localizadas em Unidades de Proteção Integral bastante restritivas como nos Parques Nacionais instalados sem a devida consulta prévia às populações que habitavam estas áreas, diretamente responsáveis pela manutenção da floresta em pé. Além disso, muitas vezes os educadores e educadoras acabam por ser o único funcionário da escola restando-lhe, além das aulas, os registros da secretaria, a produção da merenda e a limpeza. Contudo, trata-se de um dos poucos, senão o único serviço público aos quais os povos do campo têm acesso. Há muito mais escolas nos territórios dos povos do campo do que unidades básicas de saúde, o que lhes confere importância institucional muito grande pois

11 Constituem exemplos de tais atividades, respectivamente: monoculturas de grãos em geral, tratamento, distribuição, engarrafamento de água e também da água virtual ou invisível, usada para produzir vários bem e serviços, extração de commodities por meio de atividades mineradoras, produtos e serviços voltados a solucionar problemas ambientais com base em critérios capitalistas de sustentabilidade.

muitos direitos são acessados pelo fato da escola se localizar nestas comunidades. As administrações públicas são obrigadas a conservar estradas e arrumá-las em função da existência das escolas do campo, possibilitando a comunicação e o escoamento da produção, portanto, a r-existência¹² dos povos do campo. Alguns programas também são viabilizados pela presença de escolas do campo, pois muitas vezes o ônibus escolar leva o leite (do Programa Federal Leite das Crianças) para as comunidades, os doentes ou necessitados de atendimento para as cidades, entre outros.

Certamente uma parte significativa da população brasileira não sabe que vocês trabalham com aqueles sujeitos cujo ofício é um dos mais antigos entre os grupos humanos. A despeito das controvérsias diante de novas descobertas que ocorrem a cada dia, é possível afirmar que os primeiros agricultores se constituíram entre 11 a 7 mil anos atrás. Isso mesmo! O ofício de agricultor é um dos mais antigos do mundo pois diz respeito a produzir algo que nos é essencial à vida: os alimentos.

Assim, mesmo os que moram na cidade precisam compreender que também devem suas vidas aos agricultores, pois ninguém é capaz de sobreviver sem alimento¹³. Para conseguir viver em um longo processo de 11 mil anos foi fundamental que estes se reinventassem em sua diferença ou que r-existissem, como afirma Porto-Gonçalves (2002). Isso significa que transformações da existência são a condição para a r-existência, tais processos porque vinculados a uma miríade imensa de ecossistemas geram diversidades nos modos de existir (estar e ser no mundo), de relações com a terra e com os outros elementos nela existentes. A diversidade está nas origens e nos processos de r-existência dos povos do campo e dos PCTs. Por isso é fundamental pautá-la nos processos de ensino e aprendizagem,

12 Carlos Walter Porto Gonçalves (2002, p. 5) em texto intitulado *Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades* ao remeter às estratégias de resistência de povos e comunidades tradicionais (PCTs) que, em geral, estão e são do campo, diz: “[...] ele(a)s que tiveram que se forjar em situações assimétricas de poder mas que nem por isso se anularam e, mais do que resistir, R-Existiram, se reinventaram na sua diferença, assim como o europeu é, também, uma invenção na diferença embora na condição de polo dominante no “sistema-mundo”.” Foi este processo de r-existência pelo qual passaram os povos agricultores, muitos dos quais são PCTs.

13 Importante destacar que estamos falando de alimentos não processados ou minimamente processados em uma perspectiva do *Guia alimentar para a população brasileira* (2014), que propõe uma nova classificação alimentar baseada no grau de processamento do alimento: alimentos não processados (in natura) ou minimamente processados, ingredientes culinários e industriais, alimentos processados e alimentos ultraprocessados. Este documento parte do pressuposto de que uma alimentação adequada e saudável, que nutre o corpo, deriva de um sistema alimentar social e ambientalmente sustentável, que é o caso da maioria da produção camponesa, principalmente daquela ligada aos movimentos sociais que lutam pela terra. Este documento é reconhecido internacionalmente como as melhores diretrizes nutricionais do mundo. Para acessá-lo, clique em:

http://bvsm.sau.de.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf

sobretudo porque, em geral, os livros didáticos ainda não o fazem. Vem daí a queixa da inadequação dos mesmos para o trabalho nas escolas do campo e em municípios rurais.

Termino por aqui a primeira parte desta carta que procurou contextualizar a materialidade com a qual trabalham e a relevância histórica do que fazem. Queridas(os) educadoras e educadores, na sequência, problematizo sobre o necessário trabalho com a diversidade nas escolas do campo, partindo do chão da escola como um exercício de *docência* (*docência-discência*) em um ciclo gnosiológico (aprender e ensinar o conhecimento existente e produzir conhecimento ainda não existente) como indicou Paulo Freire (1996, p. 15):

O professor que pensar certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “*docência*” - *docência-discência* - e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

Faço-o com a intenção de instiga-los, incentivá-los e convidá-los a essa aventura fundamental e inigualável que é a construção de pedagogias voltadas à autonomia dos sujeitos do campo.

OS MODOS DE EXISTÊNCIA DOS SUJEITOS DO CAMPO EMBASAM A SUA DIVERSIDADE

Estimadas(os) educadoras e educadores, continuando nosso diálogo, gostaria de dizer-lhes que, o que caracteriza o campo no mundo inteiro são os mais diversos modos de existência que se constituem e fortalecem como conhecimentos do e no mundo que agricultores constituíram historicamente nos mais variados ecossistemas entre 11 e 7 mil anos atrás. Em outras palavras, as atividades agrícolas e de criação desenvolvidas ao longo de muitos mil anos, nos diferentes ecossistemas e somadas aos conflitos por terras e territórios, demandaram historicamente a produção dos mais diversos saberes sobre os ecossistemas, suas relações, os territórios e

a reinvenção dos mesmos. Assim, na medida em que desenvolviam a agricultura e a criação, reinventavam os conhecimentos sobre o mundo e seus modos de funcionamento e, ao fazerem isso, transformavam a si mesmos, as comunidades onde habitavam, seus territórios e modos de existência. Contudo, estes conhecimentos, muitas vezes considerados menores, de pouca importância e/ou de senso comum pela ciência moderna, raramente são registrados e trabalhados em sala de aula.

Dito de outra forma, das relações que os povos do campo e comunidades tradicionais possuem com seus territórios de vida derivam um conjunto de amplo de conhecimentos a respeito do mundo que fundamentam seu saber fazer (trabalho ou ação no mundo) que tem mantido suas existências do e no mundo há muitos mil anos. Vejam a importância desses conhecimentos e da categoria trabalho como fundante para compreendê-los!

A permanência destes conhecimentos por tanto tempo, indica sua fundamentalidade no que se refere às estratégias de r-existência dos sujeitos do campo e de PCTs, são conhecimentos que vão se transformando de acordo com os ecossistemas e com os enfrentamentos sociais. Por isso, muitos estudiosos, pesquisadores e até mesmo as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo¹⁴, quilombola e indígena defendem que os conhecimentos dos sujeitos do campo e de PCTs devem ser o ponto de partida para o trabalho com os conteúdos das escolas. A capacidade de produção e socialização do conhecimento é o que manteve os seres humanos vivos desde os primórdios até hoje. Vários grupos humanos produzem conhecimentos necessários à sua r-existência. Poder-se-á afirmar também que os que estão há mais tempo no planeta possuem conhecimentos mais pertinentes ou adequados ao funcionamento ecossistêmico como um todo, do que aqueles produzidos no contexto das sociedades capitalistas.

Estou falando de um tipo de saber que não se dá apenas em nível de discurso, mas que integra discurso e prática. Os saberes de povos agricultores e de PCTs são dessa ordem:

Depois de (re)conhecer uma comunidade com uma riqueza cultural e ambiental ímpar, percebemos que as pessoas vêm, há gerações, se relacionan-

14 As Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas escolas do campo (Ver 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>), bem como as Diretrizes Estaduais para as Escolas do campo do Estado do Paraná foram documentos elaborados a partir das demandas e em parceria com os movimentos sociais do campo. (Ver em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf>). Acesso em 17 de dezembro de 2017.

do de maneira sustentável com o seu entorno. As narrativas [...] recolhidas do Diário de Campo, apresentam a riqueza dos saberes e fazeres realizados nos territórios existenciais do cenário da pesquisa. [...] Durante o tempo da pesquisa, encontramos com mulheres benzedeiças detentoras de saberes ancestrais, transmitidos a elas de geração em geração, e que, efetivamente, estão ligados ao conhecimento do meio natural e do ambiente em que essas mulheres vivem. [...] As narrativas dos “homens do mar”, por sua vez, colhidas no lugar onde seus saberes e fazeres ganham vida, a praia, demonstram que a espera pelo período da safra da tainha envolve um saber acumulado sobre os ciclos naturais, que são compreendidos e compartilhados, de pais para filhos, por quem vive na comunidade. A influência da lua, as características da fauna, os ventos, os avisos antecipados da natureza, constituem-se como elementos que “revelam” o futuro da pescaria. [...] Encontramos nesses territórios onde se dá a pesquisa uma relação de simbiose com o meio natural. Identificamos saberes tradicionais seculares, subjugados pela hegemonia do conhecimento científico, mas que são exemplos de práticas reais de sustentabilidade socioambiental, em um momento histórico, colocada como um desafio a ser alcançado com certa urgência, uma vez que é consenso que o modelo capitalista é inegavelmente um modelo insustentável (LEFF, 2001; TOZONI-REIS, 2011). (WEILER e GUERRA, 2015, p. 7-9)

Por isso, é preciso desmistificar a ideia da existência de um único conhecimento verdadeiro elaborado desde a perspectiva europeia colonizadora que desdobra em propostas pedagógicas e currículos que enunciam a existência de um único campo, aquele presente na maioria dos livros didáticos e na mídia hegemônica amplamente difundido, ou seja, o campo do agronegócio que elimina e oculta a importância societária dos povos do campo e PCTs pela diversidade de relações que estabelecem ao viverem de forma sustentável nos ecossistemas que são envenenados e impactados em demasia pelo modo capitalista de produção, que beneficia a poucos e socializa seus impactos socioambientais para todos.

Educadoras e educadores: é tanta complexidade e diversidade que material didático nenhum dará conta, o que demanda por parte de vocês, que tenham posturas investigativas e também as incentivem junto aos educandos e educandas, a fim de que os modos de vida e estratégias de r-existência dos sujeitos possam ser trabalhados em sala de aula no diálogo com os saberes escolares. Diálogo de saberes são encontros de sujeitos com diferentes modos de existência e identidades que orientam o conhecimento para a formação de uma sustentabilidade partilhada, ou seja, que constroem estratégias sustentáveis de reapropriação da natureza. (LEFF, 2009, p. 19). A tais estratégias denominamos de ecologia de saberes:

A ecologia de saberes é um conceito que visa promover o diálogo entre vários saberes que podem ser considerados úteis para o avanço das lutas sociais pelos que nelas intervêm. [...] Não há receitas de nenhuma espécie.

Quais são os principais cuidados? Em primeiro lugar, a ecologia de saberes não se realiza nos gabinetes das universidades ou nos gabinetes dos líderes dos movimentos. Ela se realiza em contextos de diálogo prolongado, calmo, tranquilo [...], para que permitam que mais vozes surjam, que aquelas vozes mais tímidas e até inaudíveis se manifestem e que, portanto, o ambiente seja suficientemente inclusivo e acolhedor para que a diversidade de conhecimentos poder emergir. Portanto, em primeiro lugar, a ecologia de saberes é um processo coletivo de produção de conhecimentos que visa reforçar as lutas pela emancipação social. Em segundo lugar, é um processo algo anárquico, que não tem e não deve ter líderes embora possa ter facilitadores da discussão. Quando digo anárquico quero dizer realmente democrático. É uma construção democrática de conhecimento, onde os processos não se distinguem dos conteúdos. Processos democráticos de construção de conhecimento democrático. Portanto, se é preciso mais tempo para democratizar o conhecimento, então, leva-se mais tempo. Se não é possível fazer uma carta, um pronunciamento, porque não se chegou a um acordo, não há crise nenhuma. A ecologia dos saberes, como grande processo democrático, exige paciência. [...] A ecologia dos saberes é uma *minga*, como dizem os indígenas latino-americanos, é um mutirão, constrói-se coletivamente. Então, a primeira coisa é que esses cientistas [e professores¹⁵] têm que saber escutar, e não apenas falar. Saber escutar profundamente é um dos princípios básicos da ecologia dos saberes. (SANTOS, 2014, p. 332).

As educadoras e educadores podem elaborar estratégias de diálogo e ecologia de saberes sobre os modos de existência das educandas e educandos, o que plantam ou que animais criam, a lógica que organizam a produção, que tipo de agricultura realizam, como e para onde escoam sua produção, os desafios ligados à produção e ao escoamento desta, as relações ecossistêmicas que materializam, entre outros. Enfim, que conhecimentos educandas, educandos, pais, avós ou responsáveis possuem sobre o tempo, os solos, o funcionamento dos ecossistemas entre outros que são fundamentais à sua existência no campo? Neste processo, ao inserir os conhecimentos científicos neste diálogo, estará contextualizando os saberes para elaboração de sínteses que auxiliem as educandas e educandos compreenderem o mundo em que vivem, assim, poderão construir estratégias de r-existência nos territórios de vida¹⁶. Eis uma das formas possíveis de materializar a leitura como leitura do mundo, desde o diálogo de saberes.

Estimadas educadoras e educadores não se trata de abrir mão dos conteúdos, mas de compreender que os mesmos precisam ser inseridos no processo de ensino e aprendizagem desde o lugar de vida dos sujeitos, desde as suas demandas. A aprendizagem efetiva, que mantém a vida e a

¹⁵Grifo meu.

¹⁶ Assista o vídeo que segue intitulado *A saúde nasce dos alimentos*, exemplo de síntese do diálogo de saberes científicos com aqueles dos agricultores e que são fundamentais à r-existência dos mesmos. Ver em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WFNQY0GhvU0>>.

dignidade dos sujeitos exige reposicionamento dos conhecimentos e das formas de fazê-lo. No Brasil, a escola se popularizou, mas não se tornou popular pois não houve transformação de seus conteúdos e nem das formas de ensinar. Em um país desigual como o nosso se a escola não trabalha pela justiça social acaba operando para a ampliação das desigualdades. É como se ratos fossem em escolas de gatos e aprendessem a ser felinos. Tal como trabalhadores que vão à escola e aprendem a pensar desde a perspectiva dos latifundiários, empresários, industriais, ou desde a elite. Não são as classes hegemônicas, mas, ao serem ensinados a pensar como elas jamais construirão sua consciência crítica, condição para a seu bem viver e emancipação. Eis o processo de alienação de si, da sua materialidade de vida e das suas formas de existência. A desconsideração da materialidade de vida dos sujeitos não raro lhes custa a própria vida. Assim são as educandas e educandos trabalhadores do campo que vão à escola e não se veem nos conteúdos trabalhados, acabam construindo a falsa ideia de que a escola serve para várias coisas, menos para compreender o mundo em que vivem ou para construir estratégias de ação a fim de viverem com dignidade.

Por isso companheiras e companheiros de trabalho, convido-os a ensinar a ler e a escrever, contar, compreender o mundo em que as educandas e educandos vivem, invertendo o ponto de partida: ao invés de ser desde os conhecimentos das ciências naturais, história, geografia, ciências sociais, entre outros de forma descontextualizada, poderão iniciar o processo desde as ações realizadas pelos sujeitos no mundo, tendo em vista que são estas que irão dar contexto e sentido aos conhecimentos. Trata-se de (re)organizar os processos de trabalho com os conteúdos a fim de que se possa usá-los para compreender aspectos da realidade fundamentais à existência dos sujeitos, isso é o que o sábio mestre Paulo Freire chamava de leitura como leitura de mundo¹⁷.

Retornamos à questão: não é porque as educandas e educandos vivenciam na pele as contradições que conseguem compreendê-las. A construção da consciência crítica, ou seja, a compreensão do mundo de forma menos ingênua, mais ampla e contextualizada implica em mediação entre o vivido e suas significações, processo realizado por meio de estudos, reflexões, debates do contraditório vivenciado. Eis a importância das educadoras e educadores: organizar estratégias ou ambientes de aprendizagem que promovam o diálogo de saberes e a compreensão crítica do mundo pelas

17 Ver em: Freire, Paulo. A importância do ato de ler. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_a_importancia_do_ato_de_ler.pdf>.

educandas e educandos. A escola do/no campo não nasce pronta, trata-se de uma construção coletiva, dialogada entre a equipe escolar e as comunidades do campo. Como sabiamente afirma o prof. José Pacheco da Escola da Ponte: escola não é edifício são pessoas¹⁸. Neste sentido, Caldart (2002, p. 24) nos lembra:

Construir uma escola do campo significa estudar para viver no campo. Ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo [...] A escola tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente. Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo..., prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade.

Trata-se, portanto, de ensinar os conteúdos na perspectiva de construção de estratégias de r-existência dos educandos. A fim de que possam construir-se como sujeitos de sua história que lutam por um mundo mais justo e sustentável. A questão de sempre partir das realidades dos(as) educandos(as) é fundamental, porém, não se trata de qualquer aspecto dela, mas daqueles ligados aos trabalhos que realizam na manutenção de sua r-existência. Isso porque são estas ações dos sujeitos no mundo que os identificam, que lhes constituem a identidade de sujeitos do campo e de PCTs. Para tanto, muitas pedagogias ativas podem e são empregadas: ensino por projetos¹⁹, trabalho com temas geradores²⁰, complexos de estudo²¹, entre outras. Existe um conjunto significativo de produção bibliográfica sobre tais pedagogias, discutindo suas concepções e refletindo em torno de várias experiências educacionais realizadas. Por isso, caras educadoras e educadores, façam um convite ao estudo das mesmas pois a sua mera des-

18 Em palestra proferida na Universidade Federal do Paraná/Setor Litoral no dia 01 de junho de 2017.

19 Sugiro aqui a leitura do texto: Projeto o que é? Como se faz? de Léa da Cruz Fagundes, no qual a autora aborda no primeiro capítulo o que é ensino por projetos. Ver em: <http://extensao.cederj.edu.br/material_didatico/ied01/arqs/atvf_projetoLea.pdf>.. Acesso em 18 de dezembro de 2017.

20 Sobre esse assunto ver o artigo de Marlene Lucia Siebert Sapelli, intitulado *De Paulo Freire a Pistrak*. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2008/Marlene%20Lucia%20Siebert%20Sapelli.pdf>>. Acesso em 18 de dezembro de 2017.

21 Sobre os mesmos ver o artigo de Sandra Luciana Dalmagro, intitulado *Forma escolar e complexos de estudos: considerações a partir das escolas itinerantes do MST*. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/16981/13064>>. Acesso em 18 de dezembro de 2017.

crição inevitavelmente leva a uma compreensão bastante simplista delas.

Estimadas educadoras e educadores, a transformação da escola do campo está condicionada a uma construção coletiva que inicia com o questionamento ou problematização do seu Projeto político pedagógico (PPP) para depois culminar na transformação do seu conteúdo e forma. Trata-se de documento de extrema importância não pelo que ele é em si, mas pelos estudos, debates e sistematizações que a elaboração do mesmo impõe. Esta atividade é também preciosa oportunidade de construção de um coletivo escolar e de ações voltadas à formação continuada da equipe escolar como um todo – formação em ação, elemento fundamental para que a escola localizada no campo seja efetivamente DO²² campo. Sobre a produção do PPP Souza (2012a, p. 5) problematiza:

A maioria deles é reprodução do projeto político-pedagógico elaborado para as escolas urbanas. E, com isso as particularidades do campo, da identidade dos povos do campo, do trabalho e vida na terra ficam “esquecidos” nos planejamentos, na gestão escolar e nos planos municipais de educação. O que se constata é que a prática pedagógica para ser modificada necessita de um processo de “desacomodação” da rotina e da cultura da escola. Os professores sentem-se valorizados quando estão estudando os textos da Educação do Campo e fazem relações com o cotidiano vivido na escola e na sala de aula. No primeiro momento eles dizem que a escola do campo em nada se diferencia da cidade. Entretanto, depois de estudarem e debaterem diversos textos sobre educação, campo e políticas públicas, eles constatarem que a ideologia predominante na escola pública que está no campo é a ideologia urbana. Começam a indagar a própria prática, o projeto político-pedagógico, o plano municipal de educação e os livros didáticos.

Eis o primeiro passo a seguir: “desacomodar-se”, incomodar-se com uma escola que não atende às expectativas nem dos estudantes e muito menos dos educadores. Há que deixar o porto seguro das velhas práticas pedagógicas e sócio territoriais. Fica o convite para que naveguem em mares e/ou territórios nunca antes navegados e/ou pisados a fim de que possam “[...] aprofundar a compreensão de quais conhecimentos científicos os professores dominam e quais são necessários para a efetivação de uma prática pedagógica transformadora.” (SOUZA, 2008, p. 1109). Entendemos que somente assim poderemos construir coletivamente uma escola do campo sonhada e cantada por Gilvan Santos:

22 Muitas escolas localizadas no campo cujo trabalho (conteúdo e forma) não se diferenciam daquelas que ocorrem nas instituições escolares da cidade são consideradas escolas rurais e não escolas do campo. Ser escola do campo significa transformar forma e conteúdo, a fim de que se dialogue com a materialidade de vida do sujeito. Sobre esse assunto ver: O ruralismo pedagógico no Brasil: revisitando a história da educação rural, de Camila Timpani Ramal (Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf>. Acesso em 17 de dezembro de 2017.

Eu quero uma escola do Campo
Que tenha a ver com a vida da gente
 Querida e organizada
 E conduzida coletivamente.
Eu quero uma escola do campo
Que não enxerga apenas equações
 Que tenha como chave mestra
 O trabalho e os mutirões
Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
 Onde iremos aprender
 A sermos construtores do futuro
Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
 Que a gente possa ver o todo
 E possa compreender os lados.
Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o símbolo da nossa semente
 Que seja como a nossa casa
 Que não seja como a casa alheia.
Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
 Onde iremos aprender
 A sermos construtores do futuro

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo.** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 44 p.
- CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. (orgs.). **Educação do Campo:** identidades e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4. p. 18-25.
- CARNEIRO, F. F.; KREFTA, N. M.; FOLGADO, C.A. R. **A práxis da Ecologia de saberes:** entrevista de Boaventura de Sousa Santos. *Tempus*, actas de saúde colet, Brasília, 8(2), 331-338, jun, 2014. Disponível em: < <http://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/1530/1289>>. Acesso em: 20 set. 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Curriculo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan./Abr. 2012. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

IBGE. **IBGE propõe debate de nova classificação para os espaços rurais e urbanos, 31/07/2017a**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/15003-ibge-propoe-debate-de-nova-classificacao-para-os-espacos-rurais-e-urbanos.html>>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. **IBGE Divulga as estimativas populacionais dos municípios para 2017, 30/08/2017b**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/16131-ibge-divulga-as-estimativas-populacionais-dos-municipios-para-2017.html>>. Acesso em: 20 set. 2017.

LEFF, E. **Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes**. Educação & Realidade, n. 34, vol. 3, p. 17-24. set./dez. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9515/6720>>. Acesso em: 20 set. 2017.

PARANÁ. **As escolas públicas do campo no estado do Paraná: uma identidade em construção**. Curitiba, 2010. Disponível em: http://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/as_escolas_pblicas_do_campo_no_estado_do paran-.pdf Acesso em 7 de julho de 2018.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Da Geografia às Geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cecena/porto.pdf> Acesso em 20 de set de 2017.

SAMPAIO JÚNIOR, P. de A. **Um desfecho melancólico: notas sobre o momento histórico e os desafios da esquerda**. Disponível em: < <http://www.iela.ufsc.br/noticia/um-desfecho-melancolico-notas-sobre-o-momento-historico-e-os-desafios-da-esquerda>>. Acesso em: 20 set. 2017.

SEGANFREDO, K. A. et al. Fatores que interferem no IDEB das escolas do campo: estudo das escolas com menor IDEB no estado do paraná. **XI Congresso Nacional Educere 2013**. II Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação (SIRSSE). IV Seminário Internacional sobre profissionalização docente, SIPD/Cátedra UNESCO. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6998_4984.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

SOUZA, M. A. de. *Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica*. **Educação e Sociedade**. [online]. 2008, vol. 29, n.105, p.1089-1111. Set./dez.2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. *Escolas do campo no estado do Paraná: Ideb, práticas pedagógicas e formação de professores*. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP** – Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 1 - p.003118-003128.

VEIGA, J. E. da. **Cidades imaginárias: O Brasil é menos urbano do que se calcula**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

WEILER, J. M. A.; GUERRA, A. F. S. O saber fazer de uma comunidade tradicional e a escola: possibilidades de diálogos. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt22-3840.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

OS FAXINAIS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA: ALGUMAS REFLEXÕES

Marilei de Fátima Ferreira Gonçalves – SMED Campo Largo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP) da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Temos por objetivo romper a invisibilidade dos Faxinais na Região Metropolitana de Curitiba e mencionar o desaparecimento dos Faxinais no Município de Ponta Grossa - PR. Segundo Ferreira (2017) esse desaparecimento ocorre devido a invisibilidade dos Povos e Comunidades Tradicionais no contexto educacional em esfera Estadual e municipal.

Para Chang (1988) a formação dos faxinais se deu associada a dois fatores principais: um relacionado ao quadro de condicionantes físico-naturais e outro a um conjunto de fatores econômicos favoráveis que se constituiu no fim do século XIX. Assim, os faxinais acabaram se desenvolvendo nas seguintes atividades: produção animal para consumo próprio, produção agrícola para comercialização e consumo próprio e extração da erva-mate como renda complementar.

Os Faxinais são comunidades rurais que se estabeleceram no centro-sul do Paraná e que se constituíram historicamente como mecanismo de autodefesa do campesinato local buscando assegurar sua reprodução social em conjunturas de crise econômica como a do tropeirismo e durante o ciclo da erva-mate, ou seja, entre meados do século XIX e a década de 30 do século XX.

Até os anos 1980, os faxinais praticamente não haviam sido objeto de pesquisa, embora fossem uma forma de organização camponesa desde o século XX no Estado do Paraná. Atualmente, existem, sobre esse tema, artigos, teses de doutorado, dissertações de mestrado. Porém, os faxinais ainda continuam sendo pouco explorados nas pesquisas, sobretudo nas pes-

quisas em Educação. Falta ainda uma caracterização completa e atualizada das comunidades de Sistema Faxinal. De modo geral, as expressões sistema faxinal e o termo faxinal são muitas vezes utilizados como sinônimos.

Neste trabalho são caracterizadas as Comunidades Faxinalenses, o Sistema Faxinal, Articulação Puxirão dos Povos Faxinalenses, os Faxinais da Região Metropolitana de Curitiba e os fatores que contribuem para a invisibilidade dos Faxinais do Paraná. Ferreira (2017) menciona o desaparecimento dos Faxinais no Município de Ponta Grossa e ancora a discussão dos Faxinais na Região Metropolitana de Curitiba sob a perspectiva teórica de Tavares (2008), Souza (2010), Barreto (2013), Simões (2015), Siqueira (2017) entre outros.

CARACTERÍSTICAS DE COMUNIDADE FAXINALENSE

O Sistema Faxinal é feito com base no uso coletivo da terra, embora sua propriedade seja privada. O criadouro comunitário é o espaço onde as relações entre a família, grupo social e o mundo acontecem (BARRETO, 2013, p. 85). A organização está dividida em três aspectos principais: Criadouro comum, as Terras de plantar e as Cercas.

- Criadouro comum: é o espaço onde a comunidade faxinalense habita e cria seus animais; faz uso da terra para a criação de animais (porco, cavalo, galinha...) coletivo;
- Terras de plantar: são terras localizadas fora do criadouro comum e são usadas individualmente. As culturas de plantação mais comuns são as de milho, feijão, batata, arroz e mandioca;
- Cercas: separam as terras de plantação, estas precisam ser feitas dentro de uma tipologia (valo ou cerca de arame) própria do Sistema Faxinal, pois são elas que vão garantir que os animais que vivem à solta dentro do criadouro comum não escapem e estraguem a plantação. As estradas nos faxinais são interrompidas por mata burros, que divisam as lavouras dos criadouros.

As práticas sociais comuns e religiosas são o que consolidam o modo de vida dos camponeses faxinalenses, mesmo enfrentando conflitos sociais e ambientais, vão resistindo. Os povos dos faxinais se distinguem de outros camponeses devido aos laços de solidariedade e do enraizamento com a terra. Para Tavares (2008, p.734-735) os laços podem ser observados na forma de trabalho por meio de mutirão/puxirão.

Segundo Chang (1988) o sistema faxinal está alicerçado através de fortes laços de dependências e solidariedades econômicas, sociais, familiares e culturais entre as pessoas que convivem num mesmo lugar. A forma de organização mostra alternativas de sobrevivência no campo através do trabalho comunitário, da preservação ambiental e da policultura de subsistência dos pequenos proprietários de terras.

O reconhecimento formal da existência do modo de produção autossustentável denominado Sistema Faxinal foi conquistado em 1997 através do Decreto Estadual nº 3.446\1997, o Governo do Paraná reconheceu a existência do Sistema Faxinal e criou as Áreas Especiais de Uso Regulamentado (ARESUR), para categoriza-los e incluí-los no Sistema Estadual de Unidades de Conservação do Paraná. Porém, parte das terras faxinalenses não tem ARESUR.

O SISTEMA FAXINAL

O Sistema Faxinal será, então, avaliado anualmente, e para isso serão utilizadas variáveis como: densidade populacional, qualidade de vida das populações residentes, organização comunitária e nível de comprometimento e empenho dos municípios para com o desenvolvimento social e econômico dos mesmos (IAP, 1998 apud DOMINGUES, 1999). Cabe ressaltar a falta de uma política que fixe o pequeno proprietário em suas terras, garantindo os pressupostos básicos para a sobrevivência de suas famílias, faz com que muitos faxinalenses vendam as suas terras, e os faxinais passam ser pontos de lazer (chácaras). Segundo Almeida:

A etnicidade se expressa também pelo conjunto de estratégias voltadas para a manutenção do território, incluindo-se a defesa do estoque de recursos naturais imprescindíveis para a reprodução física e social das comunidades faxinalenses. Expressa-se, ainda, pela recusa explícita a privatização de recursos naturais, motivadas por empresas e indivíduos estranhos ou grupos que provocam obstrução do acesso aos recursos naturais e pronunciam uma desestruturação das comunidades e deste sistema de uso comum secularmente engendrado, porquanto referidos a recursos escassos que, uma vez afetados, inviabilizam o mecanismo reprodução física e social (ALMEIDA, 2006 apud SOUZA, 2009, p.3).

Chang sustenta a tese:

Embora muitos traços do Sistema Faxinal fizessem parte do cotidiano dos caboclos que habitavam a região das matas mistas, antes da política de imigração europeia dos séculos XIX e XX, o Sistema Faxinal com as suas características próprias, só começa a ser verdadeiramente formada a partir do

contato com o imigrante europeu nos finais do século XIX, principalmente os de origem eslava (CHANG, 1988, p. 34 a 42).

A interpretação do Sistema Faxinal passa, entretanto, por diversos campos do conhecimento: histórico, geográfico, antropológico, cultural, social, econômico, político, ambiental e agrônômico. Para Barreto (2013) a existência dos Faxinais há mais de 200 anos, definindo o uso comum da Terra na região Sul do País e em parte do Estado de São Paulo, atualmente a concentração no e Estado do Paraná. Chang (1988) afirma que, na lógica evolucionista o Sistema Faxinal não mais fará parte do setor produtivo do Paraná, e sim será lembrado talvez, como parte da história da agricultura deste Estado.

Segundo IAP¹ (2017) o Paraná conta com 26 Faxinais que possuem ARESUR, ou seja, Faxinais Regulamentados. Conforme Quadro 1, a Região Metropolitana de Curitiba não existe Faxinais Regulamentados.

QUADRO 1 - FAXINAIS REGULAMENTADOS NO ESTADO DO PARANÁ

Faxinal Emboque	Município de São Mateus do Sul - PR
Faxinal Água Amarela de Cima	Município de Antonio Olinto - PR
Faxinal Barro Branco	Município de Rebouças - PR
Faxinal Linha Ivaí Anta Gorda	Município de Prudentópolis - PR
Faxinal Linha Paraná Anta Gorda	Município de Prudentópolis - PR
Faxinal Marmeleiro de Baixo	Município de Rebouças - PR
Faxinal Marmeleiro de Cima	Município de Rebouças - PR
Faxinal Tijuco Preto	Município de Prudentópolis - PR
Faxinal Taboãozinho	Município de Prudentópolis - PR
Faxinal do Salto	Município de Rebouças - PR
Faxinal do Marcondes	Município de Prudentópolis - PR
Faxinal Água Quente dos Meiras	Município de Rio Azul - PR
Faxinal Guanabara	Município de Prudentópolis - PR
Faxinal Bom Retiro	Município de Pinhão - PR
Faxinal dos Kruger	Município de Boa Ventura de São Roque - PR
Faxinal Lageado dos Mellos	Município de Rio Azul - PR
Faxinal Rio do Couro	Município de Irati - PR
Faxinal dos Mellos	Município de Irati - PR
Faxinal Saudade Santa Anita	Município de São Mateus do Sul - PR

¹ Instituto Ambiental do Paraná – IAP

Faxinal dos Seixas	Município de São João do Triunfo - PR
Faxinal São Roquinho	Município de Pinhão - PR
Faxinal Sete Saltos de Baixo	Município de Ponta Grossa - PR
Faxinal Taquari	Município de Rio Azul - PR
Faxinal Papanduva	Município de Prudentópolis - PR
Faxinal Barra Bonita	Município de Prudentópolis - PR
Faxinal Lageado de Baixo	Município de Mallet - PR

FONTE: IAP, 2017.

Os municípios que possuem Faxinais regulamentados, ou seja, ARE-SUR² em seus territórios adquiriram o direito de receber pela Lei do ICMS Ecológico (Lei Complementar n. 59\1991³), um maior percentual de distribuição dos recursos do ICMS que serão repassados pelo Estado. Para tanto, o município deverá se inscrever junto ao IAP (Instituto Ambiental do Paraná) e apresentar proposta negociada com as comunidades, das ações a serem desenvolvidas.

ARTICULAÇÃO PUXIRÃO DOS POVOS FAXINALENSES

A partir da realização do primeiro Encontro dos Faxinais em 2005, as lideranças procuraram enfatizar estrategicamente suas diferenças oriundas de sua condição específica de morador de faxinal, autodefinindo-se como faxinalenses. Para Siqueira (2017) a diversidade de populações que passou a sofrer os conflitos do desenvolvimento foi se articulando entre as lutas pela sobrevivência e pela defesa do meio ambiente, se autodenominando povos e comunidades tradicionais. Tavares (2008, p. 382) afirma que, a formação social camponesa dos faxinais do Paraná pode ser compreendida a partir de sua organização econômica, social e cultural iniciada no transcurso dos dois últimos séculos, calcada no binômio agricultura camponesa e meio ambiente.

Essa expressão faz parte da construção do sujeito mobilizado, devido o aumento dos conflitos nos Faxinais promovido pelo agronegócio através da monocultura de pinus, eucalipto, soja e pecuária vem causando empobrecimento das comunidades e êxodo rural. Segundo Siqueira (2017) as lutas territoriais travadas pelos povos e comunidades tradicionais no

2 ARESUR – Áreas Especiais de Uso Regulamentado.

3 Lei Complementar 59\1991 Dispõe sobre a repartição de 5% do ICMS, a que alude o art.2º da Lei 9.491/90, aos municípios com mananciais de abastecimento e unidades de conservação ambiental, assim como adota outras providências.

Paraná representa, a nosso ver, uma ação contra hegemônica, no sentido de articular no âmbito da sociedade civil forças sociais capazes de tensionar o modelo vigente. Por isso desde 2005, ano em que surge a Articulação Puxirão dos Povos Faxinalenses que tem o papel de lutar, cuidar e animar nossa junta aos faxinalenses nesta caminhada, fazendo todos escutar que “No direito ou na luta essa terra é faxinalense”.

Para Simões (2015):

Ao mesmo tempo, faz parte a convivência com pré conceitos, com aqueles que julgam o faxinal “o lugar dos atrasados”, e com o conflito com aqueles que não querem que o faxinal continue existindo (chacareiros, criadores de cavalo, plantadores de fumo, agronegócios do entorno, entre outros); e por fim, com a falta de espaços alternativos de lazer e geração de renda, a dificuldade de acesso a internet etc. (SIMÕES, 2015, p. 135).

A temática “chacareiros” foi abordado o VI Encontro dos Faxinalenses 10 anos de APF, aconteceu em Guarapuava de 21 a 23 de agosto de 2015. Abordagem realizada na organização⁴ e mobilização da APF, pois a temática “chacareiros” ameaça a genealogia dos faxinalenses.

É relevante mencionar a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, sob o Decreto Federal n. 6.040, de fevereiro de 2007, tem descrito vinte e quatro incisos como princípios no Art. 1º, destacamos apenas alguns que julgamos essenciais, especialmente considerando os aspectos educativos:

I - o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade socioambiental e cultural dos povos e comunidades tradicionais, levando-se em conta, dentre outros aspectos, os recortes etnia, raça, gênero, idade, religiosidade, ancestralidade, orientação sexual e atividades laborais, entre outros, bem como a relação desses em cada comunidade ou povo, de modo a não desrespeitar, subsumir ou negligenciar as diferenças dos mesmos grupos, comunidades ou povos ou, ainda, instaurar ou reforçar qualquer relação de desigualdade;

II - a visibilidade dos povos e comunidades tradicionais deve se expressar por meio do pleno e efetivo exercício da cidadania;

VIII - o reconhecimento e a consolidação dos direitos dos povos e comunidades tradicionais;

IX - a articulação com as demais políticas públicas relacionadas aos direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais nas diferentes esferas de governo;

4 APF está organizada em cinco níveis: Encontro Estadual, Coordenação Geral, Coordenação Executiva, Coordenação de Núcleos e Comissões Locais. Os núcleos estão divididos em: **Núcleo Quitandinha** (Quitandinha, Mandirituba, Tijucas do Sul e Agudos); **Núcleo São Mateus do Sul** (São Mateus do Sul, Antônio Olinto, Ponta Grossa, Lapa e São João do Triunfo); **Núcleo Pinhão** (Pinhão, Reserva do Iguaçú e Bituruna); **Núcleo Turvo** (Boa Ventura de São Roque, Turvo, Campina do Simão, Santa Maria do Oeste e Guarapuava).

XIII - a erradicação de todas as formas de discriminação, incluindo o combate à intolerância religiosa, e

XIV - a preservação dos direitos culturais, o exercício de práticas comunitárias, a memória cultural e a identidade racial e étnica.

Art. 3º Para os fins deste Decreto e do seu Anexo compreende-se por:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

A pesquisa mais recente que encontramos foi realizada no ano de 2008 pela Articulação Puxirão dos Povos Faxinalenses⁵ e traz as seguintes informações: existem 227 faxinais, que estão divididos em três tipos: ativos (50), parcialmente ativos (29) e paralisados (147). Apenas 20% dos faxinais estão ativos. Para Tavares (2008, p. 575) nestes, os criadouros comunitários “estão totalmente ativos, e/ou que até 30% das terras de uso comum foram obstruídas por cercas para uso individual em qualquer atividade agrícola pelos camponeses faxinalenses ou qualquer finalidade por pessoas estranhas ao modo de vida dos camponeses faxinalenses”. É relevante destacar que 201 Faxinais não têm ARESUR. Vide quadro 2 – Os Faxinais Estado do Paraná sem ARESUR.

Conforme o Quadro 2, a Região Metropolitana de Curitiba conta com 63 Faxinais sem ARESUR. É relevante mencionar que o município de Ponta Grossa em 2003 contava com 7 Faxinais (SAHR, 2003 apud FERREIRA, 2017), hoje existe 1 Faxinal no município de Ponta Grossa, os demais desapareceram em meio a plantação de pinus. Para Barreto (2013) a territorialidade nos leva a história. Agentes sociais buscam manter as práticas tradicionais de uso comum dos recursos naturais o reconhecimento jurídico-formal e a efetivação de políticas públicas para garantir a sua reprodução física e social 227 Faxinais no Paraná, lutando pelas extensões territoriais possíveis na abordagem evolucionista, sob a tendência da produção da identidade coletiva faxinalense. Essa expressão faz parte da construção do sujeito social mobilizado, objetivado em um movimento social.

5 Em 2008 surge no Estado do Paraná a Rede Puxirão dos Povos e Comunidades Tradicionais. Pode ser entendido como um espaço de articulação entre distintos grupos étnicos, como: quilombolas, benzedores e benzedoras, caiçaras, cipozeiras, religiosos de matriz africana, ilhéus do Rio Paraná, faxinalenses, indígenas das etnias xetá, guaranis e kaingang. A cada dois anos a Articulação Puxirão dos Povos Faxinalenses realiza o Encontro Estadual dos Faxinalenses, um dos espaços da dinâmica organizativa do movimento social faxinalense. Em 2015 a APF celebrou 10 anos, realizou seu 6º Encontro Estadual na cidade de Guarapuava, nos dias 21 a 23 de agosto de 2015 no Centro de Formação Juan Diego. Participaram 120 lideranças faxinalenses representantes dos seis núcleos regionais da APF, além de representantes de órgãos públicos, universidades e instituições convidadas pelo movimento social faxinalense.

QUADRO 2 - OS FAXINAIS ESTADO DO PARANÁ SEM ARESUR

Mesoregião	Microregião	Município	Faxinais
Metropolitana Curitiba	Curitiba	Mandirituba	15
Metropolitana Curitiba	Rio Negro	Quitandinha	13
Metropolitana Curitiba	Rio Negro	Tijucas do Sul	9
Metropolitana Curitiba	Rio Negro	Agudos do Sul	6
Metropolitana Curitiba	Rio Negro	Piên	4
Metropolitana Curitiba	Lapa	Lapa	16
Sudeste	Prudentópolis	Prudentópolis	6
Sudeste	Prudentópolis	Imbituva	8
Sudeste	Prudentópolis	Fernandes Pinheiro	5
Sudeste	Prudentópolis	Teixeira Soares	1
Sudeste	Irati	Rio Azul	4
Sudeste	Irati	Irati	12
Sudeste	Irati	Rebouças	11
Sudeste	São Mateus do Sul	São Mateus do Sul	2
Sudeste	São Mateus do Sul	São João do Triunfo	15
Centro – Oriental	Ponta Grossa	Palmeira	9
Centro – Oriental	Telêmaco Borba	Imbaú	4
Centro – Oriental	Telêmaco Borba	Reserva	3
Centro – Sul	Guarapuava	Inácio Martins	17
Centro – Sul	Guarapuava	Pinhão	13
Centro – Sul	Guarapuava	Reserva do Iguçu	3
Centro – Sul	Guarapuava	Turvo	13
Centro – Sul	Guarapuava	Guarapuava	4
Centro – Sul	Guarapuava	Campina do Simão	1
Centro – Sul	Guarapuava	Guaraniaçu	1
Centro – Sul	Guarapuava	Nova Laranjeiras	1
Centro – Sul	Pitanga	Pitanga	3
Centro – Sul	Pitanga	Mato Rico	1
Centro – Sul	Pitanga	Boa Ventura de São Roque	1

FONTE: SOUZA, 2009 (adaptado pela autora).

AS EXPERIÊNCIAS NECESSÁRIAS A SEREM CONSIDERADAS NA ESCOLA–COMUNIDADE

Os conceitos ou saberes históricos construídos por Povos e Comunidades Tradicionais de modo geral, conforme demonstram várias pesquisas, não são abordados nas práticas pedagógicas das escolas rurais e, nem mesmo, em algumas escolas que passaram a se denominar de Escolas do Campo (FERREIRA, 2017, p. 31). Pois, a relação escola-comunidade permanece entrelaçado no contexto da Matriz Curricular⁶ e nas Instruções

⁶ Matriz Curricular é um documento norteador da escola, sendo, o ponto de partida de sua organização

Normativas⁷, não permitindo o professor conhecer a realidade do sujeito que chega na escola. Ferreira (2017) relata que:

Em 1992, eu e meus colegas, se quiséssemos continuar os estudos, teríamos que nos deslocar para a Escola Municipal Rural Augusto Pires de Paula, localizada no Distrito de Três Córregos, Município de Campo Largo – PR, escola pioneira na implantação do projeto da Consolidação das Escolas no Estado do Paraná. Ao ingressar na referida escola, senti o distanciamento da comunidade, dos colegas e professores que deixei para trás. O corpo docente que compunha a nova instituição, na qual fui obrigada a estudar, por não ter outra opção, não conheciam a realidade da comunidade, nem nós alunos conhecíamos a nova comunidade e estranhamos a realidade da nova escola, já que na anterior, todos se conheciam. O impacto que senti com as mudanças confirma a quebra do vínculo escola/comunidade. Fui reprovada na 5ª série. Não compreendia porque precisava ir para outro município, viajar uma hora e meia para estudar, e ainda não estudava na mesma sala com os meus colegas... quanta angústia! (FERREIRA, 2017, p.7).

A escola teoricamente faz menção ao contexto vivido pelo aluno, mas o que se espera dela, conforme Souza (2011, p. 27) “(...) é muito mais do que a menção à realidade do aluno.”. Segue a autora, “(...) é algo muito mais simples do que se imagina e que ao mesmo tempo é inerente à prática educativa crítica, ou seja, enxergar o aluno como sujeito do processo educativo e enxergá-lo como sujeito histórico.”. Continuando, a autora salienta que o próprio gestor e o professor “precisam enxergar um ao outro como sujeitos que fazem a história nas escolas do campo.”. Nesse sentido, a dissertação de Ferreira (2017) menciona a invisibilidade dos faxinalenses de Sete Saltos de Baixo, município de Ponta Grossa, no contexto da escola do campo desde seu ingresso em 1992 até o presente momento. Ou seja, a luta pelo reconhecimento dos povos do campo está na pauta deles e necessita adentrar a escola pública, também.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os faxinalenses se constituíram historicamente como mecanismo de autodefesa do campesinato, que buscava assegurar sua reprodução social, porém, muitas comunidades faxinalenses não conseguem resistir ao sistema evolucionista. A exemplo, a extinção de seis Faxinais no Município de Ponta Grossa no período de 1993 a 2017. No passado no município de Ponta Grossa existiam 7 Faxinais todos localizados no distrito de Itaiacoca, atualmente

pedagógica. É a partir da matriz que se define que componentes curriculares serão ensinados na escola.
7 Instruções *normativas* são atos normativos expedidos por autoridades administrativas, normas complementares das leis.

há somente uma comunidade faxinalense, o qual discutimos na dissertação Povos e Comunidades Tradicionais: relações com a escola do campo. As demais comunidades do Distrito de Itaiacoca Município de Ponta Grossa com características de Faxinal desapareceram em meio a Plantação de Pinus.

Para contextualizar o desaparecimento dos faxinais do Paraná, toma-se como exemplo o fato ocorrido nos Faxinais de Itaiacoca, município de Ponta Grossa, quando em 1994 o Banco Banestado adquiriu 12 ha do criadouro comum da comunidade Carandá. Na comunidade dos Antunes a aquisição foi de 10,8 ha, e na comunidade de Mato Queimado 6 há. Deste modo, estas propriedades foram desativadas/desmembradas dos criadouros comuns (SAHR, 2003 apud FERREIRA, 2017). Atualmente, apenas o Faxinal Sete Saltos de Baixo continua existindo no município, pois algumas das comunidades com antigas características de faxinais pertencem agora a empresa Águia Florestal⁸. Cabe ainda destacar que além da venda de terras, alguns outros fatores que contribuem para desintegração dos faxinais.

Conforme Faxinais Sahr (2003),

a) Nuclearização das escolas e a consequente necessidade do uso de transporte escolar para o deslocamento das crianças, desrespeitando o fechamento das porteiras; **b) fechamento e cercamento de terrenos** particulares no interior do criadouro de uso coletivo; **c) Irmandade existente entre os moradores** foi desaparecendo com a entrada de novos moradores chacareiros; **d) compra de terras de plantar por grandes proprietários**, rompendo o sistema e inviabilizando a sobrevivência dos que permaneceram no criadouro (agronegócio) **e) ausência de política pública** de fixação dos faxinalenses (invisibilidade); **f) dificuldade em se extrair madeira da mata**, mesmo que fosse pra o próprio uso, em função das leis ambientais. (SAHR, 2003 apud FERREIRA, 2017).

Em 2013, a Secretaria Estadual do Meio Ambiente - SEMA cria a Área Especial de Uso Regulamentado (ARESUR)⁹ do Faxinal Sete Saltos de Baixo, situado no município de Ponta Grossa, descrito na Resolução n.º 021/2013, sob o Decreto Estadual n.º 7397, de março de 2013. Porém, ARESUR não trouxe nenhum benefício concreto aos faxinalenses, até o presente momento a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa não faz o repas-

⁸ Águia Florestal é uma empresa de plantio e industrialização de madeira que há mais de 40 anos atua de forma na região dos Campos Gerais.

⁹ Publicado no Diário Oficial N.º 5067 de 14/08/1997 o Governador do Estado do Paraná sob o Decreto 3446, no Art. 1º - Ficam criadas no Estado do Paraná, as Áreas Especiais de Uso Regulamentado – ARESUR, abrangendo porções territoriais do Estado pela existência do modo de produção “Sistema Faxinal”, com o objetivo de criar condições para a melhoria da qualidade de vida das comunidades residentes e a manutenção do seu patrimônio cultural, consolidando as atividades agrosilvopastoris com a conservação ambiental, incluindo a proteção da “araucária angustifolia” (pinheiro-do-paraná).

se do ICMS ecológico¹⁰ para o Faxinal.

No entanto, muitos moradores dos faxinais não sabem da verba (ICMS Ecológico) que seu município recebe. O que demonstra “falhas e imprecisões no trato Político, social, e econômico para com as comunidades faxinalenses, principalmente pelo poder público” (SAHR, 2003 apud FERREIRA, 2017). De acordo com a Rede Puxirão (2013), a invisibilidade social é uma das principais características dos povos e comunidades tradicionais na região sul do país (SIQUEIRA, 2017, p.154). Esse desconhecimento do faxinalense como sujeito de direito, é resultado da invisibilidade social.

Mediante o apresentado percebe os inúmeros conflitos enfrentados nas comunidades faxinalenses. Simões (2015), demonstra por meio de sua pesquisa de doutorado que, os faxinalenses se encontram em diferentes situações de conflitos, seja contra o Estado, o agronegócio e/ou em relação a invisibilidade étnica frente à sociedade.

[...] contra o Estado – a falta ou impactos negativos de políticas públicas que não levam em consideração o modo de vida nos Faxinais – contra o agronegócio – que vem avançando sobre o território faxinalense – ou ainda contra a sua invisibilidade étnica frente à sociedade em geral – que muitas vezes ignora ou interpreta as manifestações típicas do modo de vida faxinalense como sendo atrasadas (SIMÕES, 2015, p.32).

Atualmente, o Faxinal Sete Saltos de Baixo está sendo ameaçado pela possível construção do complexo Mineroindustrial Ponta Grossa e Campo Largo-PR Brennand¹¹ Cimentos.

Na Audiência Pública de 23\11\2016 e 24\11\ 2016 representantes da Brennand Cimentos apresentam o Estudo de Impacto Ambiental (EIA) e Relatório de Impacto Ambiental (RIA) para as comunidades do Distrito de Itaiacoca – Ponta Grossa e Distrito de Três Córregos – Campo Largo. A autorização para estudos da EIA\RIA foi concedido pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Ponta Grossa (IPLAN)¹².

O estudo do EIA\RIA afirma que o Faxinal Sete Saltos de Baixo está a 10km de raia da área a ser explorada, e não sofrerá impacto social e

10 ICMS ecológico - Imposto sobre circulação de mercadorias e prestação de Serviços é um mecanismo tributário.

11 Brennand Cimentos faz parte do grupo Mineração Delta do Paraná S.A

12 Lei Municipal 6180/1999 **Cria o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Ponta Grossa – IPLAN.** Art. 1º Fica criado o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Ponta Grossa – IPLAN, de natureza autárquica, com sede e foro nesta cidade.

Art. 2º Compete ao IPLAN:

I – Realizar estudos e análises visando estratégias de desenvolvimento através de ações integradas nas áreas urbanística, econômica, social, ambiental, turística e cultural, de forma a promover constantemente a melhoria da qualidade de vida.

ambiental. Termo utilizado pelos representantes da Brennand Cimentos, “cuidar do presente é preservar o futuro das próximas gerações”. Uma narrativa afinada com os objetivos da globalização capitalista neoliberal (GOMÉZ, 2006, p.405).

O Faxinal Sete Saltos de Baixo, situa-se na bacia hidrográfica do Rio Sete Saltos, no Primeiro Planalto Paranaense. Com área de 3.817 ha, possui uma amplitude altimétrica de 230 metros, variando entre 720 a 960 metros em relação ao nível do mar, com áreas mais elevadas na porção sul da bacia. Com relação aos solos, predominam cambissolos e solos hidromórficos gleizados. O referido Faxinal ocupa 26% da área da bacia (992 ha), sendo 102 ha representados pelo criadouro comunitário, com florestas, várzeas, edificações e estradas, e 890 ha pela área de plantar. Quanto ao uso da terra na bacia onde se insere o Faxinal, quase 58% da área se encontra coberta por florestas (FERREIRA; CARVALHO, 2006, apud MORO, LIMA 2012).

O Faxinal Sete Saltos de Baixo esta 60 km do centro de Ponta Grossa – PR, e faz divisa com o município de Campo Largo. Conta com 55 famílias que moram no Faxinal e 7 chácaras, totalizando 64 residenciais.

As famílias se ramificam de dois grandes grupos: os Mota (Família Timóteo Ferreira) e os Maia (Família Ferreira de Freitas). No Faxinal, ao contrário de outras comunidades rurais, cerca-se as plantações e mantêm-se os animais soltos. A lógica de sua estrutura de povoamento também difere das demais comunidades rurais. Enquanto nestas a ocupação ocorre nas partes mais altas do terreno, no Faxinal ocorre nas margens do Rio Sete Saltos, em seu curso inferior, mantendo-se preservada a mata nativa. As terras de plantar no Faxinal, contrariamente as demais comunidades, localizam-se nos espigões situados entre a rede de drenagem. Esta característica auxilia na preservação de importantes parcelas de mata nativa na região. O Sistema Faxinal caracteriza-se também pelo uso coletivo de terras, onde as propriedades são privadas, mas estão dispostas ao uso comum dentro do criadouro. (MONTEIRO, 2005).

Segundo o estudo sobre Sahr (2003), desenvolvido no município de Ponta Grossa

O sistema faxinal no Sete Saltos de Baixo foi organizado pelo Senhor Francisco Timóteo Ferreira, este comprou as terras que hoje é o Faxinal de antigos posseiros vindos de Guarapuava. Os posseiros eram José Frederico de Freitas, Nicolau Frederico de Freitas, e Dedeus de Freitas, irmãos entre si. Seu Francisco queria fazer os valos e criar os animais a solta, formando assim o Criadouro Comum, contudo os vizinhos, a princípio, não queriam consentir com essa ideia. A partir do momento que seu Francisco começou

a fazer os valos e as cercas os vizinhos passaram a ajudá-lo. Os primeiros moradores do Faxinal junto com seu Francisco eram seu Neuralindo, Paulindo, Linfonso e Ferraz (SAHR, 2003 apud FERREIRA 2017).

Para Tavares (2008) as práticas sociais comuns e religiosas são o que consolidam o modo de vida dos camponeses faxinalenses, mesmo enfrentando conflitos sociais e ambientais. As comunidades faxinalenses lutam e resistem para manter ancestralidade de seu povo.

Enfim, os Povos e Comunidades Tradicionais sentem fortemente ação do capitalismo na estrutura socioeconômica. A exemplo, a modernização agrícola, ou seja, a Revolução Verde um dos fatores que contribuiu no processo de invisibilidade e desaparecimento de alguns Faxinais no Paraná. Ferreira (2017) menciona o desaparecimento dos Faxinais na Região dos Campo Gerais no período de 2003 a 2017. Na década de 1980 o Brasil é marcado pelos projetos políticos (o democrático participativo e o neoliberal), porém, somente em 2003 surge o movimento da Articulação Puxirão dos Povos Faxinalenses (APF) e, em 2008 a Rede Puxirão. Mesmo assim, há um deslocamento dos Povos Faxinalenses nas discussões apresentadas pela Rede Puxirão e a APF, é uma lacuna a ser discutida. Pois, os faxinalenses discutido na Política Nacional, não são reconhecidos em esfera municipal desencadeando a tendência da invisibilidade e desaparecimento dos mesmos.

REFERÊNCIAS

- ARTICULAÇÃO PUXIRÃO. **Projeto Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil** – Fascículo 1- Povos Tradicionais, Paraná. 2007.
- BARRETO, Marcelo. Territorialização e Tradicionalização; refletindo sobre a construção da identidade faxinalense no Paraná. 225 fls. **Tese** (Geografia Humana), Universidade de São Paulo - São Paulo, 2013.
- BRASII. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília-DF, 2007.
- CHANG, Man Yu. Sistema Faxinal – Uma forma de organização Camponesa em Desagregação no Centro-Sul do Paraná. **Boletim Técnico nº 22** – IAPAR. 124 p. Londrina, 1988.
- DOMINGUES, Zilna Hoffmann. Hierarquização dos faxinais inscritos no Cadastro Estadual de Unidade de Conservação e Uso Especial, visando ao ICMS ecológico. 143 fls. **Dissertação** (Mestrado em Engenharia Florestal), Universidade Federal do Paraná - Curitiba, 1999.
- FERREIRA, Marilei de Fátima Gonçalves. Povos e Comunidades Tradicionais: relações com a Escola do/no Campo. 158 fls. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Universidade Tuiuti Paraná - Curitiba, 2017.
- GÓMEZ, Jorge R. Montenegro. Desenvolvimento em (des)construção: narrativas escalares sobre desenvolvimento territorial rural. 439 fls. **Tese** (Geografia), Universidade Estadual Paulista - Presidente Prudente, 2006.
- MONTEIRO, Rodrigo Rocha e SAHR, Cicilian Luiza Löwen. O sistema faxinal enquanto

forma de organização cabocla: o caso do Faxinal Sete Saltos de Baixo em Ponta Grossa – *PR. III Simpósio Nacional de Geografia Agrária – II Simpósio Internacional de Geografia Agrária Jornada Ariovaldo Umbelino de Oliveira* – Presidente Prudente, 11 a 15 de novembro de 2005.

MORO, Rosemeri Segecin & LIMA, Cristiane Niedzielski de. Vegetação arbórea do Faxinal Sete Saltos de Baixo, Ponta Grossa, PR. *Terr@Plural*, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 79-90, jan./jun.2012.

PARANÁ. INSTITUTO AMBIENTAL DO PARANÁ (IAP). **Departamento de Unidade de Conservação de Uso Sustentável**. Disponível em: <http://www.iap.pr.gov.br/pagina-418.html>. Acesso em: 01 de junho 2017.

PARANÁ. **Lei Estadual nº 9.491**, de 21 dezembro de 1990. Estabelece critérios para a fixação dos índices de participação dos municípios no produto de arrecadação do ICMS.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 59\91**. Dispõe sobre a repartição de 5% do ICMS, a que alude o art.2º da Lei 9.491/90, aos municípios com mananciais de abastecimento e unidades de conservação ambiental.

PARANÁ. **Decreto Estadual nº 3446**, de 25 de julho de 1997. Cria as Áreas Especiais de Uso Regulamentado – ARESUR no Estado do Paraná e dá outras providências.

PARANÁ. **Lei nº 15.673, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe que o Estado do Paraná reconhece os Faxinais e sua territorialidade conforme especificidade.

PARANÁ. **Decreto nº 6.080, de 28 de setembro de 2012**. Aprova o Regulamento do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação – RICMS.

PARANÁ. **Decreto Estadual nº 7.397**, de março de 2013. Altera o Regulamento do ICMS, aprovado pelo Decreto nº 6.080, de 28 de setembro de 2012.

PARANÁ. **Resolução SEMA nº 021**, de 28 de maio de 2013. Cria a ARESUR do Faxinal Sete Saltos de Baixo, situado no Município de Ponta Grossa.

SAHR, Cicilian Luiza Löwen. **O Sistema Faxinal no Município de Ponta Grossa**. Ponta Grossa, 2003.

SIMÕES, Willian. Territorialidades da juventude faxinalense: entre a produção de invisibilidades, a precarização dos territórios de vida e os desafios da construção de um bem viver. 306 fls. **Tese** (Geografia), Universidade Federal do Paraná - Curitiba, 2015.

SIQUEIRA, Rosângela Bujokas de. Rede de Povos e Comunidades Tradicionais: possibilidades de disputa de hegemonia política no Paraná – entre 2007\2015. 287 fls. **Tese** (Ciências Sociais Aplicadas), Universidade Estadual de Ponta Grossa - Ponta Grossa, 2017.

SOUZA, Roberto Martins de. Mapeamento Social dos Faxinais no Paraná. In: ALMEIDA Alfredo Wagner B. de; SOUZA, Roberto Martins de. (Org.) **Terras de Faxinais**. Manaus: Edições da Universidade do Estado do Amazonas, 2009.

SOUZA, Roberto Martins de. “Na luta pela terra, nascemos faxinalenses”: uma reinterpretção do campo intelectual de debates sobre os faxinais. 335 fls. **Tese** (Sociologia), Universidade Federal do Paraná - Curitiba, 2010.

SOUZA, Maria Antônia (org.). A educação e do campo no estado do Paraná? In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). **Práticas educativas do/no Campo**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011.

TAVARES, Luís Almeida. Campesinato e os Faxinais do Paraná: terras de uso comum. 2008. 751 fls. **Tese** (Geografia Humana), Universidade de São Paulo - São Paulo, 2008.

QUILOMBO: DO HISTÓRICO AO CONTEMPORÂNEO

Edimara Gonçalves Soares – SEED/PR

Os 130 anos da Abolição da Escravatura foram antecidos por fenômenos sociais que marcaram a construção e a organização do espaço geográfico do Brasil Colônia, cujos traçados significaram uma afronta ao sistema escravista. As distintas estratégias de luta e resistência engendradas pela população negra escravizada se materializaram na fundação de espaços puros do desejo de liberdade, conhecidos no Brasil como Quilombos.

Neste capítulo, busco apresentar a geografia semântica do termo Quilombo, a partir de uma revisão de literatura que deverá cotejar os campos do conhecimento alusivos à historiografia, à sociologia e à antropologia. Não é intenção realizar um exaustivo estado da arte acerca do conceito de Quilombo, mas, sim, evidenciar os distintos agenciamentos teórico-conceituais que, no decurso histórico, revelam uma polissemia de significados, sentidos e representações envoltos na dinâmica do conceito de Quilombo.

É, de fato, intenção do capítulo problematizar um conceito de Quilombo que discuta as concepções contemporâneas existentes, propondo, a partir do empírico vivido, pensado e da própria atuação educacional, político/acadêmica junto às Comunidades Quilombolas, um conceito próprio. O sentido que se pretende discutir traz no seu âmago a reconsideração do papel fulcral da fuga na constituição do Quilombo; fuga que, historicamente, ainda que na perspectiva do dominador, era constitutiva do conceito e que por este mesmo motivo foi sendo esmaecida pela compreensão político-científica contemporânea.

Assim, mediante a construção historiográfica e, a um só tempo, o acúmulo da luta social, visa este capítulo reincorporar ao conceito o significado da fuga para os protagonistas do Quilombo. Entendido aqui, como fenômeno social de resistência e resiliência que perpassou todo período escravista lançou as primeiras sementes para a formação de uma unidade grupal que dividiu as mesmas experiências da fome, do frio, do medo, mas, sobretudo, a formação de um grupo que por centenas de anos acreditou que

o fio da liberdade se tece no tempo e no espaço.

A fuga readquire importância constitutiva do conceito de Quilombo, na medida em que sem esse movimento Palmares e tantos outros Quilombos não teriam existido, e, concomitantemente, toma como referência indispensável o conceito contemporâneo de Quilombo, por entender sua fundamental importância diante da miséria histórica vivida por esse coletivo.

Isto posto, optou-se por eleger algumas perspectivas conceituais que aludem aos significados e representações do conceito de Quilombo, e entre elas destacam-se: (i) aquelas que estabelecem conexões entre Quilombos africanos e brasileiros; (ii) as concepções históricas sobre Quilombos nos períodos colonialista e imperialista, cujo foco analítico nessa época é o Quilombo de Palmares, e, por fim, (iii) o contexto de organização e mobilização das Comunidades Negras, que na luta histórica por direitos essenciais à cidadania, visualizaram na ressignificação do conceito de Quilombo uma alternativa para pautar no cenário sociopolítico nacional suas genuínas necessidades.

Em síntese, inicialmente apresentam-se as concepções historiográficas e sociológicas acerca do Quilombo e, logo, as concepções contemporâneas produzidas pela antropologia. Com base, nesses distintos campos teóricos, e considerando os universos experienciados, tanto o das pesquisas realizadas na minha própria comunidade quilombola e em outras, os vínculos de trabalho no âmbito educacional, quanto o da condição anímica de quem ainda possui sua família vivendo no Quilombo no qual nasceu e cresceu, busco esboçar um conceito de Quilombo capaz de reconhecer uma estratégia vital para sua própria existência, qual seja: a fuga.

Nesta perspectiva, na concepção de Munanga (1996), para compreender o sentido da formação dos Quilombos no Brasil é necessário retornar à organização histórica dos povos que habitavam os territórios da atual.

República Democrática do Congo (antigo Zaire) e de Angola (África Central) nos séculos XVI e XVII. O autor destaca que a presença dos Quilombos em terras brasileiras vincula-se a algumas ramificações dos povos de línguas banto, cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra. Assim, conforme Munanga, (1996, p. 71), “a palavra *Kilombo* origina-se da língua banto *umbundo*, falada pelo povo *ovimbundo*, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central”.

O Quilombo africano caracterizou-se pela união de povos culturalmente diversos, como os *lunda*, os *ovimbundu*, *mbundu*, *Kongo*, *imbangalas*

ou jagas, 26 e no seu processo de amadurecimento tornou-se uma “instituição transcultural”, pois compartilhou experiências culturais com povos de diferentes regiões africanas. Também pode ser entendido como uma “instituição política e militar transétnica, centralizada, formada por sujeitos masculinos submetidos a um ritual de iniciação”. Embora a palavra *Kilombo* seja da língua *umbundo*, representou a experiência militar dos povos jagas ou *imbangala* (MUNANGA, 1996, p. 59-63).²⁷ Os jagas eram temidos pelos demais grupos, dadas algumas características na organização social que os diferenciavam.

Nesse sentido, Nascimento (1994) salienta que os jagas não tinham o hábito de plantar ou criar animais, portanto, uma das características desse grupo era o nomadismo, cuja manutenção era possibilitada pelo saque a outros grupos. Para os jagas, os filhos eram considerados empecilhos, visto que necessitavam fazer longos e constantes deslocamentos ligados ao combate. Outra característica marcante nesse grupo refere-se à eliminação de seus próprios filhos e à adoção de jovens dos grupos derrotados.

Como estratégia simbólica para aproximar os jovens de ambos os sexos e de diferentes regiões e etnias, adotados em revanche, e incorporá-los na mesma sociedade guerreira (*Kilombo*), eles eram submetidos aos chamados rituais de iniciação. Segundo Munanga (1996, p. 59), os rituais de iniciação “circuncisão” tinham como objetivo retirar os indivíduos do âmbito protetor de seu grupo de origem e os integrar como co-guerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas do inimigo.

Importante destacar que Quilombo, para o povo jaga, significou tanto o lugar quanto o sujeito que dele faz parte, bem como o local do sagrado, onde realizavam o ritual de iniciação. Também simbolizava uma associação de homens livres, aberta a todos independentemente do grupo de origem, desde que iniciados. Os guerreiros jagas tiveram um papel de relevância contra a conquista e a dominação portuguesa nos séculos XVI e XVII.

Analisando por outro prisma a formação dos quilombos na África, Freudenthal (1997, p. 110) destaca que os imbangalas/jagas tornaram-se povos sedentários ao longo do século XVIII e a partir dessa característica outras denominações foram produzidas para esses novos agrupamentos, tais como “*mutolo, couto, valhacouto*”, formados na segunda metade do século XIX em Angola. No primeiro momento, o Quilombo foi definido enquanto “grupo de escravos fugidos e local onde eles se instalavam”. A referida autora assinala que esses grupos foram formados como reação ao

escravismo praticado em território angolano, cujas formas de resistência foram as fugas individuais e coletivas, os saques, a morosidade no trabalho etc.

Ainda Freudenthal (1997, p. 123) observa que as “fugas coletivas resultaram na formação de Quilombos que duraram às vezes mais de quatro décadas, como Icolo, Sanga e Coholo”. Nesse contexto, a autora interpreta Quilombo enquanto “espaço livre inventado pelos seus fundadores, representou a recusa da escravidão e constituiu, por isso, uma subversão, ainda que limitada, da ordem colonial” (p. 129). Em síntese, Reis e Gomes (1996) entendem que os Quilombos, para mais além de uma instituição militar da África Central, constituíram, sobretudo, uma experiência coletiva dos africanos e seus descendentes, uma manifestação reativa mediante o sistema escravista, acrescida da participação e contribuição de outros segmentos sociais/étnicos.

No que tange às semelhanças entre o Quilombo africano e o brasileiro, elas são enunciadas tendo como referência o Quilombo de Palmares. A formação do Quilombo africano e brasileiro ocorreu em épocas relativamente próximas (XVI e XVII), assim, Munanga (1996, p. 60), ao recuperar a relação do Quilombo com a África, afirma que o Quilombo brasileiro é indubitavelmente uma “cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor à estrutura escravocrata”, ao mesmo tempo em que fincavam estacas para edificação de outra estrutura social onde pudesse vicejar um modo de vida mais humanitário.

Assim, inúmeros escravizados/as no Brasil inventaram estratégias de reação ao sistema escravista: os movimentos de subversão ou fuga, supostamente organizados e liderados por indivíduos vindos, principalmente, de Angola, onde foi desenvolvida a “instituição sociopolítica militar-quilombo”. A fuga das senzalas ou das plantações e posterior ocupação de porções do território ainda despovoadas constituiu-se em uma “espécie de campos de iniciação à resistência à escravização” (MUNANGA, 1996, p. 63), que acolhia todos os indivíduos marginalizados/oprimidos pela organização social vigente.

Nessa mesma linha de pensamento, Stuart Schwartz (2001, p. 253) destaca as semelhanças entre os povos jagas e os palmarinos, em particular. Uma das características que atestam similaridades entre jagas e palmarinos refere-se à disposição para desestabilizar o sistema escravista e, para tanto, se unem formando um grupo de guerreiros hábeis e destemidos. As várias expedições de ataques sofridos pelos palmarinos permite vê-los

como “senhores da arte da guerrilha, peritos no uso da camuflagem e em emboscadas”.

Outro vínculo que evidencia as correlações entre o Quilombo de Palmares e os Quilombos africanos alude à diversidade étnica e cultural, ou pela composição “transétnica e transcultural” (MUNANGA, 1996, p. 63). É possível inferir que um traço marcante na constituição de ambos os Quilombos seja a construção de uma identidade negra interacional, que estabelece diálogos com indivíduos diferentes (indígenas, brancos e negros), é atravessada por processos de negociação, de conflitos e diálogos, portanto, a identidade negra construída no interior dos Quilombos pressupõe a não exclusão dos que não são os mesmos.

O Quilombo de Palmares sempre foi apresentado como arquétipo de todos os Quilombos, tornou-se paradigmático na historiografia e na sociedade. Esse olhar que focaliza Palmares com lentes especiais, segundo Schwartz (2001) deve-se à sua longevidade, pois é possível deduzir, a partir dos relatos e registros históricos, que sua formação teve início por volta de 1605, persistindo até 1694, resistindo às inúmeras investidas para destruí-lo.

Nesse contexto, é possível inferir que a população palmarina, majoritariamente negra, fundou o primeiro Estado livre em terras brasileiras. Tal Estado de liberdade, ainda que vigiado, serviu de referência às demais regiões do continente americano, onde vigorou o escravismo. Um Estado com inspirações africanas pela forma como foi planejado e estruturado, tanto nos campos político e militar quanto sociocultural e econômico.

No período colonial, a primeira definição de Quilombo foi produzida pela Coroa Portuguesa, como resposta do rei de Portugal à Consulta do Conselho Ultramarino (2/12/1740), e considerou Quilombo “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. No artigo “Do singular ao Plural”, a historiadora Sílvia Lara (1996, p. 97) apresenta um apanhado das definições de Quilombo nos períodos colonial e imperial. Assim, conforme a autora, em 1733, o regimento aprovado pela Câmara de São Paulo definia como Quilombo “o ajuntamento de mais de 4 escravos vindos em matos para viver neles, e fazerem roubos e homicídios”.

Em 1757, os oficiais da Câmara de São Salvador dos Campos dos Goitacases definiam quilombo como “escravos que estivessem arranchados e fortificados com ânimo [para] defender-se que não sejam apanhados”. Sobre as definições de Quilombo, Lara (1996, p.97) conclui que todas as

definições são semelhantes, entretanto,

assentam-se em bases diferentes: uma considera a distância do lugar onde se estabeleceram, outra a disposição para resistir ou ainda a capacidade de sobreviver por longo tempo nos matos. Em todas chama atenção o pequeno número de fugitivos para um quilombo.

A autora também adverte que o conceito foi criado pelos agentes da administração colonial, portanto, “trata-se de uma definição operacional [...], mas que é, sobretudo, uma definição política” (*idem*). Em suma, nos dispositivos jurídicos colonialistas e imperialistas, a definição de Quilombo representava uma subversão ao sistema estabelecido, uma organização criminosa capaz de ameaçar a ordem vigente, portanto, as autoridades coloniais investiam de maneira sistemática na aniquilação.

Nas perspectivas historiográfica e sociológica, a importância da fuga para a formação do Quilombo não é desconsiderada, entretanto, os autores advertem que o significado de Quilombo não é de “escravo fugitivo”. De acordo com Reis e Gomes (1996, p. 47), “houve um tipo de resistência que poderíamos considerar a mais típica da escravidão [...] trata-se das fugas e formação de grupos de escravos fugidos”. Nesse sentido, embora Palmares seja a maior referência em diversos campos de estudo, é importante salientar que, durante o Brasil escravista, em todas as regiões geográficas ocorreram formações de Quilombos.

Ainda conforme Reis e Gomes (1996), a fuga ocorreu em toda América escravista, portanto, onde vigorou o escravismo a fuga foi um fenômeno incontestado de negação e resistência ao trabalho compulsório. Em cada região do continente americano, o resultado da fuga recebeu diferentes nomenclaturas de acordo com os países colonizadores, sendo: *cimarrónes* em países de colonização espanhola; *palanques*, em Cuba e Colômbia; *cumbes*, na Venezuela, e *marrons*, na Jamaica, nas Guianas e nos Estados Unidos.

De acordo com Lara (1996, p. 83), a fuga foi um fenômeno cuja existência foi “reconhecida desde sempre pelos senhores, embora nunca tenha sido encarada como crime, eram considerados criminosos aqueles que ajudavam o escravo em fuga e contra eles legislou-se muito cedo”. As estratégias de enfrentamento e resistências dos escravizados/as foram várias, como por exemplo: sabotagem das ferramentas de trabalho; automutilação; insubmissão às regras de trabalho; assassinato de senhores; abortos; organizações religiosas, revoltas etc. Mas, dentre essas distintas estratégias de negação à ordem vigente, a fuga constituiu-se num importante fenôme-

no de negação ao sistema escravista, cuja materialidade expressou-se na formação dos Quilombos.

Na concepção de Perdigão Malheiros (1976, p. 34), “se a fuga é inerente à escravidão”, os laços de solidariedade entre si e também aqueles estabelecidos e mantidos com indivíduos livres não foram ações desvinculadas. Assim, além das estratégias e táticas para defender o Quilombo do ataque das forças repressoras, os quilombolas habitualmente construíam uma teia de relações com a sociedade ao entorno e obtinham desde informações sobre os movimentos de seus perseguidores até a negociação de alguns produtos específicos.

A interpretação de Abdias do Nascimento (1980, p.201) sobre os Quilombos não desconsidera a importância da fuga na sua formação, pois, para os africanos escravizados, foi uma forma concreta de “resgatar sua dignidade e liberdade [...] fugindo [do] cativeiro e organizando sociedades livres no território brasileiro”. Entende que “quilombo não significa escravo fugido, mas, sim, reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial”. O autor define o Quilombo a partir de uma perspectiva “histórico-humanista”, que legitima não somente os movimentos de fuga dos escravizados/as, mas a dimensão de resistência física e cultural.

O entendimento explicitado pelo autor supracitado sobre Quilombo é de

Um instrumental conceitual operativo [que] se coloca, pois, na pauta das necessidades imediatas da gente negra brasileira. Ele não deve e não pode ser o fruto de uma maquinação cerebral arbitrária, falsa e abstrata. Nem tampouco pode ser um elenco de princípios importados, elaborados a partir de contextos e de realidades diferentes. A cristalização dos nossos conceitos, definições e princípios deve exprimir a vivência de cultura da coletividade negra. Só assim estaremos incorporando nossa integridade de ser total, em nosso tempo histórico, enriquecendo e aumentando nossa capacidade de luta. Onde poderemos encontrar essa vivência de cultura coletiva? Nos quilombos. (NASCIMENTO, 1980, p. 206).

A seguir apresento vertentes e matrizes analíticas sobre Quilombos no Brasil.

QUILOMBOS BRASILEIROS: VERTENTES E MATRIZES INTERPRETATIVAS

No Brasil temos duas vertentes analíticas sobre Quilombos, quais sejam: culturalista e materialista. A primeira teve início na década de 1930 e a segunda, na década de 1960.

Na vertente culturalista destacam-se como pesquisadores Artur Ramos e Édison Carneiro, autores que tomavam como referencial analítico a experiência do Quilombo de Palmares. Na concepção destes autores, a fuga dos escravizados/as ocorria devido à necessidade de manutenção e reprodução dos padrões culturais africanos. Assim, as fugas representavam uma forma de negação ao processo de aculturação imposto pela sociedade escravista. Conforme Ramos (1942), Palmares foi a grande tentativa negra para formar um Estado, com a manutenção das tradições africanas no Brasil, considerando que a desagregação cultural sofrida pelos africanos no regime escravista os conduziu para essa atitude desesperada. Em síntese, para Arthur Ramos, o Quilombo foi um fenômeno contra-aculturativo do africano frente à desagregação cultural sofrida no regime de escravidão.

Na mesma linha de pensamento de Carneiro (1966), fortalece a defesa da representação do Quilombo como fenômeno contra-aculturativo de enfrentamento à opressão cultural. Segundo ele, o Quilombo consistia numa reafirmação dos padrões culturais africanos, pois, na sua interpretação, a organização social dos quilombolas brasileiros se aproximava de maneira significativa da organização vigente nos Estados africanos. Caracterizou o Palmares como Estado Negro e destacou a diversidade étnica existente, bem como as trocas comerciais com as vilas vizinhas.

Gomes (1996, p. 200), ao tecer uma análise crítica sobre a vertente cultural, ilustra que os estudos desenvolvidos são reducionistas, ao afirmar que

as ações dos fugitivos reunidos em comunidades não representavam nenhuma ameaça à integridade do sistema escravista. O conteúdo de suas revoltas era apenas “restauracionista”, visando restabelecer sociedades africanas, reafirmar valores culturais deste continente.

Da vertente materialista, o autor expoente foi Clóvis Moura (1981), que percebeu o solapamento gradativo do sistema escravista em função da resistência dos escravizados. Concebeu o Quilombo como forma fundamental de resistência, como um fenômeno que se manifestou onde existiu escravidão.

As abordagens de Clóvis Moura (1981) enfatizam as características organizacionais e políticas dos Quilombos. O autor utiliza o conceito de resistência na perspectiva de uma forma de organização política. Segundo ele,

Essas comunidades de ex-escravos organizavam-se de diversas formas e tinham proporções e duração muito diferentes. Havia pequenos quilombos, compostos de oito homens ou pouco mais; eram praticamente grupos armados. No recesso das matas, fugindo do cativeiro, muitas vezes eram recapturados pelos profissionais de caça aos fugitivos.

Refere-se à recaptura dos “escravos fugidos” como uma profissão, que em cada país recebeu uma denominação:

Criou-se para isso uma profissão específica. Em Cuba chamavam-se rancheadores; capitães-do-mato no Brasil; *coromangee ranger*, nas Guianas, todos usando táticas as mais desumanas de captura e repressão. Em Cuba, por exemplo, os rancheadores tinham como costume o uso de cães amestrados na caça aos escravos negros fugidos. Como podemos ver, a marronagem nos outros países ou a quilombagem no Brasil eram frutos das contradições estruturais do sistema escravista e refletiam, na sua dinâmica, em nível de conflito social, a negação desse sistema por parte dos oprimidos (MOURA, 1987, p. 12- 13).

Outrossim, também é possível afirmar a existência de duas matrizes sobre a definição de Quilombos na perspectiva historiográfica, sendo que uma defende que o Quilombo deixou de existir após 1888 com a Abolição, haja vista que negros antes escravizados estavam livres. A outra defende a sua continuidade após a Abolição.

O historiador Adelmir Fiabani (2005, p. 361) defende de maneira contundente o conceito histórico de Quilombo, que foi “formatado pela historiografia para descrever fenômenos objetivos”, ou seja, considera a formação dos Quilombos a partir da fuga dos escravizados. O referido historiador se opõe criticamente ao conceito de Quilombo atualmente ressignificado pela Antropologia.

Conforme Fiabani (2005, p. 375),

o quilombo desapareceu, pois desapareceu o quilombola, o trabalhador que se refugiava para proteger sua liberdade e liberdade de força de trabalho. Surgiram as comunidades negras. Estender o quilombo para além de 1888 é manipular a história, e, para tal, desconsiderar a objetividade dos fenômenos e de sua evolução através do espaço e do tempo.

No meu entendimento, de quilombola, estudante/pesquisadora e com atuação de trabalho diretamente com as comunidades quilombolas, tal assertiva apresenta vários equívocos: o Quilombo não deixou de existir após a Abolição da Escravidão, sua fundação não submergiu com o fim da escravização, ao contrário, para a multidão de negros/as que deixaram a senzala restavam duas alternativas, quais sejam: procurar abrigo em lugares onde pudessem talvez reencontrar seus companheiros de oito/senzala e pudessem restabelecer os vínculos de solidariedade e convivência em outra dimensão. A outra foi se dirigir para as áreas periféricas dos centros urbanos. Não seria possível um corte brusco numa estrutura já organizada para simplesmente estabelecer uma fronteira entre quem fugiu da senzala primeiro e quem saiu por último, pois, contraposta à sociedade não escravista,

mas potencialmente racista, a população negra recém-liberta era mais ou menos a mesma, a população marginal, que estava nos limites extremos, nas bordas da sociedade.⁶⁰

Na mesma esteira do pensamento que defende o término do Quilombo após 1888, Motta (2006) faz uma crítica ao processo de ressignificação do Quilombo que abarca as comunidades negras rurais, sob o argumento de que os quilombolas não se constituem mais num grupo que se originou da fuga dos escravizados. Em síntese, a defesa dessa perspectiva histórica é de que 1888

é a data que oficializa o término da escravidão negra e também marca o fim do Quilombo e no lugar dele o advento das Comunidades Negras (tanto rurais quanto urbanas). É possível inferir que o Quilombo deixou de ser uma organização ameaçadora à ordem vigente, mas, continuou existindo e resistindo às exclusões sociais de distintos graus e níveis.

Do prisma antropológico contemporâneo, e, é possível inferir que há uma revisão conceitual do Quilombo, cujo enfoque é dado nos elementos que constituíam o Quilombo histórico, principalmente na fuga. Assim, a perspectiva antropológica considera que, contemporaneamente, a ideia de fuga como marca do conceito não deva mais ser mantida, dado que traz a ideologia do dominador como lente que define o real. Sublinha-se que a fuga é defendida aqui da perspectiva do ex-escravizado, como símbolo de luta e resistência, e de afirmação.

Na concepção de Almeida (2002, p. 53-54), é necessário romper com o conceito histórico de Quilombo, e sim considerar o que ele representa na atualidade. Para o autor, é contraproducente debater o que significou o Quilombo no passado, importa debater sua representação no presente e como construiu sua autonomia através dos tempos. Nesse sentido, destaca a necessidade um “corte nos instrumentos conceituais necessários para pensar a questão do Quilombo, porquanto não se pode continuar a trabalhar com uma categoria histórica acrítica nem com uma definição de 1740”.

Ao fazer uma releitura da definição de Quilombo inscrita nos dispositivos jurídicos colonialistas e imperialistas, Almeida (1996) salienta que tais definições se apresentavam amplas e imprecisas, pois um mesmo mecanismo de repressão abarcava o maior número de situações de interesse, isto é, na legislação colonial caracterizava-se como um Quilombo a reunião de cinco escravos fugidos ocupando ranchos.

Ainda sobre o conceito de Quilombo, Almeida (2002 p. 48) faz uma análise dos elementos que compõem a definição inscrita na resposta dada

ao rei de Portugal em consulta ao Conselho Ultramarino: “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele”. Conforme o autor, essa definição abarca cinco elementos, que podem ser assim sintetizados:

o primeiro é a fuga, isto é, a situação de quilombo sempre estaria vinculada a escravos fugidos. O segundo é que quilombo sempre comportaria uma quantidade mínima de “fugidos”, a qual tem que ser exatamente definida [...]. Em 1740, o limite fixado correspondia a “que passem de cinco”. O terceiro consiste numa localização sempre marcada pelo isolamento geográfico, em lugares de difícil acesso e mais perto de um mundo natural e selvagem do que da chamada “civilização” [...]. O quarto elemento refere-se ao chamado “rancho”, ou seja, se há moradia habitual, consolidada ou não [...]. E o quinto seria essa premissa: “nem se achem pilões”. [...]. O pilão enquanto instrumento que transforma o arroz colhido em alimento, representa o símbolo do autoconsumo e da capacidade de reprodução.

O autor também salienta que esses cinco elementos operam como “definitivos e definidores do quilombo”, continuam encravados “no imaginário dos operadores do direito e dos comentadores com pretensão científica”. Nesse sentido, o autor assinala a importância de relativizar os elementos (fuga, quantidade, localização, moradia e pilão) que compõem a caracterização do Quilombo histórico, “realizando uma leitura crítica da representação jurídica que sempre se mostrou inclinada a interpretar o quilombo como algo que estava fora, isolado, para além da civilização e da cultura” (ALMEIDA, 2002, p.49).

No entanto, extraindo as concepções das autoridades escravistas, obviamente impregnadas do desejo punitivo e destruidor do fenômeno Quilombo, da perspectiva quilombola os elementos em questão têm seu valor e importância histórica, pois, as histórias de vida dos sujeitos quilombolas em diferentes épocas, economias e regimes políticos no Brasil retratam o passado marcado com a presença desses elementos, os quais corroboram a resistência, o equilíbrio e a flexibilidade como um fator determinante para impedir a diluição do grupo.

UM SÉCULO DEPOIS...

O termo Quilombo desapareceu dos documentos oficiais do Brasil após 1888, e só reapareceu a partir da Constituição de 1988, quando começa a ser ressignificado, mediante a necessidade do cumprimento do artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias da Constituição Brasileira, que determi-

na: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Para atender a esse preceito constitucional, fazia-se necessário uma definição de Quilombo operacional mediante a realidade atual vivida pelas Comunidades Negras do Campo. Assim, era necessário que o passado correspondesse ao presente, era necessário que a identidade pretérita emergisse de maneira afirmativa.

Importante ressaltar que as Comunidades Negras, até então, não se reconheciam como quilombolas. O artigo 68 não inclui as Comunidades Negras no direito a terra, entretanto, o referido preceito constitucional foi uma reivindicação dessas Comunidades, que lutavam para garantir a posse ou ocupação centenária de suas terras. A definição de Quilombo inscrita no dispositivo constitucional não abrangia a diversidade das formas de acesso à terra, nem tampouco o modo de vida atual das comunidades negras, portanto, era preciso ressignificar o conceito de Quilombo, tornando-o um instrumento operativo que possibilitasse que as Comunidades Negras tivessem acesso legal à terra.

Nesse sentido, Roberto Malighetti (2007), ao estudar de forma pormenorizada o Quilombo de Frechal, no Maranhão, primeira comunidade brasileira a ser reconhecida como remanescente de Quilombo, nomeada como Reserva Extrativista Quilombo do Frechal, mostra, a partir de suas entrevistas que o termo Quilombo era pouco utilizado na Comunidade, “alguns, principalmente os mais velhos, [...] pareciam ignorar seu significado”. No entanto, sabiam a data inscrita na pedra do moinho do antigo forno, a qual registrava que Frechal datava de 1792 e correspondia ao estabelecimento da fazenda por Miguel, o primeiro português a colonizar a área. O episódio relevante e difundido na memória de Frechal era o fato da fuga. (MALIGHETTI, 2007, p. 168).

Nesse contexto, o Quilombo ganha dimensão sociopolítica e visibilidade no cenário nacional, torna-se motor e combustível para reivindicação de políticas públicas pelas Comunidades Negras, mas, para que a reivindicação fosse passível de acontecer, foi preciso produzir uma definição de Quilombo que considerasse as distintas formas de organização e formação históricociocultural das Comunidades Negras, principalmente as diversas formas de acesso à terra (doações, heranças, ocupações de terras devolutas).

Assim, a definição de Quilombo entrou na arena política e acadêmi-

ca, pois buscava-se produzir um conceito capaz de fortalecer o preceito constitucional que trata da titulação das terras das Comunidades Remanescentes de Quilombos, ou seja, lidar com uma questão polêmica e complexa e também motivo de luta e acirrados confrontos pelo Movimento dos Sem-Terra. Desse modo, o que estava em jogo era a capacidade do conceito estabelecer nexos com os dispositivos constitucionais e normativos, legitimando-os no campo acadêmico. É possível caracterizar essa arena conforme Arruti (2008, p. 1) no artigo “Quilombos”, “uma disputa travada entre antropólogos e historiadores, mas também entre estes; travada na imprensa, no parlamento e nas decisões judiciais”.

Para além do citado por Arruti, compreendo que no âmbito acadêmico há uma disputa por um “objeto de estudo”. Nos demais espaços sociais existe uma defesa pela manutenção do privilégio, restringindo o acesso a bens que historicamente foram concentrados nas mãos de poucos – terra –, de manter distante dos espaços hegemônicos um grupo que ficou e permaneceu alijado de políticas públicas de inclusão social, de políticas de reparação histórica, visto que, ainda hoje quilombolas lutam pelo acesso a educação, saúde, elétrica, melhoria/abertura de estradas para facilitar o acesso, entre outras reivindicações.

Os mais de cem anos (1888 a 1988) que separam a Abolição do esquecimento proposital da nação brasileira em relação a esse grupo, ou da diferença estratégica para não trazer à tona reivindicações historicamente reprimidas, vêm demonstrando que falar ou definir Quilombos, mesmo na contemporaneidade, significa assumir uma posição no jogo de forças. Do reconhecimento e da defesa dos direitos constitucionais dos Quilombos depende sua condição de existência como *locus* de persistência, resistência e luta histórica da população negra rural pela condição de continuar a viver com dignidade na condição socioidentitária escolhida como sua, resignificando a origem da fuga da escravidão, mediante a fuga da pasteurização ou da miserabilidade imposta. (BAIBICH, 2012).

Compartilha-se com Arruti (1998, p.16) que o Quilombo não acaba com a Abolição da escravidão, pois

Eles parecem ter continuado existindo de formas mutantes, adaptados aos novos contextos legais e regionais, sustentados em laços comunais ou compromissos precários com aqueles que eram os próprios expropriadores. [...] um número crescente de comunidades negras rurais começa a recuperar uma memória até então recalcada, revelando laços históricos com grupos de escravos.

Diante das várias situações arroladas para impedir o cumprimento do artigo 68 ADTC/88-CF, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), em 1994, emite seu parecer em relação às situações previamente conhecidas através das pesquisas antropológicas. Assim, a conceituação de Quilombo passou a ser mais abrangente. Segundo o documento da ABA,

Quilombo tem novos significados na literatura especializada, também para grupos, indivíduos e organizações. **Ainda que tenha conteúdo histórico, vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros** em regiões e contextos do Brasil. Quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea. Nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo, consistem em **grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de modos de vida característicos e na consolidação de território próprio**. A identidade desses grupos não se define por tamanho nem número de membros, mas por **experiência vivida e versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo**. (O'DWYER, 1995, p. 01). [grifos meus]

Assim, para o cumprimento do preceito constitucional, faz-se necessário percorrer os liames entre passado e presente, legitimando o quebra-cabeça das diferentes formas de ocupação e organização territorial da população negra rural antes e após 1888.

PARA REFLETIR...

A fuga significou a recusa dos escravizados à condição de “peças/objetos”, ou ainda a negação da transformação do ser humano em máquina para atender aos desígnios da empresa escravista. A questão nodal reside na maneira como a definição histórica é manejada, isto é, não negando/menosprezando os elementos que naquele contexto específico foram significativos para sobrevivência dos escravizados e afirmando os elementos presentes no tear da vida cotidiana nos Quilombos, cujos fios entrelaçam o tempo e o espaço e produzem o tecido da existência para os quilombolas.

Fuga durante a escravização negra foi a antítese da sua representação, pois foi nas escarpas de uma serra, nos emaranhados de um mangue, no centro de uma ilha, no coração de uma floresta, nas margens de um curso d'água ou de uma vertente, que os escravizados se reuniram e inventaram novos jeitos de vida, em uma sociedade toda estruturada contra eles, cuja condição humana se tornava deletéria mediante a barbárie do poder colonial.

O problema não reside na representação do Quilombo como lugar for-

mado a partir do refúgio daqueles que vislumbraram na fuga uma das táticas de resistência e enfrentamento ao escravismo, mas na produção e perpetuação de representações negativas que significam o Quilombo como lugar dos indomáveis, dos incivilizados, marginais, bandidos. Nesse sentido, é necessário abandonar as velhas lentes colonialistas, que enxergavam o Quilombo como a formação de uma quadrilha criminoso, que afrontava o poder senhorial e, portanto, deveria ser reprimido de forma severa e exemplar. A atitude da fuga individual ou coletiva, planejada ou espontânea, significou os primeiros passos para liberdade, embora fosse, como no dizer de Gomes e Reis e Gomes (1996), a “liberdade por um fio”.

A fuga propiciou a reunião de um grupo aparentemente livre, que sabia, a todo instante, os percalços de viver entre as forças da repressão, dos ataques violentos, as forças da persistência pela manutenção da liberdade. Nesse sentido, é fundamental a apropriação de outras lentes que possibilitem outras formas de ver e dizer sobre os elementos que nutriram o Quilombo histórico. É imperioso desconstruir a visão colonialista sobre o Quilombo, romper com seus significados e representações fabricados no centro da empresa escravista, os quais ficaram inscritos no imaginário coletivo da população brasileira. A concepção de Quilombo como redutos de “negros escravos indisciplinados” é o discurso do colonizador estrategicamente inventado para justificar a manutenção e defesa de seus interesses colonialistas.

Não se trata aqui de defender o conceito colonialista de Quilombo, de 1740, já descrito alhures, entretanto, o fenômeno da fuga foi imprescindível para formação e subsistência da unidade grupal, portanto, não pode ser simplesmente eliminado do pensamento social, muito menos afastado da experiência humana daqueles sujeitos, cujas raízes mais profundas conservam as reminiscências³⁶ de um passado de batalhas constantes pela conquista e manutenção da liberdade. Isso não significa entender o Quilombo somente pelo prisma da fuga, nem tampouco negar sua representação enquanto lugar de resistência negra, tanto na sociedade escravista como após a Abolição.

REFERÊNCIAS

A. W. Quilombos: sematologia face a novas identidades. In: **Projeto Vida de Negro** (Org.). Frechal: terra de preto, quilombo reconhecido como reserva extrativista. São Luís: SMDDH/CCN-PVN, 1996.

ALMEIDA, A. W. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, E. (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

ARRUTI, J. M. Comunidades Negras Rurais: entre a memória e o desejo. **Suplemento**

Especial de Tempo e Presença, V. 20, p. 15-18, 1998.

ARRUTI, J. M. Quilombos. In: PINHO, O. (Org.) **Raça: Perspectivas Antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

BAIBICH, T. M. **Preconceito e escola**: vocabulário de conceitos e palavras-chave. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

CARNEIRO, É. **O quilombo dos Palmares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

FIABANI, A. **Mato, palhoça e pilão**: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004). São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FREUDENTHAL, A. Os quilombos de Angola no século XIX: a recusa da escravidão. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 32. p. 109-134, 1997.

GOMES, F. dos S.. Ainda sobre os quilombos: repensando a construção de símbolos de identidade étnica no Brasil. In: FRY, P.; REIS, E. (Orgs.). **Política e cultura**: visões do passado e perspectivas contemporâneas. São Paulo: ANPOCS, 1996.

LARA, S. Do singular ao plural: Palmares, capitães-do-mato e o governo dos escravos. In: REIS, J. J.; GOMES (Orgs.). **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MALIGHETTI, R. **O Quilombo de Frechal**: identidade e trabalho de campo em uma comunidade brasileira de remanescente de escravo. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2007.

MALHEIROS, A. P. A. **Escravidão no Brasil**: Ensaio histórico, jurídico, social. Parte I. Introdução de Édson Carneiro. Vol. 1. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

MOTTA, M. M. Brecha negra em livro branco: artigo 68, remanescente de quilombo e grilagens no Brasil. In: MENDONÇA, S. R. (Org.). **Estado e historiografia no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2006.

MOURA, C. **Rebeliões na senzala, quilombos, insurreições, guerrilhas**. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

MOURA, C. **Quilombos, resistência ao escravismo**. São Paulo: Ática, 1987.

MUNANGA, K. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, v. 28, n. 1, n, p. 56-63, dez. 1995/jan.1996.

NASCIMENTO, A. do. **Quilombismo**: documentos da militância pan-americana. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, A. O Quilombismo: Uma alternativa política afro-brasileira. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Sankofa**: resgate da cultura afro-brasileira. Rio de Janeiro: Seafro, 1994.

O'DWYER, E. C. (Org.). **Terra de quilombos**. Rio de Janeiro: Boletim da Associação Brasileira de Antropológica. 1995.

RAMOS, A. **Aculturação negra no Brasil**. São Paulo; Rio de Janeiro; Recife; Porto Alegre: Companhia da Editora Nacional, 1942.

REIS, J. J. & GOMES, F. S. (Orgs.). **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SCHWARTZ, S.. **Escravos, roceiros e rebeldes**. Bauru: EDUSC, 2001.

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

Maria Arlete Rosa - UTP

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta resultados de pesquisas que tratam da Educação Ambiental nas escolas localizadas no campo, em municípios que integram a Região Metropolitana de Curitiba. Busca-se compreender a Educação Ambiental nas escolas públicas que estão em contextos de ruralidade, embora localizadas em Região Metropolitana. Consideram-se, para efeito deste texto, três rotas¹: rota de contaminação pelo uso extensivo de agrotóxico; a rota de degradação pela exploração mineral e vegetal e a rota de ocupação dos mananciais e degradação das áreas de proteção florestal. Tais rotas caracterizam-se por fatores econômicos e socioambientais que constituem a formação dos municípios e expressam a realidade de indicadores que contextualizam as pesquisas que buscam articulação entre a Educação Ambiental e a Educação do Campo que estão vinculadas ao projeto “A Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: diagnóstico, Diretrizes Curriculares e Reestruturação dos Projetos Políticos-Pedagógicos”², financiado pela Capes/Programa Observatório da Educação.

Neste capítulo destacam-se os resultados de quatro pesquisas que abordam a relação da Educação Ambiental com as escolas localizadas no campo em municípios da Região Metropolitana de Curitiba. Estas pesquisas estão articuladas com os resultados de pesquisa desenvolvida por esta autora em seu Pós-Doutorado mencionado no decorrer deste texto. Destaca-se que as

1 Rota significa um caminho, destino, direção ou itinerário; percurso, rumo ou trajeto, de acordo com o dicionário léxico on line. Neste texto, considera-se a rota na ruralidade metropolitana de Curitiba com destaques para aspectos socioambientais nesta ruralidade.

2 Projeto coordenado pela Professora Dra. Maria Antônia de Souza e vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP) e Projeto Observatório da Educação/CAPES - EDITAL 049/2012.

referidas pesquisas estão vinculadas ao projeto de pesquisa do Observatório em Educação, assim como ao Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas e a Linha de Pesquisa de Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Tuiuti do Paraná.

São elencadas as pesquisas cujos resultados contribuem para o conhecimento da realidade socioambiental em que estão localizadas as escolas do campo, como as pesquisas realizadas por Kusman (2014); Santos (2015); Costa (2016) e Buczenko (2017) e, também, contribuem para a produção de conhecimento sobre Educação Ambiental no contexto da Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba. Soma-se as essas pesquisas o estudo desenvolvido por Rosa (2016)³, que se deteve na questão de como se constitui a política de Educação Ambiental no Paraná, na modalidade da Educação do Campo nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba.

Os resultados das pesquisas são expostos em duas frentes, a saber: 1) A constituição da política de Educação Ambiental no Paraná, investigação realizada por Rosa (2016). 2) Conjunto de dissertações de Kusman (2014); Santos (2015) e de Costa (2016)⁴ que foram realizadas em escolas rurais/campo dos municípios de Contenda, Campo Magro e Rio Branco do Sul. E, a tese de doutorado em educação de Buczenko (2017), realizada nas escolas localizadas no campo nos municípios de Piraquara e São José dos Pinhais, na Região Metropolitana de Curitiba. Os municípios supracitados, que foram contexto das referidas pesquisas, apresentam aspectos socioambientais que marcam o rural dessa região.

A CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PARANÁ

A pesquisa teve como objetivos analisar a Educação Ambiental no sistema de ensino; sistematizar a trajetória da política estadual de Educação Ambiental do Paraná; caracterizar a política estadual de Educação Ambiental para o sistema de ensino do Paraná e investigar a Educação Ambiental na modalidade de Educação do Campo em escolas localizadas no campo de municípios da Região Metropolitana de Curitiba.

³ Pesquisa de Pós-Doutorado com título “Educação Ambiental no Sistema de Ensino do Paraná” realizada no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná em 2016.

⁴ Pesquisas apresentadas em suas dissertações de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação de Mestrado e Doutorado da Universidade Tuiuti do Paraná com articulações com o Projeto do Observatório de Educação – OBEDUII/Capes.

O campo de investigação foi o espaço de atuação do Órgão Gestor de Educação Ambiental do Paraná, conforme estabelece Política Nacional e Estadual de Educação Ambiental e sua regulamentação⁵ ao instituir a composição deste Órgão Gestor com cinco áreas de atuação, tendo a participação das Secretarias de Estado da: Educação (SEED); Ciência e Tecnologia (SETI), Agricultura e Abastecimento (SEAB); Saúde (SESA) e Meio Ambiente (SEMA). Assim, buscou-se articular as modalidades educativas, não formal e formal, de Educação Ambiental no território estratégico da bacia hidrográfica. O campo não formal da Educação Ambiental foi constituído pelas Secretarias de Estado de Meio Ambiente, Saúde, Agricultura e Abastecimento, Ministério Público e Conselho Estadual de Educação do Paraná. Já a Educação Ambiental formal foi integrada pela Secretaria de estado da Educação (SEED) da Ciência e Tecnologia (SETI) e suas sete Instituições de Ensino Superior/Universidades vinculadas; pelas escolas localizadas no campo dos municípios de Contenda e Campo Magro que integram a Região Metropolitana de Curitiba e pelo projeto de Pesquisa financiado pela Capes/OBEDUC. Os sujeitos participantes de pesquisa foram os gestores das instituições governamentais e do ensino superior; os docentes e pesquisadores universidades estaduais; os gestores e professores de escolas localizadas no campo; participantes do Grupo de Trabalho de Educação Ambiental, vinculado ao Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Proteção ao Meio Ambiente - CAOPMA do Ministério Público do Estado do Paraná; representante da Frente Parlamentar Ambientalista da Assembleia Legislativa do Paraná; Conselheiros e assessores do Conselho Estadual de Educação do Paraná; Equipe Pedagógica e Gestores das escolas localizadas no campo dos municípios de Contenda e Campo Magro que integram a Região Metropolitana de Curitiba.

Na coleta de dados da pesquisa foram utilizados: documentos, observação participante e participação dos sujeitos de pesquisa em reuniões, encontros e seminários entre outros. Dessa forma, foi realizado diagnóstico sobre Educação Ambiental nas instituições de ensino superior/universidades do Paraná por meio de roteiro semiestruturado enviado para os gestores dessas instituições, sendo que os indicadores de cenário da Educação Ambiental no Paraná foram construídos coletivamente pelos participantes. As entrevistas foram realizadas com gestores das escolas localizadas no campo da Região Metropolitana de Curitiba.

5 Lei nº 9.795/199 institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Lei nº 17.505/2013, institui a Política de Educação Ambiental do Paraná e sua regulamentação pelo Decreto nº 4.281/2002.

Registra-se, ainda, que neste contexto de pesquisa, ocorreram avanços metodológicos significativos quanto à articulação da pesquisa ação com os elementos da pesquisa participante, em que foram produzidos dois importantes instrumentos de política pública para a Educação Ambiental do Paraná, o texto da minuta da lei estadual e sua regulamentação e as normas de Educação Ambiental para o sistema de ensino do Paraná. As referências teóricas de pesquisa consideram os estudos de Layrargues (2012), Lima (2002) e Loureiro (2006) entre outros autores, que tratam das macrotendências/polos/blocos/tendências no contexto teórico-metodológico como campos ambientais em disputa. Assim, tal contexto em disputa está presente na atuação profissional/acadêmica/social; fundamentam as atuais políticas públicas de Educação Ambiental; identificados nas práticas de educadores e gestores ambientais e nas atividades acadêmicas e de pesquisa.

Para Layrargues (2012), essas macrotendências expressam possibilidades diferentes de relação homem e natureza e são caracterizadas como: conservadora relacionada a uma pauta verde quando as ações assumem cunho preservacionista; pragmática, ao focar suas ações numa pauta marrom quando trata da gestão para amenizar os efeitos ambientais negativos, a exemplo da coleta seletiva dos resíduos sólidos; crítica, que tem como fundamento a educação popular na perspectiva emancipatória e transformadora no contexto das ações e da gestão ambiental.

Para Lima (2011, p. 132-134), nas concepções pragmática, conservadora ou reformista ocorre a “separação entre as dimensões sociais e naturais da problemática ambiental [...]”. Já nas concepções crítica, emancipatória ou transformadora “se define no compromisso de transformação da ordem social vigente, de renovação plural da sociedade e de sua relação com o meio ambiente”.

Para Loureiro (2013, p. 16) a Educação Ambiental na perspectiva crítica considera a “práxis social que favorece a interdependência entre o “eu e o outro” em relações sociais na natureza, estabelecendo processos dialógicos com a finalidade de emancipar as pessoas e transformar a realidade por meio de processo reflexivo”.

Esses autores contribuem para situar os debates no atual campo da Educação Ambiental, como um contexto diverso de abordagens e compreensão desse fenômeno educativo em permanente processo de construção teórica e metodológica. Tais autores influenciaram o processo de elaboração das políticas de Educação Ambiental em âmbito nacional e estadual.

Assim, neste texto consideram-se os elementos presentes da abordagem

dos mencionados atores em tais políticas, com destaque para o processo de construção da política estadual de Educação Ambiental do Paraná, em que Rosa e Carniatto (2015, p. 390-360) sistematizam a trajetória de construção desta política pública.

Neste sentido, foram realizadas as consultas públicas para elaboração do texto de minuta da lei e os encaminhamentos necessários pelo poder executivo para a Assembleia Legislativa do Paraná e os trâmites do processo para aprovação da Lei nº 17.505 de 11 de janeiro de 2013.

Destaca-se que neste processo de consultas em que participaram gestores públicos, pesquisadores e educadores ambientais, também, foi elaborada a minuta de texto das Normas Estaduais de Educação Ambiental para o Sistema de Ensino do Paraná, que foi apresentada pela Comissão Especial Temporária do Conselho Estadual de Educação e foi constituída com a finalidade de encaminhar sua aprovação destas Normas Estaduais para a Educação Ambiental – Deliberação 04/13 de 12 de novembro de 2013 junto à reunião plena, tendo a presença dos dezenove conselheiros deste Conselho.

Neste processo de construção da política estadual de Educação Ambiental, destacaram-se aspectos que motivaram debates como: polêmica em relação à Educação Ambiental como disciplina; perspectiva crítica da Educação Ambiental; as três dimensões da Educação Ambiental - espaço físico, gestão, organização curricular; a bacia hidrográfica como eixo estruturante da Educação Ambiental; as necessárias ações e recursos para a formação e pesquisa em Educação Ambiental.

AS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E TESE DE DOUTORADO PROBLEMATIZANDO EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CAMPO

A pesquisa de mestrado de Kusman (2014) foi realizada no município de Contenda, que está distante 49 km de Curitiba e localizada na parte sul da Região Metropolitana de Curitiba e do Paraná, junto com os municípios de Araucária e Lapa. Esta região do Estado caracteriza-se por ser uma das maiores produtoras das culturas de batata e cebola do estado⁶ e Contenda foi considerada a capital da batata. Em 1885 conforme segundo informações atuais no site da Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba os migrantes alemães e poloneses fundaram um povoado às margens do rio Contende,

⁶ Ver artigo dos autores SPADOTTO, Cláudio Aparecido; GOMES, Marco Antonio Ferreira. Agrotóxico no Brasil. Disponível http://www.agencia.cnptia.embrapa.br/gestor/agricultura_e_meio_ambiente/arvore/CONTAG01_40_210200792814.html. Acesso em 15/6/2017.

afluente do rio Iguaçu que fazia parte do território da Lapa e que deu origem ao município de Contenda. Em 2016 o município tinha uma população estimada de 17.745 mil habitantes (IBGE, 2016) e densidade 59,04 hab/km².

Em 2010, o município tinha população urbana de 9.231 e população rural de 6.660, com taxa de urbanização de 58,09%, segundo dados atuais da Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba e foi escolhida pela qualidade de suas terras férteis, água em abundância, facilidade de acesso e comunicação com demais centros⁷ e, assim, apresentando condições favoráveis para desenvolver atividade na agricultura.

A realidade socioambiental desse município remete ao uso extensivo e em larga escala de agrotóxicos⁸ visando garantir bom desempenho e produtividade nas culturas de batata, cebola e feijão, entre outras. Com destaque para a cultura de batata que ocupa o quinto lugar em uso de agrotóxicos no Brasil e, assim, afetando as condições de trabalho e de vida dos trabalhadores rurais, com riscos à saúde e as condições ambientais deste município. O uso do agrotóxico nestas atividades agrícolas é um dos principais problemas socioambientais, somados a qualidade da água na Bacia Hidrográfica do rio Iguaçu e seus afluentes, saneamento básico, lixo, erosão, uso e manejo inadequado do solo, entre outros.

Ao se destacar a localização e as principais atividades econômicas de Contenda e região, busca-se demarcar elementos da realidade presentes na área socioambiental em que as escolas da pesquisa em questão estão inseridas.

Kusman (2014) investiga as práticas educativas de Educação Ambiental dos professores das escolas rurais municipais de Contenda. Buscou compreender as práticas educativas em Educação Ambiental e sua relação com o Projeto Político-Pedagógico e com o trabalho dos gestores e professores destas escolas pesquisadas.

A pesquisa teve como local as quatro escolas localizadas no campo que foram selecionadas do total de oito escolas do ensino fundamental existentes neste município. Os dados foram coletados por meio de documentos, como o Projeto Político Pedagógico de cada uma das escolas e entrevistas com oito professores destas escolas pesquisadas com a frequência de 276 alunos, do

7 Disponível em http://www.comec.pr.gov.br/arquivos/File/Municipios_RMC/Contenda.pdf. Acesso em: 16/6/2017.

8 Ver DERAL, Departamento de Economia Rural, Secretaria de Estado da Agricultura e do Abastecimento do Paraná. Olericultura: Análise da Conjuntura Agropecuária, dezembro de 2012. Disponível em http://www.agricultura.pr.gov.br/arquivos/File/deral/Prognosticos/olericultura_2012_13.pdf. Acesso em: 15/6/2017.

total de 2020 estudantes do município.

A análise de dados os elementos teóricos relacionados à Gestão Escolar Democrática, Projeto Político Pedagógico, Interdisciplinaridade, Recursos Didáticos, foi fundamentada na perspectiva de explicação da problemática ambiental na realidade do campo do município de Contenda.

Essa pesquisadora apresenta como resultado de seu percurso de sua investigação o vínculo de sua pesquisa ao Projeto de Pesquisa “A Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: diagnóstico, Diretrizes Curriculares e Reestruturação dos Projetos Políticos- Pedagógicos” do OBEDUC II/Capes. Afirma que como aluna do curso de mestrado e bolsista da CAPES/OBEDUC, sendo também professora da rede municipal de ensino de Contenda e não atuação na modalidade da Educação do Campo, foi mobilizada por inquietações para delimitar seu objeto com a temática de Educação Ambiental e buscou coletar dados sobre as escolas do campo de Contenda.

Assim, iniciou um estudo exploratório com a sistematização de leituras sobre a Educação Ambiental e Educação do Campo, o que contribuiu para redirecionar o encaminhamento da pesquisa, visando compreender os elementos que constituem a prática educativa do professor das escolas localizadas no campo no enfoque da Educação Ambiental. A pesquisadora definiu quatro eixos de investigação ao realizar as entrevistas com as oito professoras, sujeitos de sua pesquisa.

O primeiro tratou sobre conhecimento do professor, sujeito da pesquisa e constatou que todos os professores eram mulheres, e passou a denominar seu sujeito de professoras, que moravam na área urbana e se deslocavam até a escola em que atuavam utilizando o transporte escolar fornecido pela administração municipal. Todas as professoras concluíram o curso de Pedagogia e apenas uma concluiu especialização em Educação Infantil. As professoras atuavam na rede de ensino do município entre 5 a 25 anos.

O segundo eixo tratou da presença da Educação Ambiental no Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas e constatou a pesquisadora que: a compreensão das professoras quanto à Educação Ambiental de ações relacionadas à natureza e a Educação do Campo como um tipo de educação direcionada para as pessoas que moram no campo. Apontaram problemas ambientais relacionados ao contexto rural como: agrotóxico, lixo, erosão, destinação das embalagens de agrotóxico, nascentes, mata ciliar, fauna, flora, desmatamento, queimadas, entre outras. Destacaram que esses problemas de modo geral não são abordados em sala de aula. Quanto ao Projeto Político Pedagógico, mencionaram que nunca participaram de sua elaboração e

está desatualizado. Destacou que em 2013 teve início a reestruturação dos PPPs, mesmo assim, constatou que as professoras tinham pouco conhecimento e compreensão sobre esse importante documento que orienta a gestão e atividades na escola. Constatou que a Educação Ambiental não era tratada nos PPPs das escolas pesquisadas, o que poderia ser justificado por este instrumento de gestão escolar não estar atualizado.

Quanto ao terceiro eixo, a pesquisadora tratou das práticas educativas em Educação Ambiental, realizadas pelas professoras nas escolas pesquisadas, e constatou que na maioria do depoimento das professoras, as práticas educativas em Educação Ambiental não são coerentes com a realidade do campo em que estão inseridas essas escolas reproduzem as práticas que são realizadas escola urbana. Ficou evidenciado que tais práticas se caracterizam como isoladas, pontuais e não abordam os problemas e temas específicos da realidade do campo.

Em relação aos recursos didáticos utilizados em sala de aula, constatou que as professoras utilizavam: quadro, giz, livro didáticos, internet, maquete, experiências, biblioteca, Tv, documentários, filmes, aulas expositivas, entre outros, sendo imprescindíveis para as atividades pedagógicas em sala de aula. Quanto ao interesse dos alunos nas aulas de Educação Ambiental, a maioria das professoras afirmou o interesse e participação dos alunos nas atividades propostas. Quanto à abordagem interdisciplinar na prática educativa em Educação Ambiental a maioria das professoras afirmou desenvolver projetos que possibilitam a interdisciplinaridade nessas práticas em sala de aula.

No quarto eixo de análise de sua investigação, a pesquisadora tratou da avaliação das professoras sobre as práticas educativas em Educação Ambiental nas escolas pesquisadas. Elas afirmaram que o problema está na necessidade de formação e capacitação em Educação Ambiental, fazendo o possível que está ao seu alcance em sala de aula e que, nunca participaram de capacitação e de cursos com a temática ambiental. Também, indicaram a sugestão de temas a serem abordados em sala de aula tais como sustentabilidade, Bacia Hidrográfica, agrotóxicos, desmatamento, agricultura familiar, alimentos orgânicos, nascentes, aquíferos, erosão, lixo, entre outros. Dentre oito professoras, cinco afirmaram que não conhecer os documentos oficiais sobre Educação Ambiental e três afirmaram que conheciam os Parâmetros Curriculares Nacionais a Agenda 21. Todas as professoras afirmaram que a maior dificuldade para desenvolver práticas educativas em Educação Ambiental estava relacionada à falta de recursos pedagógicos e capacitação profissional específica em Educação Ambiental.

A pesquisa realizada por Santos (2015) teve como local de pesquisa o município de Campo Magro, distante 19 km de Curitiba, com população estimada de 27.664 habitantes (IBGE, 2016), com densidade de 100,22 hab/km² (IBGE, 2016). Em 2010, o município tinha uma população urbana de 19.547 habitantes e população rural 5.296 habitantes com taxa 78,68% de taxa de urbanização, expressando forte concentração urbana.

O surgimento deste município está ligado ao ciclo de exploração do ouro e ao tropeirismo, que deu origem à atual denominação do município, que tem 90% de seu território comprometido com a proteção de manancial subterrâneo do aquífero Carste, de onde provém sua maior fonte de arrecadação de rendas por meio do Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS Ecológico, como forma de compensação ambiental. Fato que pode explicar as condições da vegetação não apropriadas para as atividades de pastagem, na medida em que o gado emagrecia e os campos ficavam “magros” para a alimentação dos animais em deslocamento das tropas para o interior do Paraná.

As atividades econômicas desse município são restritas pelas limitações ambientais de proteção de mananciais, sendo a agricultura de subsistência e comercial em que há a produção de feijão, milho, batata, olericultura, frutas, hortaliças destacando-se o incentivo à produção orgânica. Registra-se a criação de animais com significativo plantel de galináceos, bovinos e suínos, entre outros. A atividade florestal de bracatinga e pinus é desenvolvida. A agricultura familiar está na base deste conjunto de atividade produtivas do município.

Esse município coloca-se como um exemplo relevante, de acordo com os estudos de Brandenburg e Souza (2010), ao tratar das tendências de modificação das funções do espaço privado em direção ao espaço público, resignificando as funções do espaço privado na perspectiva do público nesse contexto rural metropolitano. Dentre os municípios que integram a Região Metropolitana de Curitiba, Campo Magro, possivelmente, tenha sido o município que registrou os maiores avanços nas modificações destas funções em especial, nas atividades de ecoturismo e de práticas de sustentabilidade.

A pesquisa de mestrado de Silva (2015) também foi realizada no município de Campo Magro. A preocupação central voltou-se para a prática pedagógica socioambiental dos professores de uma escola localizada no campo no município de Campo Magro. Teve como objetivos conhecer os professores que atuam na escola no/do campo; caracterizar a gestão escolar no enfoque da prática pedagógica socioambiental e caracterizar e avaliar a constituição das práticas pedagógicas socioambientais dos professores quanto aos seus

limites e possibilidades. Foram utilizados documentos, observações e sete entrevistas com professores das séries iniciais. Essa pesquisadora organizou seu estudo iniciando pela abordagem dos aspectos teóricos e conceitos sobre a prática pedagógica e a Educação Ambiental. Abordou as práticas socioambientais e educação no enfoque das políticas públicas e procedeu a análise de dados de campo em que apresentou os resultados alcançados na pesquisa.

Constatou que os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas socioambientais de forma isolada e pontual. O livro didático foi considerado como um recurso pedagógico importante para as atividades desenvolvidas em sala de aula. Os professores fazem pouca associação com temas da realidade dos alunos no contexto socioambiental. Os conteúdos socioambientais foram associados à prática socioambiental com as disciplinas de Ciências e Geografia.

Também, verificou que o Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada estava em processo de reconstrução adequando-se à concepção de escola do campo, sendo que tanto o “antigo” PPP quanto a versão recém re-elaborada não apresentavam referências à Educação Ambiental a ser desenvolvida pela escola. Não foram identificadas atividades relacionadas à formação em Educação Ambiental para os professores. Constatou a existência de um conhecimento superficial sobre a temática Educação Ambiental dos professores e gestores desta escola. Também, pouco conhecimento e informações sobre a realidade ambiental da localidade em que residem e a área de proteção ambiental em que a escola está localizada. Desconhecimento sobre a existência do aquífero de Carste e seus impactos e riscos nessa região.

A pesquisa de Costa (2016) teve como território de investigação o município de Rio Branco do Sul, distante 28 km de Curitiba, com população estimada de 32.369 mil habitantes (IBGE, 2016) e 39,63 hab/km² (IBGE, 2016). Em 2016 o município tinha uma população urbana de 22.045 habitantes e 8.605 habitantes na área rural, com taxa de urbanização de 71,92%, indicador de acentuada concentração de população na área urbana desse município, no contexto de seu estudo.

O referido município teve sua origem relacionada à exploração do ouro e segue até a presente data com a exploração mineral de jazidas de calcário e sua transformação em produtos como calcário agrícola, cimento, pedra brita, cal entre outros, para as atividades agrícolas, da construção civil e industriais, sendo determinantes para alavancar as atividades econômicas do município em que está localizado o maior polo cimenteiro do Brasil. Os impactos socioambientais decorrentes dessas atividades caracterizam essa

região norte da Região Metropolitana de Curitiba, somadas as atividades extrativistas de madeira de pinus e eucalipto.

A pesquisadora realizou o estudo em escola de Ensino Fundamental e Médio da rede estadual, na localidade de Espaço Verde, distante 40 km do centro do município de Rio Branco do Sul, funcionando de forma compartilhada com a escola rural da rede municipal que atende alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental. A escola atende aproximadamente 749 alunos em três turnos, sendo que os alunos de ensino médio frequentam quatro turmas no período noturno, sendo esse um critério de escolha, a oportunidade de se investigar a Educação Ambiental em escola de ensino médio localizada no campo diante dos indicadores tratados por Molina (2011) de que apenas 30,6% dos jovens da área rural frequentam o Ensino Médio. Os sujeitos da pesquisa foram professores e alunos da escola localizada no campo e a preocupação central foi identificar aspectos que constituem a Educação Ambiental nas práticas pedagógicas dos professores. Teve como objetivos analisar a Educação Ambiental no contexto da Educação do Campo. Primeiramente conhecer os professores do Ensino Médio na escola pesquisada e analisar sua prática pedagógica no enfoque da Educação Ambiental. Também investigou a visão dos alunos de 3º ano do Ensino Médio sobre a prática pedagógica em Educação Ambiental.

Os dados foram coletados os dados por meio de documentos, entrevistas semiestruturadas com cinco professores de ensino médio e de questionário aberto respondido por cinquenta e seis alunos do 3º ano de ensino médio dessa escola. Constatou que as práticas pedagógicas dos professores de Educação Ambiental realizadas na escola de Ensino Médio são desenvolvidas de forma isolada e pontuais e não expressam a realidade do sujeito que vive no campo. Apontou a necessidade de cursos e capacitações específicos em Educação Ambiental, que os professores destacaram a falta de formação e de cursos na área da Educação Ambiental para os professores que lecionam nas escolas do campo. Afirmaram que desconhecem as regulamentações e documentos oficiais sobre Educação Ambiental. Constatou que o Projeto Político-Pedagógico da escola não aborda a Educação Ambiental, mas trata das Relações Sociais e Naturais entre os objetivos de aprendizagem.

A concepção conservadora de Educação Ambiental predomina nas práticas pedagógicas, não sendo compreendida na perspectiva crítica de Educação Ambiental pelos professores e também pelos alunos, em que estão presentes elementos biofísicos e de preservação do meio ambiente, não estabelecem inter-relação entre sistemas ecológicos e os problemas sociais.

Quanto à prática dos professores no enfoque da Educação Ambiental na escola pesquisada, eles afirmaram que realizavam planejamentos em conjunto com os demais professores, que havia liberdade para o professor desenvolver seu plano de ação e reformular durante o ano letivo e visava apenas os objetivos da área de formação humana nas relações sociais e naturais e, que a Educação Ambiental já estava contemplada em suas práticas pedagógicas.

A pesquisadora constatou que para ampliar a compreensão da Educação Ambiental na escola pesquisada há que se desenvolver atividades de sensibilização na formação e projetos que atendam a educação do homem do campo, à sua cultura, suas especificidades, para que o sujeito possa assumir sua identidade enquanto sujeito do campo.

Quanto ao Projeto Político-Pedagógico, constatou que todos os professores mencionaram que no processo de elaboração desse instrumento de gestão escolar não teve a participação do coletivo escolar, não sendo assim, um resultado de construção coletiva nas possíveis indicações de melhorias para a escola e comunidade. Tampouco, foram mencionados por estes professores documentos oficiais sobre as políticas educacionais de Educação Ambiental.

A pesquisadora constatou que no conteúdo das entrevistas dos professores não há evidências de inserção da Educação Ambiental no PPP. No entanto, esses professores afirmaram que a Educação Ambiental era realizada por meio de atividades e práticas educativas em projetos de horta, paisagismo e reciclagem, entre outros. Embora práticas socioambientais não tivessem embasamento teórico e com referências de autores que permitissem aprofundar a compreensão sobre os temas relacionados a tais práticas.

Quanto à visão dos alunos de 3º ano de Ensino Médio sobre sua compreensão de Educação Ambiental, a pesquisadora constatou que: predominou a visão de “cuidar e preservar” o meio ambiente; reafirmaram elementos da concepção conservadora de Educação Ambiental; Educação Ambiental não é trabalhada por todos os professores da escola; disciplinas como: biologia, geografia e história favorecem abordar os conteúdos das questões ambientais e sua relação com a prática pedagógica no contexto do cotidiano dos alunos que vivem no campo, sendo que as outras disciplinas do currículo não trabalham o conteúdo ambiental no âmbito de suas práticas pedagógicas.

Em síntese, a pesquisa de Costa (2016) evidencia que os temas de Educação Ambiental não se constituem conteúdo pedagógico do conjunto das disciplinas deste 3º ano do Ensino Médio, sendo abordado tão somente nas disciplinas específicas e não integram o planejamento pedagógico de ensino da escola. Portanto, os resultados demonstram que não há a presença de

elementos que possibilitem indicar a presença de identidade socioambiental na visão dos alunos sobre a relação das temáticas de Educação Ambiental a realidade rural/campo em que estudam e onde trabalham e residem.

A pesquisa de Buczenko (2017) teve como contexto as Áreas de Proteção Ambiental (APAs) de Manancial na Região Metropolitana de Curitiba (RMC), localizadas nos municípios de Piraquara e de São José dos Pinhais. O município Piraquara está distante 22 km de Curitiba, com população estimada de 106.132 habitantes (IBGE, 2016). Em 2010 a população urbana era de 45.738 e a população rural de 47.469, com taxa de urbanização de 49,07% conforme informações atuais no site da Coordenação da Região Metropolitana da Curitiba, revelando que a população rural é maior que a população urbana. A origem do município está ligada à exploração mineral, sendo impulsionada pela colonização italiana com atividades na agricultura e agropecuária. A ferrovia que liga o litoral a Curitiba contribuiu para a expansão do município que pelas limitações ambientais, desenvolve, de forma prioritária, atividades relacionadas ao turismo e ecoturismo.

Registra-se que esse município com a melhoria no sistema viário da região sofre forte pressão de ocupação de seu território por a implantação de atividades industriais não poluentes e expansão imobiliária. Esse município em sua totalidade é uma Área de Proteção Ambiental, uma vez que 93% de seu território é constituído por nascentes que formam 50% dos mananciais de abastecimento da Região Metropolitana de Curitiba, em que estão localizadas três represas de abastecimento. Ainda, por sua proximidade com a Serra do Mar as limitações quanto à preservação ambiental de vegetação da Mata Atlântica⁹.

O município de São José dos Pinhais fica a 18 km de Curitiba, com população estimada de 302.759 habitantes e densidade de 320,62 hab/km² (IBGE, 2016). Em atuais informações disponíveis no site da Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba, em 2010 o grau de urbanização de 89,66% com população urbana de 236,895 e população rural de 27,315 habitantes, expressando um indicador de forte concentração urbana. A origem do município está vinculada à exploração do ouro, desenvolvendo-se pela colonização de portugueses. Com o fim esta atividade e com a chegada de imigrantes poloneses e italianos, o município teve um ciclo de expansão e as atividades agrícolas foram determinantes para o seu crescimento produzindo hortigranjeiros, sendo inserida no cinturão verde de abastecimento desses

⁹ Disponível em: http://www.comec.pr.gov.br/arquivos/File/Municipios_RMC/Piraquara.pdf. Acesso em: 20 jun. 2017.

produtos para Curitiba e região metropolitana.

Com sua localização de proximidade de acesso ao Porto de Paranaguá, com boas condições de infraestrutura, sistema viário e proximidade do principal aeroporto do Paraná, São José dos Pinhais desenvolveu condições para instalar seu parque industrial e abriga o terceiro polo automotivo do país, com a presença das principais montadoras de automóveis. Detém o terceiro lugar de arrecadação do Paraná, mas sofre com a pressão do desenvolvimento instalado nesta região e concorre com as limitações ambientais decorrentes das áreas de mananciais¹⁰ existentes neste território.

Destaca-se que São José dos Pinhais e Piraquara estão integrados na gestão de responsabilidade pelo abastecimento de 50% da população de Curitiba e região metropolitana, tendo em vista que em São José dos Pinhais estão localizados os principais rios de abastecimento deste sistema integrado como o Rio Piraquara e Itaquí divisa do município de Piraquara, rio Miringuava e Rio Pequeno.

O estudo de Buczenko (2017), intitulado “Educação Ambiental e Educação do Campo: o trabalho do coordenador pedagógico em escola pública localizada em área de proteção ambiental” teve o seguinte problema de pesquisa: Tomando como referência a aproximação teórica entre a concepção de Educação Ambiental crítica e a concepção de Educação do Campo, que tendência de Educação Ambiental é verificada no trabalho do coordenador pedagógico de escola pública municipal, localizada em APA? Como objetivo buscou analisar a articulação entre a tendência crítica de Educação Ambiental e a concepção de Educação do Campo, no trabalho do coordenador pedagógico de escola pública localizada em APA de manancial. O autor sistematizou aspectos teóricos das concepções de Educação Ambiental e de Educação do Campo no Brasil; caracterizou a presença de elementos de Educação Ambiental no trabalho do coordenador pedagógico nas escolas pesquisadas; identificou e examinou as práticas socioambientais realizadas por essas escolas diante da política de Educação Ambiental nos eixos do espaço físico, da gestão escolar e da organização curricular e do trabalho pedagógico do coordenador pedagógico, na perspectiva das tendências da Educação Ambiental.

Constatou que a Educação Ambiental se distancia de tendências críticas e emancipatórias no trabalho do coordenador pedagógico das escolas localizadas no campo, em APA de manancial, nos municípios de Piraquara

10 Disponível em: http://www.comec.pr.gov.br/arquivos/File/Municipios_RMC/S_J_Pinhais.pdf. Acesso em: 20 jun.2017.

e São José dos Pinhais. Também, constatou que não ocorre articulação entre Educação do Campo e Educação Ambiental, mesmo diante dos discursos pedagógicos e dos documentos nacionais oficiais que estabelecem a concepção educacional crítica nas duas temáticas, a ambiental e “do” campo.

Os resultados do estudo de Buczenko indicam que os professores das escolas localizadas nas áreas de proteção de mananciais que estes não tinham formação específica e continuada, tanto no âmbito da Educação do Campo como na Educação Ambiental.

Em relação às coordenadoras pedagógicas das escolas pesquisadas, os resultados revelaram um compromisso delas com a escola e com o cuidado com as crianças, expressando atitudes de boa vontade e de motivação. Também, revelaram contradições e questionamentos em relação à identidade com a concepção de escola do campo, assim como suas condições. Fato que ocorreu também em relação ao posicionamento das coordenadoras e sobre a abordagem da Educação Ambiental nos eixos currículo, gestão e espaço físico. O pesquisador considerou que há obstáculos em relação à percepção da Educação do Campo por essas coordenadoras ao manifestarem dificuldade de assumir os pressupostos que fortalecem a escola do campo, como o trabalho utilizando o livro didático do campo, e a participação do coletivo escolar; a reprodução de aspectos da educação presentes nas escolas urbanas como o currículo e as práticas pedagógicas dos professores.

Essa lógica de reprodução da educação das escolas urbanas nas escolas rurais e do campo também está presente nas atividades de Educação Ambiental. Fato constatado pela pesquisa em que as escolas estão alheias a realidade da ruralidade na qual estão inseridas, ao não considerarem a existência das áreas de proteção de mananciais, a proximidade com os rios e as represas existentes neste território de forte presença da natureza. Assim, reproduzem práticas socioambientais semelhantes àquelas realizadas em escolas urbanas, como a atividades de horta escolar e jardim da escola utilizando materiais recicláveis.

Ainda, que as práticas socioambientais, como a troca de lixo reciclável por materiais escolares, as caminhadas ecológicas, as visitas técnicas e o cuidado com o desperdício dos alimentos, indicam avanço na compreensão da Educação Ambiental e oportunidades de se trabalhar. Mas, é importante ampliar o olhar para tais práticas desde perspectiva crítica. Constatou que ocorre uma sedimentação das macrotendências conservadora e pragmática nos relatos das professoras pesquisadas.

Constatou que não ocorre articulação entre a Educação do Campo e

Educação Ambiental, mesmo diante dos discursos pedagógicos e das políticas educacionais dessas modalidades educativas por meio dos documentos de sua regulamentação de âmbito nacional, que estão fundamentados por uma concepção educacional crítica, nessas duas temáticas – ambiental e “do” campo. Identificou que ocorre um distanciamento entre a política pública estabelecida e o trabalho pedagógico realizado na escola; presença da dicotomia entre urbano e rural; não identidade da escola do campo expressa em seu projeto político-pedagógico e no trabalho pedagógico; a presença de fortes elementos das macrotendências conservadora e pragmática, reproduzidas no trabalho pedagógico; não são realizadas formações específicas e adequadas, considerando a realidade escolar das áreas de proteção ambiental em que as escolas estão inseridas, bem como a dedicação e boa vontade dos professores nos processos de formação continuada e no trabalho pedagógico com enfoque em Educação Ambiental e Educação do Campo; não se dá participação do coletivo escolar na elaboração do projeto político-pedagógico; não há conhecimento por parte dos coordenadores e dos professores dessas escolas pesquisadas sobre a atual política de Educação Ambiental e do campo por meio dos documentos oficiais, no que se refere que à Educação Ambiental deve ser efetivada pela escola nos eixos do espaço físico, da gestão escolar e da organização curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados de pesquisas analisados neste capítulo apontam que, para indicadores que caracterizam que as escolas rurais e do campo localizadas nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba, estão em condições de precariedade e dificuldades relacionadas à infraestrutura, material didático, organização do ensino e formação de professores, passando por situações negligenciadas e discriminadas. Tais escolas são associadas de forma negativa por serem escolas multisseriadas e sofrem forte pressão para serem fechadas com determinação política para sua extinção, com a desativação de suas atividades pelo poder público municipal e estadual.

Neste contexto de ruralidade em que a invisibilidade (BRANDENBURG; SOUZA, 2010) do rural diante da predominância do urbano caracteriza a formação da Região Metropolitana de Curitiba, em que se destacam as desigualdades evidenciadas pelos indicadores educacionais presentes na realidade brasileira e que também estão relacionados às escolas rurais, buscou-se investigar como se constitui a Educação Ambiental em escolas localizadas neste espaço de ruralidade, o campo da Região Metropolitana de Curitiba.

A Educação do Campo é um objeto de estudo recente e fornece elementos para a compreensão da Educação Ambiental enquanto modalidade educativa complementar e aspectos de aproximação teórico-metodológica. A articulação das políticas educacionais que regulamentam essas modalidades educativas que se expressam na gestão escolar e nas práticas educativas desenvolvidas nas escolas localizadas no campo e possibilitam indicar elementos que favorecem uma perspectiva de Educação Ambiental crítica nos processos de formação das futuras gerações inseridas nesta realidade socioambiental metropolitana.

Os resultados de pesquisas expressam a diversidade na realidade socioambiental no contexto de invisibilidade do rural em que predomina a hegemonia dos determinantes metropolitanos quando se trata a ruralidade na Região Metropolitana de Curitiba que, para efeito deste estudo, se optou por uma caracterização de três rotas.

Assim, a rota ao sul, na qual estão inseridos os municípios de Contenda, junto com os municípios de Araucária e Lapa, em direção ao sul da Região Metropolitana de Curitiba, caracterizou-se pela rota de contaminação decorrente do uso extensivo de agrotóxico, tendo como determinantes a produção de culturas como batata, cebola, feijão entre outras, que se utilizam desses produtos como insumo para aumentar a produtividade destas culturas. Assim, Contenda é representativa da região do Estado que desenvolve expressiva produção agrícola na qual utiliza agrotóxico em larga escala.

Outra rota ao norte em que estão inseridos os municípios de Campo Magro e Rio Branco do Sul, em direção ao norte da Região Metropolitana de Curitiba, caracterizada como a rota de degradação tendo como causa a exploração mineral e vegetal, destacando-se a produção de cimento, cal, pedra, água, madeira de pinus e eucalipto, entre outras. Os impactos socioambientais gerados por essas atividades inviabilizaram as condições de vida em determinadas regiões, como foi o caso de contaminação pelo chumbo no município de Adrianópolis.

Nessa rota está inserido um dos maiores polos da indústria cimenteira do país e produtora de calcário para a agricultura e de cal para atividades da construção civil e da indústria. A trajetória histórica de formação dessa região está vinculada à extração mineral e vegetal, atualmente de madeira de pinus e eucalipto. As limitações ambientais são determinadas pela existência do aquífero Carste que, sendo manancial subterrâneo, está regulamentado por legislação própria para proteção desses mananciais.

Outra rota a leste em que estão localizados os municípios de Piraquara

e São José dos Pinhais, em direção ao leste da Região Metropolitana de Curitiba, caracterizada como a rota de ocupação dos mananciais, em que está localizado o sistema integrado de abastecimento para 50% da população de Curitiba e região metropolitana. Esses municípios desenvolveram-se no contexto das limitações ambientais relacionadas ao uso da água e fontes de abastecimento e da vegetação de Mata Atlântica da Serra do Mar. Essa rota de ocupação dos mananciais sofre forte pressão pela implantação de diferentes atividades que passaram a ocupar este território como o sistema viário, atividades industriais, logística, moradia e interesses imobiliários, urbanas, entre outras.

Assim, a realidade metropolitana de Curitiba para efeito deste capítulo é apresentada nesta configuração de três rotas: rota ao sul, marcada pela contaminação e uso extensivo de agrotóxico; rota ao norte, com forte degradação decorrente da exploração mineral e vegetal e a rota ao sul, com a presença de desenfreada ocupação dos mananciais, devastação de suas áreas de proteção e preservação florestal.

As contribuições de Buczenko (2017) ao analisar a Educação Ambiental nas escolas localizadas em Áreas de Proteção de mananciais indicaram que: - a força da metropolização, fundamentada pelas relações de produção e expansão capitalista na Região Metropolitana de Curitiba determinam a invisibilidade do rural desta região; - a invisibilidade da escola predomina sobre a invisibilidade do rural metropolitano; - a invisibilidade para a escola da realidade socioambiental do espaço geográfico em que esta escola está localizada; - a não articulação entre as modalidades educativas de Educação Ambiental e Educação do Campo com possibilidade para que as escolas construíssem elos articuladores na gestão escolar, na organização curricular e no seu espaço físico por meio do Projeto Político-Pedagógico e do trabalho do coordenador pedagógico dessas escolas; - a consistência de concepção de Educação Ambiental conservadora e pragmática nas práticas pedagógicas dos professores e no trabalho do coordenador pedagógico das escolas pesquisadas; - a gestão escolar, as práticas dos professores e o trabalho do coordenador presentes nas escolas urbanas se reproduzem nas escolas pesquisadas localizadas no campo; - a ausência de formação específica para a Educação Ambiental e Educação do Campo nas escolas pesquisadas.

Em síntese, constatou-se a invisibilidade do rural diante da força do urbano metropolitano, sendo que a invisibilidade da escola rural/campo é reafirmada pela invisibilidade dessa ruralidade metropolitana. Constatou-se a ausência de aspectos de identidade socioambiental nessas escolas, assim

como na comunidade escolar de seu entorno. As modificações nas funcionalidades do rural metropolitano de Curitiba estão em curso e compreendê-las está no horizonte de novos estudos.

REFERÊNCIAS

BRANDENBURG, Alfio; SOUZA, Osmar Tomaz. A Quem Pertence o Espaço Rural? As Mudanças na Relação Sociedade/ Natureza e o surgimento da Dimensão Pública do Espaço Rural”. In: **Revista Ambiente & Sociedade**, Campinas v. XIII, n. 1, p. 51-64, jan./jun. 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 137, n. 79, 8 abril 1999. Seção 1, p. 1-3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental**. Resolução CNE/CP nº. 02/2012.

BRASIL. **Decreto nº 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 139, n.121, Seção 1, p. 13, 26 junho de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 14/12, de 06 de junho de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Parecer homologado. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Despacho do Ministro, de 15 de junho de 2012, v. CXLIX, n. 115, Seção 1, Pág. 18.

BUCZENKO, Gerson Luiz. Educação Ambiental e Educação do Campo: o trabalho do Coordenador Pedagógico em escola pública localizada em Área de Proteção Ambiental. 2017. 344f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

COMEC. **Plano de Desenvolvimento Integrado da Região Metropolitana de Curitiba**: propostas de ordenamento territorial e novo arranjo institucional. Curitiba, 2006.

COSTA, Maria Helena. Educação Ambiental em escola de ensino médio localizada no campo do município de Rio Branco do Sul. 2016. 127f. . **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Urbano do Paraná; IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Caracterização e Quadros de Análise Comparativa da Governança Metropolitana no Brasil** - Arranjos Institucionais de Gestão Metropolitana – Região Metropolitana de Curitiba. Paraná: IparDES/Ipea, 2013.

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Urbano do Paraná; IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Cadernos Municipais**. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/>. Acesso em 23 ago. 2017.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Caracterização e quadros de análise comparativa da governança metropolitana no Brasil**: análise comparativa das funções públicas de interesse comum (componente 2). Região Metropolitana de Curitiba. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/redeipea/images/pdfs/governanca_metropolitana/150909_relatorio_arranjos_igm_rm_curitiba.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2016.

KUSMAN, Regiane Aparecida. Educação Ambiental na prática educativa dos professores nas escolas localizadas no campo da rede municipal de ensino de Contenda – Pr. 2014. 159f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para onde vai a Educação Ambiental? O cenário político-ideológico da Educação Ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v.7, n. 14, p.398-421, agosto/dezembro, 2012.

LAYRARGUES, Philippe Pomier, LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **As Macrotendências Político-Pedagógicas na Educação Ambiental**, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n1/v17n1a03.pdf>. Acesso em: 26 jun.2017.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo.; LAYRARGUES, Philippe Pomier (Orgs.) **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória”. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernado. (orgs.) **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental. In: **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 131-134, jan./abr. 2006. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 26 nov.13.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr.2011.

PARANÁ. **Lei nº 17505, de 11 de janeiro de 2013**. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências. Diário Oficial [do Estado do Paraná], Curitiba, nº 8875, de 11 de janeiro de 2013, p. 5-7.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Educação, Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 04/13, de 12 de novembro de 2013**. Estabelece as Normas Estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. 2013. Disponível em:<http://www.cce.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=309>. Acesso em: 22 Ago. 2017.

ROSA, Maria Arlete; CARNIATTO, Irene. Política de Educação Ambiental no Paraná e seus desafios. **REMEA**, Rio Grande, v. 32, n. 2, p. 339-360, jul./dez. 2015.

ROSA, Maria Arlete Rosa. Educação Ambiental no Sistema de Ensino Estadual do Paraná. 2016. 124f. **Relatório Final** (Pós-Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SANTOS, Lisandra Sbaís Valim dos. A Prática Pedagógica Socioambiental na escola localizada no campo na Região Metropolitana de Curitiba. 2015. 130f. . **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. **Diretrizes para a política Ambiental do Estado de São Paulo**. São Paulo, 1993.

SOUZA, Maria Antônia. 2008. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SOUZA, Osmar Tomaz. Políticas Públicas e Trajetórias de Desenvolvimento Rural em Cenários de Heterogeneidade socioeconômica e ambiental: casos ilustrativos na Região Metropolitana de Curitiba. **Tese** (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

O SOCIOAMBIENTE E A INVISIBILIDADE DO RURAL NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

Gerson Luiz Buczenko – NUPECAMP-UTP/CNEC
Marlene Aparecida Comin de Araujo - UTP
Maria Arlete Rosa - UTP

Este capítulo tem por objetivo caracterizar a realidade socioambiental da Região Metropolitana de Curitiba (RMC), composta na atualidade por um total de 29 municípios, com características muito peculiares. Ressalta-se, nessa realidade em estudo, o aspecto da ruralidade, que, na contramão do processo de urbanização, está presente de forma muito significativa no entorno da capital paranaense. Todavia, em função dessa ruralidade e de todo um processo histórico que marginaliza o rural, este se torna invisível, inclusive às políticas públicas, condição que prejudica, principalmente, o processo educacional, que busca dar ao homem do campo, por meio de uma Educação do Campo com foco nas futuras gerações, além de respeito e dignidade, o reconhecimento de sua condição de sujeito de direitos, fora do ambiente urbanizado da cidade.

Assim, a indagação de pesquisa que se estabelece é: diante do quadro existente na atualidade e da permanência da invisibilidade do rural, que instrumentos são necessários para buscar o reconhecimento dessa realidade e sua importância para a vida nas cidades e na sede da metrópole? Os objetivos específicos estão assim definidos: conhecer, em parte, a realidade socioambiental da RMC; avaliar as possibilidades de ampliar a visão do rural presente na RMC; e analisar a realidade educacional rural e do campo presente na RMC, na atualidade.

A RMC E SUA CONDIÇÃO SOCIOAMBIENTAL

A gestão da RMC atende ao estabelecido em seu Plano de Desenvolvimento Integrado¹, sendo objetivos prioritários: a proteção dos “mananciais

¹ O Plano de Desenvolvimento Integrado da RMC, originalmente datado de 1978, teve sua revisão iniciada pela Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba (COMEC), com a participação de

superficiais e subterrâneos destinados ao abastecimento atual e futuro” e a garantia da “conservação e preservação dos biomas mais significativos” (IPARDES; IPEA, 2013, p. 31). Tais objetivos constituem linha estratégica central, com diretrizes para que os instrumentos de gestão territorial estejam comprometidos com ações para a proteção, conservação e preservação do meio ambiente desse território. Ainda, outros dois objetivos estabelecem as diretrizes relacionadas à expansão dos espaços urbanos e à urbanização, com a otimização de áreas de menor nível de restrições ambientais, sendo também a linha estratégica a ser seguida no referido plano (IPARDES; IPEA, 2013).

A RMC está inserida na Bacia Hidrográfica do Alto Iguaçu, conforme a atual legislação de recursos hídricos do estado do Paraná. O Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) elaboraram estudos que tratam dos indicadores de desenvolvimento sustentável² por bacia hidrográfica do estado do Paraná, em que apontam como maior problema ambiental dessa bacia o comprometimento quanto à qualidade das águas para abastecimento. Sendo a maior consumidora de água para o abastecimento público, em comparação ao conjunto de 12 bacias existentes no estado, os riscos ambientais estão relacionados à degradação dos rios e fontes de água, pelo acelerado crescimento populacional em condições inadequadas de ocupação, sendo a gestão e planejamento de políticas públicas insuficientes diante da força dos determinantes econômicos, políticos e sociais. A bacia apresenta situação de alta vulnerabilidade socioambiental, apontando para diretrizes a serem consideradas para o desenvolvimento dessa região (IPARDES; IPEA, 2013).

Nesse contexto, a proteção das fontes de água para abastecimento e as restrições ambientais são as diretrizes estruturantes na ocupação do território situado na região Leste do estado do Paraná e no Primeiro Planalto Paranaense, caracterizado pela heterogeneidade geofísica e ambiental. Sua localização está delimitada pela faixa de floresta atlântica, ainda preservada, próxima ao maciço da Serra do Mar, e por remanescentes de floresta de araucária na Serra Geral. Nessa região, estão presentes as cabeceiras da Bacia do Rio Iguaçu e todos os mananciais superficiais e subterrâneos de

diferentes instituições governamentais, em 2001 e concluída após cinco anos de polêmicas quanto à definição sobre as áreas de proteção de mananciais. Disponível em: <http://www.comec.pr.gov.br/arquivos/File/PDI_2006.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2017.

2 Disponível em: <<http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/indicadores.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

abastecimento, determinante que estabelece tais restrições para o desenvolvimento³ de atividades que colocuem em risco a proteção dessas fontes de água e o bem coletivo da sociedade.

O relatório de pesquisa do IPARDES e IPEA (2013), sobre governança metropolitana no Brasil, analisa o caso da RMC e indica dados relevantes sobre os 29 municípios que constituem a região, contribuindo para ampliar a produção do atual conhecimento sobre essa realidade urbana. Curitiba, como núcleo e metrópole da região e capital do estado, é tratada com prioridade, tendo em vista seu tamanho populacional e porte econômico, ocupando 8% do território do Paraná, considerando uma área de 16.627 km, e concentrando 31% do total da sua população, segundo dados de 2012.

O mesmo relatório aponta que o crescimento da população na região ocorreu em duas fases. A primeira aconteceu em decorrência de a região estar inserida no contexto nacional do fenômeno de metropolização, durante os anos 1970 e 1980. Dados do Censos Demográficos (IBGE, 2000, 2012) revelam que a população da RMC passou de 869.837 habitantes (12,55% da população do estado) em 1970 para 2.003.015 (23,7%) em 1991. Já a segunda fase ocorreu a partir da década de 1990, pela associação de dois determinantes: a imagem da cidade construída com as campanhas de *marketing* e a atração de investimentos que favoreceram a expansão industrial da região. Os dados dos Censos mostram que, em 2000, a população cresceu para 2.768.394 habitantes, correspondendo a 28,95% do total do estado, e, em 2010, para 3.223.836 habitantes, perfazendo 30,86% do total estadual – destaque para Curitiba como município-polo da região, onde estão concentrados 1.757.907 habitantes, representando 16,78% do total do estado (IBGE, 2012).

A caracterização dos 29 municípios dessa região apresenta diferenças quanto ao grau de integração metropolitana, estando divididos em 14 municípios que pertencem à aglomeração metropolitana, compondo o Núcleo Urbano Central⁴ (NUC) (COMEC, 2006; IPARDES, 2010), e 16 municípios que não pertencem a ele e estão inseridos na região por legislação estadual, distantes da cidade-polo, tendo menor relação com os demais municípios e com acentuadas características rurais.

3 Ver Andreoli et al. (1999).

4 O Núcleo Urbano Central é composto pelos seguintes municípios: Almirante Tamandaré, Araucária, Campina Grande do Sul, Campo Largo, Campo Magro, Colombo, Curitiba, Fazenda Rio Grande, Itaperuçu, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras, Rio Branco do Sul e São José dos Pinhais. Disponível em: <<http://www.comec.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=89>>. Acesso em 11 jun. 2017.

A RURALIDADE E A EDUCAÇÃO PRESENTES NA RMC

Defende-se que as diretrizes que necessariamente orientam as análises sobre a caracterização da RMC devem englobar todas as políticas públicas presentes, principalmente aquelas referentes ao processo educacional. Assim, é oportuno destacar a realidade educacional da RMC, que apresenta números expressivos no total de matrículas (IPARDES, 2016), conforme a Tabela 1.

TABELA 1 – NÚMERO DE MATRÍCULAS NA RMC – 2016.

Creches	Pré-escola	Ensino fundamental	Ensino médio	Educação profissional	Ensino superior
77.439	55.239	454.150	142.306	38.524	140.210*

Fonte: Adaptado de IPARDES (2016).

Nota: * Dado de 2015.

Importa também salientar que, na área considerada rural⁵, nos municípios da RMC, registrou-se em 2016, somente na educação básica, ensino regular e especial/Educação de Jovens e Adultos (EJA), um total de 20.889 matrículas realizadas, com destaque para os municípios de Piraquara (4.417), Lapa (2.218), São José dos Pinhais (1.666), Araucária (1.648), Tijucas do Sul (1.352), Quitandinha (1.143) e Colombo (1.012) (INEP, 2017). Também se destaca que, das 770 escolas municipais registradas nas Áreas Metropolitanas Norte e Sul (PARANÁ, 2017), 239 estão localizadas no campo⁶, sendo 199 administradas pelos municípios e 40 de responsabilidade do estado do Paraná (PIANOVSKI, 2017). Denota-se, assim, uma realidade educacional localizada na área rural da RMC considerável, levando em conta que, para cada matrícula registrada, há, pelo menos, uma família que vive em área rural, foco, assim, de políticas públicas não só educacionais, mas de todo o aparato de serviços públicos que, em teoria, são oferecidos no meio urbano.

5 Na *Sinopse estatística de educação básica 2016* (INEP, 2017), a distinção que se faz é entre localização urbana e rural, não se especificando dados da educação do campo.

6 “A escola é rural e a escola é do campo no estado do Paraná. É preciso reconhecer essa realidade para fazer avançar uma prática educativa dialógica – tanto na formação inicial quanto na continuada; tanto na prática educativa fora do ambiente escolar quanto na prática escolar. É preciso reconhecer a existência da escola rural justamente para planejar sua superação, por meio da valorização dos sujeitos que nela estão; por meio de um projeto político-pedagógico transformador, concomitantemente a um projeto de campo que propicie a vida, o trabalho e a produção sociocultural” (SOUZA, 2011, p. 39).

Na RMC, também se localizam as comunidades quilombolas⁷, reconhecidas pela Fundação Palmares, conforme o Quadro 1.

QUADRO 1 – COMUNIDADES QUILOMBOLAS LOCALIZADAS NA RMC RECONHECIDAS PELA FUNDAÇÃO PALMARES

Município	Comunidades
Adrianópolis	João Surá; Comunidade Negra Rural de Sete Barras; Porto Velho; Comunidade Negra Rural de Córrego das Moças; Bairro Córrego do Franco; Bairro Três Canais; Estreitinho e Praia do Peixe
Campo Largo	Palmital dos Pretos
Bocaiúva do Sul	Areia Branca
Lapa	Feixo; Restinga; Vila Esperança
Dr. Ulisses	Varzeão

Fonte: Adaptado de PRIORI, A. et al (2012).

Ademais, estão presentes os faxinais, que, segundo Gomes (2012), Hauresko (2012) e Sahr (2008), são terras tradicionalmente ocupadas para o uso comum de pastagens e florestas no Paraná, que designam situações em que a produção familiar, de acordo com suas possibilidades, combina apropriação privada e coletiva dos recursos naturais. Consoante Correia e Gomes (2015), a reprodução desse modo de vida está condicionada à manutenção da floresta, bem como do sistema cultural do qual faz parte. Na RMC, estão registrados os faxinais constantes no Quadro 2.

QUADRO 2 – FAXINAIS LOCALIZADOS NA RMC

Município	Comunidades
Mandirituba	Meleiro, Espigão das Antas, Pedra Preta, Campestre dos Paulas
Quitandinha	Mato Branco dos Andrades, Salso
Tijucas do Sul	Postinho

Fonte: Adaptado de OBEDUC (2015).

Diante dessa pequena amostra, materializa-se uma realidade rural que traz consigo identidades, valores, tradições, componentes de uma cultura, por vezes, muito específica de certas localidades rurais, que sinaliza a forte presença do rural na RMC, uma realidade que, por si só, deveria indicar maior presença de políticas públicas de seu reconhecimento, atendimento

⁷ Ver Priori et al. (2012).

e fortalecimento; essa realidade, aliás, está presente em todo o território do estado do Paraná.

Para melhor ilustrar essa situação, a Figura 1 apresenta um desenho que diverge daquilo que se tem como regra na atualidade⁸ para definir o urbano e o rural, segundo metodologia Territorial Escalar Hierarquizada (TEH), de Schneider e Blume (2004).

FIGURA 1 – ESPACIALIZAÇÃO DA METODOLOGIA TEH EM NÍVEL TERRITORIAL LOCAL – PARANÁ.



Fonte: Schneider e Blume (2004, p. 129).

Como já informado, na Figura 1, expressa-se uma realidade diferenciada, em que o Paraná apresenta apenas 32 municípios com população maior ou igual a 80 hab./km² e, por outro lado, 367 com uma população menor que 80 hab./km², caracterizando, assim, um território com predomínio do rural. Nessa lógica de análise, destacam-se os municípios de Curitiba, Colombo,

8 “O IBGE aponta a população rural brasileira com 15,64%, quase 30 milhões de habitantes, segundo o censo de 2010. Os pesquisadores, como Tânia Bacelar, acham que pode ser o dobro. Na raiz do problema, um decreto de 1938, governo Getúlio Vargas, que define como urbano o perímetro definido pelos prefeitos locais. No Brasil cerca de 4 mil cidades têm até 20 mil habitantes. Somos 84,36% de brasileiros urbanos, ou há algo errado nessa história? O país conta com 5.505 municípios com seus distritos e vilas. O Brasil é o país com o maior número de cidades do mundo” (TUBINO, 2013).

Piraquara, Araucária e São José dos Pinhais, com uma população acima ou igual a 80 hab./km². Diante dessa realidade, entende-se que o debate sobre regiões rurais⁹ ainda não está findado:

As regiões rurais propostas deixam evidenciadas, por um lado, o desafio de se delimitar, em termos regionais, o espaço rural brasileiro e, por outro lado, a necessidade de se caminhar no sentido do levantamento e divulgação de uma informação agropecuária cada vez mais aderente ao mosaico de usos e 'limites legais' que compõem este espaço na contemporaneidade (IBGE, 2015, p. 36).

Assim, a tensão urbano-rural é alvo de muita polêmica, quando se refere ao contexto de política pública, e ao mesmo tempo, de grande invisibilidade, uma vez que, para aqueles que vivem no meio urbano, o debate sequer é suscitado, sendo o rural lembrado de forma utópica, desconsiderando a realidade vivida por homens e mulheres do campo e suas necessidades vitais, entre elas, a educação, porém uma educação pensada a partir da realidade do campo.

Segundo Reis (2006, p. 9), as relações

econômicas e demográficas proporcionam usos do solo predominantemente não-urbano. Apenas os pequenos municípios localizados nas proximidades dos grandes centros urbanos geralmente possuem suas atividades funcionais muito distantes das características clássicas creditadas ao meio rural. Portanto, seria falacioso dizer que mais de 80% da população brasileira residia em áreas urbanas em 2000, já que é extremamente expressivo o número de pequenos municípios que poderiam ser classificados como povoado rural, se fossem devidamente consideradas suas características funcionais.

Portanto, vê-se um debate que está longe de terminar em seu sentido teórico, porém, por meio de políticas públicas exíguas, que desconsideram o rural, aproveitando-se ainda desse véu de invisibilidade reforçado por um discurso do êxodo rural, veicula-se a ideia de que a urbanização é o único caminho para o futuro próximo, sendo o rural assunto para o agronegócio.

A INVISIBILIDADE DO RURAL NA RMC

A invisibilidade do rural na RMC responde à lógica do predomínio do urbano sobre a totalidade do território dessa região, determinada pelas rela-

⁹ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), a classificação da situação do domicílio é urbana ou rural, segundo a área de localização do domicílio, e tem por base a legislação vigente por ocasião da realização do Censo Demográfico de 1991. Como situação urbana, consideram-se as áreas correspondentes às cidades (sedes municipais), às vilas (sedes distritais) ou às áreas urbanas isoladas. A situação rural abrange toda a área situada fora desses limites. Esse critério é também utilizado na classificação da população urbana e rural.

ções do mercado. Nesse contexto, percebe-se que o rural não é visível frente ao planejamento de políticas públicas que atendam aos interesses da sua população. Tais políticas são implementadas a partir de determinações de uso e exploração do urbano sobre o rural.

A esse respeito, estudo de Brandenburg e Souza (2010) sobre o rural da RMC, tendo como foco a agricultura familiar, indica modificações nas funções do rural metropolitano ao considerar que o uso deste pelo urbano adquire visibilidade por meio de atividades desenvolvidas em áreas como o lazer, em fins de semana e feriados, na perspectiva de que a população da capital busque refúgio do caos urbano na tranquilidade do rural muito próximo à capital, Curitiba. Ainda, fornece elementos que contribuem para a compreensão da ruralidade nessa região, destacando a pouca produção de conhecimento ao se tratar desse rural regional e das políticas públicas no que se refere às demandas específicas da região.

A “invisibilidade” do rural está dada diante da força dos determinantes urbanos e das mudanças no contexto desse rural metropolitano, até então tido como “lugar do atraso” e “espaço privado” destinado à produção e reprodução de relações estabelecidas por determinado grupo social. Os mesmos autores apontam que esse rural passou por readequações de suas “funções”, com o surgimento de um rural como “espaço público” ao cumprir múltiplas funções relacionadas à preservação do meio ambiente e da paisagem, turismo, lazer, preservação do patrimônio cultural e manutenção do tecido social da região. A biodiversidade e os bens socioambientais são bens coletivos da sociedade, configurando-se como dimensão pública desse espaço rural (BRANDEMBURG; SOUZA, 2010).

Vê-se uma nova dinâmica social, institucional e de políticas públicas, além de uma reconfiguração do rural tradicional para o rural socioambiental ou, conforme Brandenburg (2010), o rural da diversidade, que, por um lado, atende aos interesses da metrópole, adequando populações periféricas, por vezes em precárias condições, e, por outro, fornece um contingente de mão de obra necessário ao trabalho, centralizado em alguns municípios-polo de atividades industriais ou automotivas, como ocorre na atualidade na RMC, além de atender à necessidade de fornecimento de produtos para a vida da metrópole, um verdadeiro cinturão verde, incluindo o produto sem o qual talvez a capital do Estado não sobrevivesse: a água potável, tão necessária à sobrevivência humana. Assim, ressalta-se que, do ponto de vista

da ação de políticas públicas, as mesmas mudanças têm implicações igualmente importantes. O agrícola e o rural sobre os quais as políticas públicas

atuaram até final do século passado não são os mesmos (no sentido de uma nova percepção daqueles). O agrícola e o rural se complexificaram e passaram a ser alvo de novas demandas sociais e econômicas (SOUZA; BRANDEMBURG, 2012, p. 309).

Destacam-se, na “invisibilidade” desse mundo rural, demandas sociais, que também são permanências de um passado histórico no país, sendo o rural ainda sinônimo de atraso. Entre essas demandas, está a educação simbolizada pela escola, com nomenclatura de rural em vários municípios da RMC, como instituição social que, com a igreja ou templo, o posto de saúde, o campo de futebol, os festejos tradicionais, o cemitério e o conjunto de moradias, é relevante elemento articulador das relações sociais que perpassam o modo de vida do rural nessas comunidades.

A organização social desse território e a distribuição de oportunidades educacionais¹⁰ estão relacionadas às políticas públicas direcionadas a atender às demandas dessas comunidades, como portadoras de direitos ao acesso à educação, conforme estabelecem os instrumentos legais. Assim, reconhecer a realidade do rural e sua importância para a vida da metrópole é também oportunizar visibilidade às demandas sociais latentes, incluindo a educação, que pode ser um elemento difusor fundamental para a renovação da forma de ver o rural, de valorizar a vida no campo, a cultura dos povos tradicionais, sedimentando a permanência das futuras gerações no campo, no rural valorizado, em sua forma original de ser e de viver.

Na contramão desse pensamento, segundo Souza¹¹, Fontana e Maroccia (2012), em 2000, havia um total de 2.725 escolas localizadas no campo no estado do Paraná; em 2008, esse número caiu para 1.332, representando um decréscimo de 48%, resultante de uma política de nucleação que se aproveita da invisibilidade do rural. Nesse sentido, dados da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Paraná (FETAEP, 2015) revelam que, “entre os anos de 2003 e 2014 foram fechadas mais de 37 mil escolas no campo no Brasil, segundo o Censo Escolar do MEC/INEP”; em 2014, quatro mil escolas da área rural no país fecharam suas portas, significando que, por dia, oito escolas foram fechadas. No Paraná, foram 759 escolas fechadas em um período de nove anos (2003-2012).

Dessa forma, com o exemplo da RMC, expõe-se a fragilidade

institucional das RMs brasileiras, a inexistência de um projeto metropolitano capaz de gerar uma ação coletiva, que possibilite uma cooperação entre os governos subnacionais e a não formação de uma consciência

10 Destaca-se a contribuição do estudo de Bruel et al. (2014).

11 Da mesma autora, ver *Educação do campo no Brasil* (SOUZA, 2016).

e identidade metropolitanas tem dificultado a solução dos problemas de interesse comum. Nesse sentido, a utopia da cidade democrática tem sido testada em contexto social adverso, nem por isso desestimulante (CLEMENTINO, 2016, p. 16).

Essa realidade, principalmente num quadro de crise como o vivido na atualidade pela nação brasileira, acentua as centralizações, condição que põe interesses de grandes centros em choque, uma vez que, se a crise manifesta-se no grande centro, se irradia de imediato por sua região periférica, ampliando ainda mais a sensação de disfunção de uma região metropolitana, que deveria, em sua premissa maior, integrar, compreender e atender às diversas dinâmicas que estão postas na complexidade de constituição de uma metrópole. Esse fato é destacado por Souza (2000, p. 304) ao salientar o enorme contraste, por exemplo, no processo de metropolização da RMC:

O planejamento urbano de Curitiba foi sempre comandado a partir do núcleo, tendo sido um planejamento municipal e não metropolitano. Há uma percepção crescente, todavia, de que, com o crescimento da metrópole, a integração metropolitana precisa intensificar-se e a disparidade entre entorno e núcleo precisa diminuir. Caso contrário, o município de Curitiba sentirá cada vez mais, de diferentes maneiras, alguns efeitos negativos do contraste entre núcleo e periferia, muito significativo nessa metrópole onde a pobreza, mais claramente que em qualquer outra é periférica (franjas do município-núcleo e municípios periféricos).

Hoje, vivencia-se na capital, além do quadro caótico do transporte coletivo, que integra de forma parcial a RMC, a precariedade do atendimento público de saúde, principalmente o emergencial, uma vez que o público dos municípios vizinhos, em função da falta de atendimento, recorre aos postos de saúde em bairros limítrofes da capital, um problema de difícil solução se não for repensado o modelo de constituição da região metropolitana, entre outros problemas que são, da mesma forma, complexos, como segurança pública, lixo, saneamento básico, enfim, a lista é longa.

Nesse contexto, segundo Ferrão (2013, p. 269), pode-se afirmar que,

quanto mais débeis forem as instituições políticas e a sociedade civil, maior é a possibilidade de as formas de governança se transformarem em arenas de decisão capturadas por interesses organizados. Sem prestação de constas e controle democrático, muitas das formas de governança poderão facilmente transformar-se em instrumentos de desigualdade e injustiça a favor de interesses clientelares ou comportamentos populistas. Daí que o debate sobre formas de governança seja indissociável do debate sobre modalidades de controle democrático.

O quadro atual da RMC, por um lado, é estimulante, no sentido de que existem vários desafios a serem enfrentados, destacando-se, entre eles, dar a devida importância ao rural, potencializando e empoderando as populações

rurais e do campo, com o objetivo de lutar por políticas públicas e direitos inalienáveis como educação, por exemplo. Visualiza-se a força que essa mesma ruralidade, comum a vários municípios que compõem a RMC, pode desencadear em prol de reconhecimento e de direitos, se devidamente integrada e organizada, impondo, assim, à metrópole a devida visibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar a indagação inicialmente proposta, constata-se que a invisibilidade do rural diante do atual contexto da RMC responde ao predomínio das relações econômicas do urbano sobre o rural, com destaque para o uso e exploração dos recursos naturais existentes nessa região, com impactos significativos de degradação das fontes de mananciais de abastecimento.

Considera-se que, nesse contexto de contradições entre o rural e o urbano, são necessárias iniciativas que fortaleçam o empoderamento dos povos do campo, sendo a Educação do Campo instrumento importante na garantia dos seus direitos e da cidadania. A produção de conhecimento sobre a realidade educacional desses povos, a exemplo das pesquisas desenvolvidas de forma inovadora pelo Observatório da Educação (OBEDUC), aliada à organização de seus interesses, é uma ação importante para chamar à responsabilidade o poder público no cumprimento de políticas públicas voltadas para as necessidades da população rural. Destaca-se, ainda, a luta contra o fechamento de escolas rurais¹², desencadeada por instituições representativas dos movimentos sociais e de educadores, como a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo¹³ e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)¹⁴. Cumpre lembrar, nesse sentido, que o projeto político-pedagógico das escolas rurais e do município é determinante para que a educação contribua como instrumento de desenvolvimento socioambiental local das comunidades e da população rural da RMC.

Estando a invisibilidade da realidade educacional rural significativamente sobreposta à invisibilidade do rural metropolitano, isso releva um aprofundamento nas desigualdades sociais da região, com destaque para alguns elementos de perversidade. Por exemplo, segundo estudo publicado pela *Revista PNAS*, da Academia Nacional de Ciências dos Estados Unidos, a RMC desponta em primeiro lugar no tocante ao desenvolvimento sustentável

12 Ver Pereira (2017).

13 Disponível em: <<http://apecpr2011.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 28 maio 2017

14 Ver Silva (2015).

(CURITIBA, 2017); no entanto, dados produzidos pelo OBEDUC apontam para um processo de desmonte das escolas rurais, com um número significativo de escolas sendo fechadas pelo poder público municipal e estadual.

Outra desigualdade relevante nesse contexto de invisibilidade do rural metropolitano diz respeito à integração dos municípios que constituem a RMC. A integração dos municípios de maior proximidade à capital com os mais distantes deve buscar o debate sobre o potencial da ruralidade, presente na maioria deles, condição que exige um planejamento de políticas públicas de inclusão do rural, pensadas a partir da perspectiva e dos interesses das populações que aí habitam.

É importante salientar que conhecer a realidade socioambiental da RMC é de vital importância para ampliar a visão da ruralidade existente, que, por sua vez, propicia a vida na metrópole, na medida em que esta não subsiste sem água potável, alimentos, lazer, mão de obra, entre outros fatores presentes nos municípios periféricos à capital, em que a ruralidade deixa de ser seu ponto frágil e torna-se um fator preponderante para políticas públicas que reconheçam e ampliem a valorização da ruralidade e a permanência do homem e da mulher no campo.

REFERÊNCIAS

- ANDREOLI, Cleverson Vitório. et al. Limites ao desenvolvimento da Região Metropolitana de Curitiba, impostos pela escassez de água. **SANARE – Revista Técnica da Sanepar**, Curitiba, v. 12, n. 12, p. 31-41, 1999. Disponível em: <http://www.sanepar.com.br/Sanepar/Gecip/Revistas_Periodicos/Gestao_mananciais/Limites_ao_desenvolvimento_da_RMC.pdf>. Acesso em: maio 2017.
- BRANDEMBURG, Alfio. Do rural tradicional ao rural socioambiental. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. XIII, n. 2, p. 417-428, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v13n2/v13n2a13.pdf>>. Acesso em: maio 2017.
- BRANDEMBURG, Alfio; SOUZA, Osmar Tomaz. A quem pertence o espaço rural? As mudanças na relação sociedade/natureza e o surgimento da dimensão pública do espaço rural. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. XIII, n. 1, p. 51-64, jan./jun. 2010.
- BRUEL, Ana Lorena. et al. Organização social do território e distribuição de oportunidades educacionais: um estudo exploratório sobre o caso da Região Metropolitana de Curitiba. In: FIRKOWSKI, Olga; MOURA, Rosa. (Org.). **Curitiba: transformações na ordem urbana**. Rio de Janeiro: Observatório das Metrópoles, 2014. Disponível em: <http://observatoriodasmetrolopes.net/download/serie_ordemurbana_curitiba.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.
- CLEMENTINO, Maria do Livramento Miranda. Regiões metropolitanas no Brasil: visões do presente e do futuro. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA LAS UTOPIAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA SOCIEDAD DEL FUTURO, 14., 2016, Barcelona. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2016. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/xiv_livraclementino.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

COORDENAÇÃO DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA (COMEC). **Plano de desenvolvimento integrado da Região Metropolitana de Curitiba**: propostas de ordenamento territorial e novo arranjo institucional. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.comec.pr.gov.br/arquivos/File/PDI_2006.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2017.

_____. Municípios da RMC. NUC. Disponível em:

<<http://www.comec.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=89>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

CORREIA, Reginaldo de Lima; GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas. As transformações nos faxinais e suas novas territorialidades: estudo de caso em Pinhão-PR. **Revista Pegada**, São Paulo, v. 16, n. esp., p. 102-116, maio 2015. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/3530>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

CURITIBA. Prefeitura. Agência de Notícias. Região Metropolitana de Curitiba é a mais sustentável do Brasil. **Curitiba**, Notícias, 26 maio 2017. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/regiao-metropolitana-de-curitiba-e-a-mais-sustentavel-do-brasil/42254>>. Acesso em: 28 maio 2017.

FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA DO ESTADO DO PARANÁ (FETAEP). Alerta – fechamento de escolas do campo no Paraná! **FETAEP**, Notícia, 10 out. 2015. Disponível em: <<http://www.fetaep.org.br/noticia/alerta-fechamento-de-escolas-do-campo-no-parana>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

FERRÃO, João Governança, governo e ordenamento do território em contextos metropolitanos. In: FERREIRA, Alvaro. et al. (Org.). **Metropolização do espaço**: gestão territorial e relações urbano-espaciais. Rio de Janeiro: Consequência, 2013.

GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas. **Cartografias da paisagem**: trajetória socioambiental de Guarapuava. 343 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009.

HAURESKO, Cecília. **Lugares e tradições**: as comunidades faxinalenses de Anta Gorda e Taquari dos Ribeiros. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico**. Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Perfil dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/2012/>>. Acesso em: jan. 2016.

_____. **Projeto Regiões Rurais 2015**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94413.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2017.

_____. **Notas técnicas**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/mapa_mercado_trabalho/notastecnicas.shtm>. Acesso em: 5 maio 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística de educação básica 2016**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sonopses-estatistica-da-educacao-basica>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). **Perfil da Região Metropolitana de Curitiba**. 2016. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=921&btOk=ok>. Acesso em: abr. 2017.

_____. **Dinâmica urbana dos estados**: estado do Paraná. Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.ipardes.pr.gov.br/biblioteca/docs/Dinamica_Urbana_dos_Estados_Parana.pdf>. Acesso em: jan. 2016.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES); INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Caracterização e quadros de análise comparativa da governança metropolitana no**

Brasil: arranjos institucionais de gestão metropolitana – Região Metropolitana de Curitiba. Curitiba: IPARDES/IPEA, 2013.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Consulta escolas.** Disponível em: <<http://www4.pr.gov.br/escolas/listaescolas.jsp>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

PEREIRA, Camila Casteliano. A política de fechamento de escolas no campo na Região Metropolitana de Curitiba. 2017. 194 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

PIANOVSKI, Regina Bonat. Ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas e as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017. 225 p. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

PRIORI, Angelo et al. Comunidades quilombolas no Paraná. In: _____. **História do Paraná:** séculos XIX e XX. Maringá: Eduem, 2012. p. 47-58. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/k4vrh/pdf/priori-9788576285878-05.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

REIS, Douglas Sathler. O rural e o urbano no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15., 2006, Caxambú. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2006. Disponível em: <www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_777.pdf>. Acesso em: 2 maio 2017.

SAHR, Cicilian Luíza Löwen. Os “mundos faxinalenses” da floresta com araucária do Paraná: racionalidades duais em comunidades tradicionais. **Terr@Plural**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 213-226, jul./dez. 2008.

SCHNEIDER, Sergio; BLUME, Roni. Ensaio para uma abordagem territorial da ruralidade: em busca de uma metodologia. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 107, p. 109-135, 2004. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista_PR/107/sergio_e_roni.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2016.

SILVA, Maura. Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014. **MST**, 24 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>>. Acesso em: 28 maio 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo no Brasil. In: SOUZA, E. C.; CHAVES, V. L. J. (Org.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil:** diálogos sobre políticas de educação e diversidade. Tubarão: Copiart, 2016. v. 1.

SOUZA, Maria Antônia de (Org.). **Práticas educativas do/no campo.** Ponta Grossa: UEPG, 2011.

SOUZA, Maria Antônia de; FONTANA, Maria Iolanda; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Escolas públicas localizadas no campo no estado do Paraná: diretrizes curriculares e práticas escolares. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, n. 15, p. 91-108, 2012. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/.../3012>. Acesso em: 29 dez. 2015.

SOUZA, Marcelo Lopez de. **O desafio metropolitano:** um estudo sobre a problemática sócio espacial nas metrópoles brasileiras. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SOUZA, Osmar Tomaz; BRANDEMBURG, Alfio. Políticas públicas, trajetórias de desenvolvimento rural e reprodução social da agricultura familiar. In: FERREIRA, A. D.; BRANDEMBURG, A.; CORONA, H. M. P. (Org.). **Do rural invisível ao rural que se reconhece.** Curitiba: UFPR, 2012.

TUBINO, Nádia. O que é rural e o que é urbano no Brasil? **Brasil de Fato**, 29 abr. 2013. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/node/12787/>>. Acesso em: 5 maio. 2017.

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ. **Relatório parcial de pesquisa.** Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: diagnóstico, diretrizes curriculares e reestruturação dos projetos político-pedagógicos. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2015. Texto impresso.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

Maria Antônia de Souza – UEPG; UTP

Priscila Soares Vidal Festa - UTP

Monike Karine Rodrigues – Colégio Sagrada Família – Campo Magro

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é discutir a Educação Especial no contexto da Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba (RMC). O estudo baseia-se em análise documental a partir do IPARDES (2017), caderno dos municípios. Fundamenta-se em estudo bibliográfico voltado ao tema, como teses, dissertações, artigos e trabalhos apresentados em eventos como a Reunião Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Por fim, sustenta-se em trabalho empírico realizado nos municípios de Almirante Tamandaré, Campo Magro, Cerro Azul, Fazenda Rio Grande e Tijucas do Sul, a partir dos quais são levantados dados sobre a prática pedagógica nas escolas do campo.

Este trabalho integra o conjunto de investigações realizadas pelos membros do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP), da Universidade Tuiuti do Paraná. No ano de 2008 foi defendida dissertação sobre a *Formação inicial de professores para o trabalho com a Educação Especial nas classes de ensino regular*, por Denise Rodinski Braga. Em 2011, Patrícia Correia de Paula Marcoccia defendeu dissertação intitulada *Escolas públicas do campo: indagação sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional*. Em 2016 a pesquisadora Priscila Soares Vidal Festa deu início à pesquisa de doutorado que com o intuito de defender que há *matrizes discursivas comuns à Inclusão Educacional e à Educação do Campo*. Em 2017, Monike Rodrigues defendeu trabalho de conclusão de curso versando sobre *Educação Especial em escolas públicas localizadas no campo na*

Região Metropolitana de Curitiba. Esses estudos têm permitido identificar aspectos da inclusão educacional no contexto da construção da Educação do Campo no Brasil.

A temática foi conquistando lugar no NUPECAMP devido à realidade vivenciada no campo nos municípios da RMC. As escolas raramente possuem infraestrutura necessária à educação inclusiva, o transporte escolar, em regra, não possui adaptação para crianças com necessidades educacionais especiais, assim como os professores carecem de formação continuada e de apoio pedagógico. Logo, percebe-se que há necessidade de reconhecer a existência de pessoas com necessidades educacionais especiais no campo, a fim de construir uma política educacional inclusiva.

No ano de 2008, a Resolução nº 2 (BRASIL, 2008b) que traz as “Diretrizes complementares, normas, princípios para o desenvolvimento de políticas públicas da Educação Básica do Campo” dispôs, em seu artigo 1º, parágrafo 5º que:

Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008b).

Mesmo com esta Resolução do Conselho Nacional, as escolas, em particular da rede municipal, apresentam dificuldades na oferta da Educação Especial. Nota-se que, quando os municípios são amplos do ponto de vista territorial e a densidade demográfica é baixa, as dificuldades são ainda maiores. Estes fatores – ampla extensão territorial e baixa densidade demográfica – precisam ser levados em conta no momento da elaboração da política educacional voltada para este alunado.

A pesquisa de Marcoccia (2011) evidencia a precariedade dos diferentes recursos necessários para atender os alunos da Educação Especial como o acesso e a infraestrutura das escolas. Além disso, a autora aponta as desigualdades e fragilidades das ações governamentais na identificação dos alunos com deficiência que vivem no campo em idade escolar.

Em relação aos alunos com deficiência nas escolas do campo, Marcoccia (2011) destaca que eles não têm seu direito à educação devidamente respeitado, pois as questões relacionadas ao transporte, a frágil formação de professores e a ausência do professor especializado em Educação Especial dificultam a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. As políticas de Educação Inclusiva, de acordo com a autora supracitada são

confusas, pois trazem considerações sobre a aceitação e igualdade de direitos, porém estes argumentos podem evidenciar a desigualdade, levando em conta que são poucas as mudanças efetivas no contexto educacional.

Rocha (2016), em sua dissertação intitulada “A gestão da Educação Especial nos municípios da área Metropolitana Norte de Curitiba: uma análise decorrente da política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, destaca que políticas inclusivas se direcionam para o atendimento de todos os alunos na escola, garantindo, assim, o direito à educação aos alunos que não são público-alvo da Educação Especial. Com isso, as secretarias municipais passam a atuar com novas demandas. A pesquisadora evidencia que a maior parte dos alunos da Educação Especial é atendida em instituição filantrópica, mantida com verba pública, fator que faz com que o estado do Paraná tenha a menor taxa de inclusão de público-alvo da Educação Especial no ensino regular.

Duas conclusões de Rocha (2016) evidenciam a necessidade de que esse tema seja mais investigado e reconhecido na academia e nas políticas governamentais. Uma dessas conclusões é de que:

Os programas, ações e projetos nacionais não estão sendo suficientes para dar sustentação ao processo de educação inclusiva com qualidade dos alunos público-alvo da Educação Especial (...) Para alguns municípios, a própria oferta do atendimento especializado num contexto rural e de escola multisseriada ainda é um dos grandes desafios para os gestores da Educação Especial dessas regiões. A acessibilidade arquitetônica das unidades escolares, princípio de acesso à escola, evidenciou-se também como grande desafio para os municípios e que extrapola o entorno educacional (p. 150).

Outra conclusão refere-se à gestão da política que requer, na estrutura interna das secretarias de educação, o reconhecimento da necessidade de um setor específico para a Educação Especial (ROCHA, 2016).

Constatamos que as afirmações de Rocha (2016) estão em consonância com os debates da Educação do Campo, haja vista que a demanda por acessibilidade e por reconhecimento das pessoas com deficiências no campo tem sido recorrente nos coletivos educacionais e nos poucos estudos acadêmicos. Educação Especial e Educação do Campo possuem em consonância as lutas pelo direito à educação e pelo reconhecimento dos sujeitos. Em que pese serem duas áreas com marcos normativos nacionais importantes e, no caso da Educação Especial, marcos internacionais reconhecidos, a população camponesa ainda está a margem da efetivação do direito à Educação Inclusiva.

A respeito da Educação do Campo, a pesquisadora Caldart (2016) afir-

ma que esta pode ser considerada como um movimento que extrapola dos domínios da escola, mas que busca o fortalecimento de um projeto popular no Brasil a partir da perspectiva da classe trabalhadora, pois este movimento “nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (CALDART, 2009, p. 39). Nesse sentido, a Educação do Campo é uma concepção educacional que considera os povos do campo tanto em suas particularidades quanto numa visão geral de seu contexto.

A autora destaca que o movimento da Educação do Campo possui como característica a luta de classes na realidade vivida pelos povos do campo, assim como partilha a realidade que luta pela inclusão, tanto nas discussões no contexto da luta pela terra, como nos projetos de projetos de educação, nascendo da experiência dos camponeses que participam de movimentos sociais que envolvem sujeitos de diferentes classes sociais (CALDART, 2009).

Além disso, o movimento de Educação do Campo busca uma renovação pedagógica do que é proposto pela Educação Rural, que seguindo a ideologia dominante, tem muitas vezes sido utilizada como um meio de manter a subordinação dos povos do campo (MUNARIM, 2008).

Portanto, a Educação do Campo integra um processo que tem em sua gênese a crítica da realidade da educação brasileira dos povos que vivem no/do campo, porém não só como crítica de denúncia, e sim buscando práticas, alternativas, políticas para que seja efetiva a transformação que é necessária, também, se mostrando como um movimento real que combate o seu estado, para mostrar a realidade educacional das famílias do campo (CALDART, 2009).

Sobre a situação atual das escolas públicas do campo, nota-se a presença da política de fechamento das escolas municipais e estaduais. Vale ressaltar, que Souza (2012) afirma a importância do desenvolvimento do trabalho político - pedagógico que busca identificar estas escolas como do campo, e para isso, este trabalho precisa ser marcado pela participação da comunidade e da reestruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, evidenciando a identidade de cada escola sob a concepção da Educação do Campo. Nesse sentido, Hage (2014) corrobora que a Educação do Campo vai ao encontro com as experiências de luta por este Projeto Político Pedagógico que esteja “sintonizado com os interesses da classe trabalhadora do campo” (p. 1167).

Logo, estas realidades precisam ser consideradas nas políticas públicas, pois se estas considerações forem tomadas como importantes no processo educacional neste contexto, as escolas públicas do campo têm a possibilidade de atingir pleno desenvolvimento, identificando o potencial dos povos do campo, assim como promovendo a valorização dos mesmos.

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo tem percorrido uma trajetória de construção de conhecimento desde 1997, a partir do I ENERA (Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária), em que o Movimento Nacional de Educação do Campo tem procurado estabelecer uma transformação social no país, buscando elaborar novas formas de luta contra-hegemônica, fortalecidas por meio de uma educação emancipatória que procura formar “seres humanos integrais” (MUNARIM, 2014, p. 143). Nesse sentido, a Educação do Campo procura a construção de seus fundamentos ao encontrar no “sujeito que vive no campo a principal referência histórica para fazer acontecer a formação humana através da educação escolar” (MUNARIM, 2014, p. 150).

De acordo com Hage (2016), a Educação do Campo é fundamentada em uma outra concepção a respeito do campo, buscando dessa forma contribuir “com a construção de um modelo de desenvolvimento incluyente, onde o espaço rural de fato significa um bom lugar para se viver e trabalhar, assim como de educação” (p. 114), compreendida como um direito humano e que possui espaço validado na legislação educacional corrente.

Molina (2015) afirma que a reflexão realizada sobre a Educação do Campo precisa ser baseada na “tríade estruturante: campo – educação – política pública” (p. 386), em que a compreensão do fenômeno da Educação do Campo realiza-se a partir destas relações.

Portanto, a Educação do Campo é fruto de uma prática social nos movimentos sociais do campo e tem relação com a luta de classes e, em particular, com a luta dos trabalhadores rurais. Logo, o movimento da Educação do Campo não é um movimento fragilizado, pois vem ganhando espaço e se fortalecendo em torno da educação, valorizando o conhecimento destes povos e mostrando o quão importante são para a formação da identidade do local/município que vive, tanto quanto aqueles vivem nas áreas urbanas,

sendo assim merecem receber o conhecimento e infraestrutura para seu desenvolvimento.

Souza (2012) traz uma síntese das conquistas da Educação do Campo, apresentando as desigualdades educacionais desde 1990, a busca do movimento por reconhecimento nacional, os debates, as lutas sindicais, a elaboração das políticas educacionais e as conquistas educativas realizadas em parcerias com universidades e projetos como o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), tendo como documento pioneiro da Educação do Campo, as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para a Educação do Campo de 2002 (BRASIL, 2002).

Nos anos 2002 a 2012, de acordo com Souza (2012), as conquistas da Educação do Campo podem ser destacadas em cinco etapas, em que a primeira delas trata da organização dos espaços públicos por meio dos encontros com pesquisadores e participantes de movimentos sociais, seminários e encontros de educação que geram debates das experiências do desenvolvimento político – pedagógico da Educação do Campo. A autora ainda relata sobre a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (CONFERÊNCIA NACIONAL, 2004), que também auxiliou no crescimento de reflexões sobre a educação básica e superior.

A segunda etapa destacada pela autora é a inserção da Educação do Campo na agenda nacional feita a partir das manifestações e dos documentos produzidos ao final de cada encontro. Tanto as manifestações quanto estes documentos colaboram para que a Educação do Campo apareça na agenda política e normativa, buscando igualdade nas questões relacionadas à formação escolar, transporte e formação continuada de qualidade para os professores.

Os documentos elaborados no período de 2002, 2008 e 2010, que são comentados por Souza (2012), apresentam grande relevância para a Educação do Campo, a saber, a Resolução nº 1 (BRASIL, 2002) e a Resolução nº 2 (BRASIL, 2008), ambas do Conselho de Educação, assim como o Decreto nº 7.352 (BRASIL, 2010). Estes documentos trouxeram para a Educação do Campo conquistas no sentido de construção de uma identidade dos povos do campo e sua escola, assim como a garantia de acesso de pessoas com deficiência ao sistema escolar. O conjunto de documentos da Educação do Campo é produzido com mediação de coletivos conhecedores da realidade do campo e vinculados aos movimentos e povos do campo.

A terceira etapa das conquistas da Educação do Campo trazida por Sou-

za (2012) apresenta as parcerias com movimentos sociais e universidades, que possibilitaram a escolarização de milhares de jovens e adultos, tendo como principal exemplo o PRONERA (Programa Nacional de educação na Reforma Agrária), que trouxe oportunidades aos jovens e adultos para serem inseridos na educação superior, assim como promoveu as lutas por educação. Outro programa instituído neste contexto foi o PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo) (BRASIL, 2008a), vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com objetivo de enfrentar a desigualdade, valorizando as políticas de formação dos professores. Ainda nesta terceira frente é destacado o PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo) (MEC, 2013) que teve objetivo de proporcionar ações voltadas às escolas do campo.

A quarta etapa diz respeito à produção coletiva acadêmica – científica, que foram fomentadas a partir de várias parcerias de pesquisadores que desenvolvem sua pesquisa nesta concepção da educação. A importância destas produções é atribuída ao reconhecimento da realidade sobre as diversas concepções que norteiam a Educação do Campo.

E a quinta e última etapa a respeito das conquistas destes dez anos da Educação do Campo no cenário brasileiro diz respeito aos confrontos judiciais, que embora sejam vistos de forma negativa em alguns momentos, acabam fortalecendo a efetivação dos direitos sociais, pois mostram os dois lados de uma mesma questão. Nesse sentido, evidenciam a injustiça na sociedade e atentam para a realidade dos povos do campo como as ocupações feitas pelos trabalhadores sem-terra e os direitos da população indígena, o que gera um confronto de interesses, abrindo uma polêmica sobre a questão da igualdade e validade da efetivação do movimento realizado.

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao estudar a Educação Especial, é preciso ressaltar o arcabouço normativo já elaborado no âmbito nacional e internacional, mas também faz-se necessário evidenciar os movimentos sociais que precederam a elaboração destes documentos oficiais. Nesse sentido, foram de suma importância as reuniões organizadas por grupos de pais de pessoas com alguma deficiência, que tinham objetivo de discutir e fortalecer a luta pelo direito à educação, assim como o envolvimento dos governos, grupos comunitários

e organizações que exigiam os direitos de igualdade e qualidade da educação para as pessoas com deficiência.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) desde 1990, vem organizando eventos com objetivo de superar a exclusão por meio de estratégias, como a Conferência Mundial da Educação para Todos, realizado em Jomtien na Tailândia, que deu origem a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990). Este documento aborda questões referentes sobre a exclusão escolar presente na sociedade, destacando que todos têm direitos e para que a efetivação do direito à educação seja real, faz-se necessário garantir recursos assim como proporcionar a igualdade de acesso à educação por meio de compromissos políticos, visando que estas medidas sejam cumpridas e aplicadas devidamente na sociedade.

Outra importante organização para o fortalecimento das políticas de Educação Inclusiva foi realizada na Conferência Mundial sobre a Educação Especial de 1994, em Salamanca na Espanha, que reafirmou o compromisso com a educação de todos, garantindo um olhar para as necessidades de educação de crianças e jovens com deficiência, que além do acesso, envolve o combate a ações discriminatórias, a busca pela qualidade de ensino e uma constante luta por uma educação que não seja excludente (BRASIL, 1994). A respeito deste documento, Macedo (2010) defende que:

Na área da Educação Especial a Declaração de Salamanca é um marco histórico e político, principalmente no que se refere à luta por escolarização de pessoas com deficiências no ensino regular, pois o documento declara o direito a todos independente de sua necessidade, o acesso e permanência nas escolas regulares, que as mesmas devem oferecer educação de qualidade e combater atitudes discriminatórias, também no documento foi dito sobre os programas de formação dos professores (p. 21).

Ainda de acordo com Macedo (2010), a Declaração de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca convidam os governos a intervir por meio de reformas na política educacional que garantam educação a todos, além de serem marcos políticos que influenciaram a implantação de políticas públicas feitas pelos governos.

No arcabouço normativo brasileiro, existem alguns documentos norteadores na Educação Especial: Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001) e Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014).

Um documento essencial na Educação Especial no Brasil é a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). Em seu artigo 3º, inciso IV, consta que um dos objetivos fundamentais da República Federati-

va do Brasil é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Também, o artigo 205 ressalta que “a educação (...) será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No artigo 206 (inciso I), determina que o ensino no Brasil será ministrado no princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e em relação ao atendimento educacional especializado voltado às pessoas com deficiência, o artigo 208 (inciso III) traz que este deve ser realizado “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Outro documento que tem grande relevância é o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) que determina em seu artigo 55 que “os pais ou responsáveis tem a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Por meio destes documentos, a partir de 1990 que a educação das pessoas com deficiência passa a ser discutida em termos legais, ao mesmo tempo grandes discussões tratando das funções do compromisso assumido por meio da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994).

Para a Educação Especial, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 (BRASIL, 1996) em seus artigos 58 e 59 defende que o sistema de ensino precisa garantir aos alunos da Educação Especial, um currículo, recursos e métodos que atendam às necessidades em suas especificidades. De acordo com esta lei, o atendimento educacional especializado deve ser oferecido em classes ou serviços especializados em função dos alunos e condições que atendam suas especificidades (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), enfatizou a qualidade de ensino em todos os níveis como um objetivo a fim de haver uma redução de desigualdades, logo, a unidade 8 deste documento foi criada toda voltada para a Educação Especial, trazendo inicialmente um diagnóstico que fala sobre o direito à educação nas redes regulares de ensino as pessoas com deficiência, ressaltando a importância de um atendimento especial, salas especiais, de recurso e/ou até mesmo atendimento em escolas especiais. De acordo com esse documento, ao citar a Organização Mundial de Saúde, estima-se que 10% da população, cerca de 15 milhões de pessoas têm algum tipo de deficiência e ainda afirma que a quantidade de matrículas é muito baixa, mesmo que o direito à educação

seja assegurado em várias legislações (BRASIL, 2001).

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) também destaca as seguintes orientações: a integração do aluno com deficiência no ensino regular e caso isso não seja possível o atendimento deve ser em classes ou escolas especializadas, orientação aos programas de integração, qualificação de professores, uma oferta maior de cursos de especialização na área, produção de materiais que sejam adequados aos alunos e por fim a oferta de transporte escolar que atenda às necessidades do aluno.

O PNE de 2014-2024 (BRASIL, 2014), estabelecido por meio da Lei nº 13.005, dispõe em seu artigo no 2º (inciso III) que é preciso a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

Também, define que a Educação Especial abrange a população de 04 (quatro) a 17 (dezessete) anos que tem algum tipo de deficiência, trans-torno do desenvolvimento e superdotação e altas habilidades assim como defende o acesso à educação na rede regular de ensino, o atendimento educacional especializado, as salas de recursos, as classes e escolas espe-cializadas (podendo ser públicas ou conveniadas) que garantam o sistema educacional em todas as modalidades, reafirmando a meta que havia sido instituída anteriormente no PNE de 2001.

O PNE de 2014 (BRASIL, 2014) estabelece como meta para a Educa-ção Especial a priorização do acesso e oferta à educação infantil, além de um atendimento de qualidade aos alunos com algum tipo de deficiência, assegurando também às crianças surdas a educação bilíngue na etapa da educação básica.

E a estratégia onde o documento refere-se à Educação Especial diz sobre pôr em prática, ao longo do PNE, ou seja, 2014 a 2024, as salas de recurso, a formação continuada aos professores visando capacitação dos mesmos para a realização do atendimento especializado a estes alunos em escolas urbanas, indígenas, do campo, comunidades quilombolas, como citado na meta 4, estratégia 4.3 (BRASIL, 2014).

Logo, o atendimento aos educandos com necessidades educacionais espe-ciais é uma prioridade do Plano Nacional de Educação. Aos municípios menores é recomendada a criação de convênios intermunicipais também com organizações não-governamentais para a efetivação do atendimento, não tirando a responsabilidade do poder público, mas sim dando ao edu-cando a garantia de início e/ou continuidade no seu processo educacional

por meio destas parcerias (BRASIL, 2014).

Além dos avanços alcançados pelo arcabouço normativo relacionado à Educação Especial, ressalta-se que a pesquisa acadêmica tem grande impacto na divulgação dos conhecimentos produzidos nesta concepção de educação. Em se tratando da pesquisa científica realizada na interface da Educação Especial e Educação do Campo, pode-se perceber a pouca produção, reforçando muitas vezes a invisibilidade dos sujeitos com deficiência no campo.

Para exemplificar esta situação, serão apresentados os quadros 1 e 2, que constam os trabalhos realizados entre 2011 a 2016 na interface da Educação Especial e Educação do Campo. Vale ressaltar que os dados foram levantados no banco de teses da CAPES e SCIELO.

QUADRO 1 - PRODUÇÃO ACADÊMICA COM TEMA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCACAO DO CAMPO

TEMAS PRESENTES NAS PESQUISAS	IES - UNIVERSIDADES	ANO DA PUBLICAÇÃO	TIPO DE PUBLICAÇÃO
SUJEITOS DO CAMPO CONSIDERADOS DEFICIENTES: DA INVISIBILIDADE AO PERTENCIMENTO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis	2011	Dissertação
ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO: Indagação sobre a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, Curitiba	2011	Dissertação
EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA QUE RESIDEM NO CAMPO: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina	2012	Dissertação

TEMAS PRESENTES NAS PESQUISAS	IES - UNIVERSIDADES	ANO DA PUBLICAÇÃO	TIPO DE PUBLICAÇÃO
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ASSENTAMENTOS PAULISTAS: experiências do PRONERA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos	2014	Tese
A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS DA AMAZÔNIA PARAENSE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos	2015	Tese
REALIDADES EM CONTATO: construindo uma interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória	2016	Dissertação
ESCOLAS DO CAMPO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL	UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ ARARAQUARA, Araraquara	2016	Dissertação
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO VALE DO JEQUITINHONHA: um olhar sobre o PROCAMPO	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	2016	Dissertação

Fonte: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/> acesso em: 15/04/2017.

Verifica-se que o interesse na temática da Educação do Campo tem aumentado assim como a produção acadêmica sobre esta concepção de educação, mas verifica-se que ainda há necessidade da ampliação da produção de pesquisas científicas sobre a temática da Educação Especial no campo que ressaltem as dificuldades vivenciadas na realidade das escolas do campo, que muitas vezes precisam atender as demandas da Educação Especial em suas classes.

QUADRO 2 - PRODUÇÃO ACADÊMICA DE ARTIGOS COM TEMA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

TEMAS PRESENTES NAS PESQUISAS	ANO DA PUBLICAÇÃO	TIPO DE PUBLICAÇÃO
Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15	2011	Artigo
Construções coletivas em Educação do Campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores.	2016	Artigo

Fonte: <http://www.scielo.br/> acesso em 15/04/2017.

Neste momento, destacamos o artigo intitulado *Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15*, em que Caiado e Meletti (2011) trazem interrogações aos pesquisadores e discussões que problematizam esta temática. Neste trabalho, as autoras fazem um levantamento de trabalhos apresentados nas reuniões de grupos de trabalho da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), apresentando a conclusão de que realmente existe um silêncio na produção científica de 20 anos na interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo. As autoras ainda afirmam:

Assim, o silêncio da produção científica sobre a interface da Educação Especial na Educação do Campo nos coloca mais um grande desafio. Cabe à universidade cumprir seu papel na produção de conhecimento que responda ao direito à educação escolar de todos os alunos com deficiência, inclusive dos que vivem no campo. Direito à escola que compreende matrícula, permanência, apropriação do conhecimento para participação social e ao respeito às especificidades do sujeito desencadeadas não só pela condição de deficiência, mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo (p. 103).

O segundo ponto trazido pelas autoras foi sobre as produções realizadas com a temática, em que destacaram que a realidade na América Latina sobre Educação Especial no campo é evidenciada pela falta de políticas públicas direcionadas à esta interface. Também foi visto essa ausência ao fazerem um levantamento das produções científicas com a temática, em que também foi destacada a pouca quantidade, levando a reflexão se a produção existente na interface consegue apresentar e atender às necessidades da demanda existente.

Outro ponto trazido pelas autoras, foi realizado a partir de um levan-

tamento de matrículas dos alunos com deficiência de 2007 a 2010 disponíveis no banco de dados do INEP. As autoras mostram que no período de 2007 a 2010, as matrículas dos alunos que residem e estudam no campo diminuíram em torno de 8,07%. Entretanto, as matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais não sofrem diminuição, pelo contrário, aumentam ano a ano. Em 2007, do total de 6.353.368 alunos morando e estudando no campo, 0,6% possuíam necessidades educacionais especiais. Em 2010, dos 5.840.512 alunos morando e estudando no campo, 1,0% possuía necessidade educacional especial (CAIADO, MELETTI, 2011)

Ainda, as autoras mostram que o percentual de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais que moram no campo e estudam nas cidades é maior do que os alunos que moram e estudam no campo. Somente em 2010, os dados revelam que há maior número de alunos com necessidades educacionais morando e estudando no campo, em relação aos dados do mesmo ano para alunos que moram no campo e estudam na cidade. Esse dado pode indicar que os municípios estão direcionando alguma atenção para a Educação Especial e Educação do Campo, mas ainda exigem estudos nessa área.

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS NO/DO CAMPO NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

A respeito da RMC, sabe-se que esta é composta desde 2011, de acordo com Lei Complementar nº 139 (PARANÁ, 2011) por 29 municípios, sendo eles: Adrianópolis, Agudos do Sul, Almirante Tamandaré, Araucária, Balsa Nova, Bocaiúva do Sul, Campina Grande do Sul, Campo do Tenente, Campo Largo, Campo Magro, Cerro Azul, Colombo, Contenda, Curitiba, Dr. Ulysses, Itaperuçu, Fazenda Rio Grande, Lapa, Mandirituba, Piên, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras, Quitandinha, Rio Branco do Sul, Rio Negro, São Jose dos Pinhais, Tijucas do Sul e Tunas do Paraná. De acordo com os dados da Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba (COMEC, s.d.) é a oitava região mais populosa do Brasil, com 30,86% da população do estado e a segunda maior região metropolitana do país.

O Quadro 3 traz os números de matrículas na Educação Especial, levando em conta a dependência administrativa, incluindo campo e cidade.¹

¹ São computados a modalidade de educação infantil, creche, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos. “Refere-se ao aluno que é de turma exclusiva com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades e/ou superdotação (classes especiais)” (IPARDES, 2016).

QUADRO 3 - MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

MUNICÍPIO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
Adrianópolis				47	47
Agudos do Sul			7	43	50
Almirante Tamandaré				147	147
Araucária				85	85
Balsa Nova			47		47
Bocaiúva do Sul			16	82	98
Campina Grande do Sul				100	100
Campo do Tenente				20	20
Campo Largo			213	157	370
Campo Magro			28		28
Cerro Azul			51		51
Colombo			263	205	468
Contenda			19	51	70
Curitiba		293	1.525	3.049	4.867
Doutor Ulysses		873	584		1.457
Fazenda Rio Grande			123	162	285
Itaperuçu				119	119
Lapa			34	114	148
Mandirituba			3	99	102
Piên			1	30	31
Pinhais			108	64	172
Piraquara			45	104	149
Quatro Barras			46		46
Quitandinha			7	63	70
Rio Branco do Sul				121	121
Rio Negro			98	30	128
São José dos Pinhais			151	299	450
Tijucas do Sul			18	50	68
Tunas do Paraná				32	32
Total		1.166	3.387	5.273	9.826

Fonte: IPARDES (2016). Acesso em setembro de 2017.

A Educação Especial tem sido ofertada pela iniciativa privada, instituições filantrópicas. Importante registrar que a modalidade de ensino que tem o maior número de alunos é a educação de jovens e adultos. Essa modalidade possui 3.779 matrículas, dentre o total de 9.826 matrículas registradas nos 29 municípios da RMC. Não é possível separar por área rural e urbana os dados apresentados pelo IPARDES (2016). Uma pesquisa que está por ser realizada é o levantamento dos dados referentes ao campo e o atendimento realizado nas escolas públicas estaduais e municipais. Ainda, levantamento junto com as comunidades locais para verificar a existência de crianças com deficiências que se encontram fora da escola.

Dentre os 29 municípios, o trabalho de campo foi realizado nos seguintes:

1. Almirante Tamandaré, tem população estimada de 114.129 habitantes, com densidade demográfica de 529,95 hab/km², de acordo com os dados do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016a). O município tem em atividade quatro escolas localizadas no campo.
2. Campo Magro, tem população estimada de 27.884 habitantes, com densidade demográfica de 90,22 hab/km², de acordo com os dados do site do IBGE (IBGE, 2016b). O município tem em atividade duas escolas localizadas no campo.
3. Cerro Azul, tem população estimada de 17.821 habitantes, com densidade demográfica de 12,63 hab/km², de acordo com os dados do site IBGE (IBGE, 2016c). O município tem em atividade trinta escolas localizadas no campo.
4. Fazenda Rio Grande, tem população estimada de 93.730 habitantes, com densidade demográfica de 700.00 hab/km², de acordo com os dados do site IBGE (IBGE, 2016d). O município tem em atividade duas escolas localizadas no campo.
5. Tijucas do Sul tem população estimada de 16.161 habitantes, com densidade demográfica de 21.64 hab/km² (IBGE, 2016e), de acordo com os dados do site IDEB/INEP o município tem em atividade onze escolas localizadas no campo.

Cerro Azul e Tijucas do Sul são municípios eminentemente rurais, em conformidade com os estudos de Verde (2004). Possuem baixa densidade demográfica e dezenas de comunidades/povos do campo.

Esses cinco municípios foram escolhidos devido ao número significativo

de escolas públicas no campo que apresentam e também por terem sido integrados a dois projetos de pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná, no contexto do NUPECAMP. Desse modo, as experiências permitiram constatar que os respectivos municípios têm alunos da Educação Especial em escolas que estão no campo.

Em 2017, na RMC, algumas secretarias de educação realizaram organização de encontros, seminários e formação continuada de professores com objetivo de discutir a Educação do Campo e sua enfatizar a relevância da construção de políticas públicas voltadas para as especificidades desta concepção de Educação.

Além do movimento nas secretarias, também estão sendo evidentes os trabalhos que vêm sendo realizados por acadêmicos de nível superior no país, em que pontos importantes estão sendo apresentados, logo, mostrando a realidade da Educação do Campo, as dificuldades existentes e os avanços promovidos na realidade escolar.

Na pesquisa, percebeu-se certa resistência de algumas escolas ao referirem-se a presença da Educação Especial nas escolas do campo. Infere-se esta atitude por se tratar de um assunto frágil e de certa forma prematuro na realidade escolar, pois essa temática ainda é pouco discutida no âmbito educacional nas escolas do campo.

As pesquisas realizadas nos municípios da RMC foram feitas a partir dos relatos das professoras e/ou pedagogas das escolas do campo. Segundo as entrevistadas, a interface da Educação Especial na Educação do Campo ainda é considerada fraca, porém podem ser constatadas algumas mudanças que já estão sendo vividas no contexto escolar e que contribuem com melhorias, que muitas vezes são pequenas.

A Educação Especial na Educação do Campo é apontada pelos municípios pesquisados como “esquecida” em muitos aspectos. Percebe-se que existe um movimento de busca constante por uma transformação que é realizada pela interferência da comunidade escolar. Com esta interferência é possível valorizar o contexto sociocultural destes sujeitos, sua diversidade assim como seu processo de formação, mostrando um olhar sobre os povos do campo e contribuindo para a permanência destes jovens no campo.

A Educação Especial nas escolas do campo é mostrada com fragilidade e ainda pouco discutida, pois em alguns momentos as dificuldades e limitações que podem ser encontradas na efetivação da prática diária dos professores e da equipe pedagógica como problemas de infraestrutura, a falta de materiais

pedagógicos que auxiliem no processo de ensino- aprendizagem deste estudante com necessidades educacionais especiais, além de políticas públicas que integrem as ações propostas por um projeto de educação ficam evidentes na realidade escolar. Sabe-se que as mudanças promovidas por alguns municípios ainda são superficiais, mas a iniciativa de efetivar uma mudança pode já contribuir na diminuição das dificuldades enfrentadas pelos mesmos. A respeito desta realidade, Marcoccia (2011) defende que:

Continuarão a existir vítimas de processos educacionais excludentes porque, até o momento, nenhum governo se preocupou em promover políticas que causem impactos duradouros e venham a superar as desigualdades estruturais (p. 69).

Ao tratar das características da Educação Especial na Educação do Campo é importante dizer que essa fragilidade apontada pode se dar pela falta de conhecimento do arcabouço normativo que rege a Educação Especial, pois o seu conteúdo trata da luta pelo direito, igualdade e qualidade da educação às pessoas com deficiência. O trabalho coletivo na escola, comunidade e órgãos superiores é essencial para a superação das lacunas existentes na interface Educação Especial e Educação, entretanto, para tal é necessário política educacional de valorização do trabalho docente.

Grande parte dos entrevistados afirma que as escolas de seu município e/ou de atuação atendem crianças com as seguintes deficiências: Autismo, Síndrome de Down, Dislexia, baixa visão, deficiência mental e física, TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, paralisia cerebral e deficiência auditiva.

Sabendo das diversas especificidades de cada criança e a demanda que as escolas atendem, é relatado a necessidade de atendimento especializado. Porém, com a falta de profissionais especializados e qualificados para este atendimento, a equipe pedagógica, professores e demais profissionais se esforçam para que o processo de aprendizagem seja o mais eficaz possível e atenda a demanda encontrada no município.

Ao citar a diversidade de estudantes com deficiência atendida nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba, é preciso retomar o conceito abordado por Macedo (2010) de que a educação necessita ser para todos independente de qual seja sua necessidade, combatendo dessa forma qualquer tipo de discriminação.

Sabe-se que da existência do preconceito por grande parte da sociedade em relação à inclusão educacional, mas também vale ressaltar que os povos do campo também recebem este preconceito, pois os mesmos são

considerados “atrasados” pela sociedade. Então, é necessária a mobilização da sociedade, família, escola e equipe pedagógica para haver uma mudança dessa concepção, visando assim a construção de uma sociedade inclusiva que lute a favor da educação, como defendido na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994).

Outro ponto de grande relevância que foi evidenciado nas entrevistas foi a respeito da formação dos professores, que de acordo com as entrevistadas, todos os professores regentes das escolas pesquisadas possuíam Ensino Superior. Alguns dos professores tinham especialização em Educação Especial e em outras áreas, porém, esta condição não é comum a todos os municípios da Região Metropolitana de Curitiba. A respeito da orientação dada aos professores em relação ao atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, uma das professoras relata: “Não há nenhuma orientação específica mais sistematizada e constante aos professores, as pedagogas tentam dar uma contribuição com algumas orientações, mas que se restringem a relatar os problemas dos alunos”. Dessa forma, pode-se perceber a fragilidade na discussão da Educação Especial nas escolas do campo.

Além da questão sobre o nível de formação destes professores, foi questionado às entrevistadas como acontece a preparação para ministrar essas aulas e como é realizada esta preparação. Inicialmente foi dito que os professores são orientados por meio de formação na secretaria de educação, em seminários e fóruns do núcleo, porém os acompanhamentos são esporádicos. O fórum citado, que busca discutir a Educação Especial, acontece anualmente e é realizado no município de Pinhais, que dentro de suas possibilidades, oferta cursos e palestras voltadas ao ensino inclusivo.

Em relação ao funcionamento da Educação Especial, foi descrito por uma das professoras do município de Tijucas do Sul, que só podem trabalhar nas salas de recursos ou classes especiais os profissionais que possuem especialização específica na área. Percebeu-se a preocupação da equipe da secretaria de Tijucas do Sul, que busca apoio no município que Araucária.

De acordo com o relato da professora deste município, na maioria das escolas são encontradas crianças com defasagens na aprendizagem (síndromes, distúrbios e/ou alguma deficiência). Segundo a professora, a formação em Educação Especial não deveria restringir-se à equipe da secretaria municipal, diretores, coordenadores e aos professores que atuam diretamente com estes alunos.

Tínhamos formação específica e encontros regulares quando iniciamos a Reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos no Município, final de

2012 até 2016. Após mudança de gestão (2017) e com a chegada de material Positivo, não vejo mais isso acontecer. Os professores reclamam desse material, pois não condiz com a especificidade dos alunos precisam de planejamentos diferenciados atendendo a especificidade dos mesmos, pois o ensino tornou-se padronizado e encontramos em sala de aula a heterogeneidade (segundo a professora entrevistada do município de Tijucas do Sul).

Após o envio do questionário para as professoras, a equipe do município de Tijucas do Sul percebeu que este debate sobre a Educação Especial seria muito relevante às vivências das escolas. A partir desta constatação, houve uma abertura para a realização de observação em uma das escolas, onde foi verificada a efetivação destes atendimentos aos alunos com necessidades educacionais especiais. O trabalho que vem sendo efetivado no início do ano de 2017 tem recebido a parceria da secretaria de educação do município, em que a coordenadora de Educação Especial se mostrou instigada a buscar junto com os professores um aperfeiçoamento para que possam atender a esta demanda específica. Nesse contexto, foi relatado a participação de professores em cursos, assembleias e rodas de conversas para troca de experiências, o que tem contribuído na melhoria do atendimento e formação destes professores.

Foi narrado por uma professora do município de São José dos Pinhais que os alunos com deficiência são atendidos por um setor específico da secretaria de educação e os mesmos são inclusos em classes regulares. Quando estes alunos necessitam de atendimento diferenciado, há um educador ou estagiário que auxilia a professora regente neste processo.

No município de Cerro Azul foi constatado que não há preparação específica para atuar com essas crianças e no município de Bocaiúva do Sul foi relatado apenas sobre a formação dos professores que atuam na área urbana do município.

Nesse sentido, Marcoccia (2011) afirma que a formação do professor precisa ir além de ser realizada pela troca de experiências, mas também articulando a prática e a teoria, pois assim este professor poderá problematizar e levar o conhecimento adquirido para o contexto em que vive diariamente.

Em relação ao nível de formação dos professores, ressalta-se a importância da formação continuada dos mesmos para além de uma especialização na área de Educação Especial, mas também uma formação que contribua para que esse professor possa ajudar este aluno com necessidades educacionais especiais a se identificar como povo do campo, mantendo a discussão sobre o campo presente em suas salas de aula.

Sobre o atendimento e escolarização destes alunos foram trazidos diversos apontamentos, pois em cada município é realizado de uma forma. No município de Rio Branco do Sul, de acordo com a professora entrevistada, as escolas do campo recebem um acompanhamento diferenciado, preocupando-se com a infraestrutura para atender a demanda destas escolas, então as mesmas encontram-se em reformas para melhorar o atendimento a estas crianças.

Em Tijucas do Sul, as professoras apontaram a resistência dos professores, coordenadores, diretores e profissionais que atuam nas secretarias no que diz respeito à atuação com os alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares, pois o município contava com duas classes especiais. De acordo com as entrevistadas, as provocações eram feitas a favor destes acompanhamentos e alguns alunos foram encaminhados para classes regulares. As professoras contam que apesar de suas limitações, estes alunos aprendem a ler e escrever, mostrando a importância da interação entre as crianças com e sem deficiência, deixando-os se desenvolver e fazendo efetivar a lei que garante a presença do aluno com deficiência em classes regulares.

As entrevistadas de Tijucas do Sul ressaltam que, quando se faz necessário algum atendimento diferenciado à criança, esta é encaminhada a uma sala de recurso no contraturno escolar. Em caso de atendimento individualizado, este aluno é encaminhado a uma classe especial mais próxima, conforme a necessidade e possibilidade do mesmo, também podendo ser atendido fora do município.

No município de São José dos Pinhais a inclusão educacional ocorre formalmente em salas regulares, de acordo com a entrevistada. Entretanto, é percebida a falta de um trabalho efetivo que contribua na aprendizagem destas crianças com necessidades educacionais especiais.

Já em Campo Largo, o procedimento inicia-se com uma avaliação realizada pela equipe multiprofissional, e caso o aluno atenda o percentual por eles instituído, os mesmos são “reclassificados” para o ensino regular.

Em Contenda, as crianças com deficiência recebem atendimento e escolarização nas classes regulares, em caso de atendimento especializado o mesmo é realizado no contraturno escolar, atendimento este que é realizado na área urbana do município. O município de Contenda efetiva esse trabalho de parceria com o município da Lapa, que encontra-se a frente nas discussões sobre a Educação Especial nas classes regulares.

No município de Fazenda Rio Grande não há atendimento às crianças com deficiência e em Campo Magro todas as crianças com alguma deficiência ficam em uma sala separadas das crianças sem deficiência.

Já no município de Bocaiúva do Sul foi relatado que houve matrícula de três crianças com deficiência (que eram irmãos), mas estes não recebiam atendimento específico, sendo assim, houve a reprovação dos alunos. Em seguida, os irmãos foram transferidos para o município de Colombo, vindo receber atendimento na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

Em Cerro Azul e Campo Magro, o atendimento, segundo relato, era feito com ajuda de tutora que auxiliava o aluno em suas atividades. Na Lapa, o trabalho realizado pela equipe escolar busca acolher o aluno com necessidades educacionais especiais, contando com acompanhamento de professor especializado e/ou estagiária de Pedagogia.

Em relação à inclusão educacional no município de Almirante Tamandaré, de acordo com relatos, as escolas comuns do ensino regular contam com Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos na própria escola. Nesse contexto, o aluno também tem um atendimento complementar em contraturno escolar a ser realizado pelo CMAE – Centro Municipal de Atendimento Especializado, que busca priorizar seu desenvolvimento, respeitando suas especificidades evidenciadas na avaliação psicoeducacional.

Sabendo das necessidades de ser feito o atendimento das crianças em classes regulares, vale relembrar do segundo ponto trazido por Souza (2012), que fala das conquistas por acesso de pessoas com deficiência, mesmo gerando conflitos por interesse, igualdade e efetivação.

Ao tratar do tema infraestrutura, como já é visto em vários debates sobre a temática, sabe-se que em muitas escolas do campo as dificuldades instauraram-se até mesmo no atendimento das crianças sem deficiência devido à precariedade nas escolas do campo em vários aspectos. Este tópico retratado pelas entrevistadas também mostrará sobre a concepção das entrevistadas a respeito dos materiais didáticos. Vale ressaltar que as escolas do campo recebem materiais didáticos, porém os mesmos são escassos e muitas vezes destituídos das vivências do campo.

Em Rio Branco do Sul, o relato foi que o município tem um centro de atendimento especializado itinerante que conta com professoras, psicopedagogas e psicólogas que orientam e atendem professores em sua escola. Nesse contexto, as salas são em sua maioria classes multisseriadas, porém

com número menor de alunos. A respeito do questionamento sobre materiais didáticos, o município possui jogos pedagógicos específicos para atender as necessidades de cada criança.

Em São José dos Pinhais, Campo Largo, Cerro Azul e Bocaiúva do Sul são utilizadas as salas de aula da escola e não há uso de materiais específicos. Foi dito pela equipe do município de Bocaiúva que “é fácil notar que o município não tem estrutura física nem pedagógica para atender estes alunos”.

Tijucas do Sul apresenta duas classes especiais e duas salas de recursos, salas essas que ficam na região urbana do município, logo, as crianças com necessidades educacionais especiais precisam deslocar-se até estas salas quando recebem o encaminhamento. Todas as escolas do campo do município atendem em seu contraturno as crianças que possuem dificuldade de aprendizagem. Nos anos anteriores, o município fazia atendimento itinerante com intuito de dialogar com professores, acompanhar os alunos, orientar pais com ajuda de uma equipe multidisciplinar, mas a demanda e falta de profissionais fez com que esta ação fosse revogada. Até o ano de 2016, a coordenadora de educação buscava adaptar a mobília para atender às crianças com alguma deficiência.

De acordo com uma entrevistada, referente ao material que é distribuído nas escolas do campo do município de Tijucas do Sul, as mesmas receberam o material do sistema “Positivo”, que não condiz com as especificidades dos alunos. Ressalta-se que já existiram questionamentos por parte dos professores na gestão anterior a respeito do material didático, pois eram feitos encontros para troca de experiências entre os professores e os materiais pedagógicos atendiam as especificidades de cada aluno, além de um trabalho em conjunto com a APAE, os materiais eram e continuam sendo adquiridos com a verba destinada à acessibilidade.

No município da Lapa, o acolhimento feito pela equipe escolar permite ao aluno sentir-se mais confiante, pois os materiais são diversificados e são trabalhados conteúdos propostos para a turma regular, buscando aproximar os alunos com alguma dificuldade dos demais. Também, de acordo com a pesquisa feita, a sala de alfabetização conta com material visual e concreto adquiridos pela escola e também alguns confeccionados pelas professoras. Ressalta-se que este município também, em alguns momentos, atende crianças do município de Contenda.

Em Almirante Tamandaré e Campo Magro o atendimento é realizado em salas comuns, onde os professores são orientados em como oferecer um me-

lhor atendimento, organização da sala e os materiais são disponibilizados conforme a necessidade de cada atendimento.

De acordo com as entrevistas, há disponibilização de transporte aos alunos, porém, nenhum dos municípios recebe transporte escolar adequado, pois não há adaptação no transporte escolar e o mesmo é feito juntamente com os alunos da educação básica. Neste ponto, é preciso destacar a realidade das condições deste trajeto, pois muitas crianças com deficiência percorrem uma distância de 2 a 5 km, e em alguns municípios o percurso é até maior. No município de Tijucas do Sul, o transporte para APAE possui um veículo especial.

No município da Lapa, o transporte escolar é realizado com ônibus normal, mas quando há necessidade é enviado o transporte adaptado. Em Almirante Tamandaré, existe a disponibilização de transporte especial para os alunos das escolas do campo que possuem necessidades educacionais especiais.

Ao trazer o conteúdo do PNE e destacando que o transporte escolar deve atender as necessidades dos alunos, é preciso rever em como a oferta se efetiva e em intervenções que precisam ser feitas nos municípios pesquisados, assim como, faz-se urgente revelar quais os municípios que possuem dificuldades na questão do transporte escolar e tomar as devidas providências para que estas complicações sejam sanadas.

Ao serem questionados a respeito dos desafios que as equipes das escolas dos municípios encontram na efetivação da Educação Especial nas escolas do campo, as entrevistadas apresentaram as mesmas queixas: a dificuldade na compreensão de Educação do Campo como educação transformadora e humanizadora e na compreensão da inclusão educacional de forma ampla que garanta a aprendizagem sem discriminação e aceitação por parte da família e comunidade escolar; falta na oferta de cursos de formação específica a todos os professores, além de grupos de estudos e/ou seminários realizados juntamente com professores pais e comunidade em geral, visando a discussão das demandas existentes no município. Desse modo, em conjunto, seria possível encontrar métodos de intervenção, além de permitir a troca de experiências. Outra queixa relatada e a falta de uma criação de um modo de articulação entre escolas estaduais, municipais e com outros municípios próximos em busca de uma ação e intervenção para melhorar o atendimento a estas crianças; falta de uma equipe multidisciplinar e de uma equipe maior para efetivar os atendimentos.

Ainda sobre as queixas, falta do transporte escolar adequado, equipa-

mentos, materiais pedagógicos e infraestrutura a todas as escolas, também atendimentos itinerantes para as crianças das escolas localizadas no campo, criação de centros de atendimento especializado com equipe multidisciplinar para atendimentos diversos (psicóloga, fonoaudióloga, nutricionista, fisioterapeuta, neurologista, entre outros).

Um ponto bastante preocupante, de acordo com os relatos, é sobre a preparação/formação dos professores, que em muitos momentos atendem uma demanda, sem saber qual a melhor forma de mantê-los inclusos na classe comum do ensino regular. Existe a dificuldade da efetivação do atendimento educacional especializado, de modo que atenda e auxilie os alunos com deficiência, pois a realidade mostrada é de que algumas escolas não têm apoio de uma tutora, tornando ainda mais difícil o desenvolvimento do trabalho pedagógico exercido pelo professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve o propósito de lançar provocações sobre a Educação Especial no contexto da Educação do Campo, nos municípios da RMC. A título de considerações finais elencamos problemas que carecem de maior atenção por parte da equipe governamental e também dos cursos de formação de professores.

1. Verifica-se que a efetivação do direito à educação para o público-alvo da Educação Especial, no contexto do campo, tem sido difícil e precária. Os principais pontos destacados são infraestrutura, transporte, formação continuada de professores, apoio pedagógico entre outros. Há necessidade de mais estudos sobre o real número de pessoas com deficiências no campo. Os dados ainda são genéricos e não condizentes com a realidade exposta pelas comunidades.
2. O reconhecimento das pessoas com deficiências no campo é um ato a ser desenvolvido, em especial junto às equipes pedagógicas. Muitas desconhecem a realidade do campo, as distâncias entre comunidades, distâncias entre casa e escola, dificuldades de acesso aos bens públicos.
3. A realidade dos municípios guarda semelhança e diferenças. Há municípios que são imensos do ponto de vista territorial, o que exige um olhar diferenciado conforme Souza (2017). Exemplo, a Lapa é um dos 10 maiores municípios do estado do Paraná. A di-

ficuldade na efetivação das políticas educacionais guarda relação com o projeto governamental local e com as verbas destinadas para garantir o direito à educação dos povos do campo.

4. A presença de entidades filantrópicas é expressiva na RMC e esse fato exige maiores investigações sobre recursos e sobre a política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.
5. Verifica-se que a maior parte dos alunos da Educação Especial encontra-se matriculados na rede municipal (quando se compara os entes federal, estadual e municipal). Por sua vez, os municípios são os que mais apresentam dificuldades na gestão da política educacional.
6. Do ponto de vista pedagógica, há aspectos a serem investigados, a exemplo do desenvolvimento dos sujeitos, aprendizagem, dificuldades, potencialidades etc.

Enfim, estamos diante de uma frente de pesquisa que se encontra em aberto na sociedade brasileira. Os movimentos sociais do campo e da cidade denunciam e realizam demandas em torno do direito à educação. Entretanto, o caminho das lutas é longo, em particular na conjuntura política de cortes de verbas das áreas sociais.

Pertinente a ideia de Nozu e Bruno (2017, p. 15) de que:

(...) *entre as faces* da Educação Especial e da Educação do Campo temos sujeitos, espaços e tempos múltiplos. Trata-se de movimentos intervalares de entrada, de saída e de dispersão dos sujeitos nos “entre-lugares” da Educação Especial e da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 26 mar. 2017.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 26 mar. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 mar. 2017.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 28 jun. 2017.

_____. **Resolução nº 1 CNE/CEB**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

_____. **Edital nº 2**, de 23 de abril de 2008. Chamada Pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o PROCAMPO. SECADI (2008a). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_procampo.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

_____. **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 (2008b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 19 out. 2017.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 - Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 4 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 28 jun. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 14 mar. 2017.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 93-104, mai./ago. 2011.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

_____. Pensando a educação dos camponeses. In: WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores e MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves (orgs.). **Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina**. Porto Alegre: Evangraf, 2016.

COMEC – Coordenação da região metropolitana de Curitiba. **Formação da RMC** (s.d.). Disponível em: <<http://www.comec.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=123>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, II. **Declaração Final** (versão plenária): Por uma política pública de Educação do Campo. Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004.

HAGE, Salomão. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.

_____. Movimento de Educação do Campo no Brasil e no estado do Pará: uma história de protagonismo que se afirma no enfrentamento à precarização e regulação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de, CHAVES, Vera Lucia Jacob (orgs.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil**. Tubarão: Copiart, 2016.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades - Almirante Tamandaré** (2016a). Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/51W>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades – Campo Magro** (2016b).

- Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/56N>>. Acesso em: 21 mar. 2017.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades – Cerro Azul** (2016c). Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/576>>. Acesso em: 21 mar. 2017.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades – Fazenda Rio Grande** (2016d). Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/5AL>>. Acesso em: 21 mar. 2017.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades – Tijucas do Sul** (2016e). Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/5PR>>. Acesso em: 21 mar. 2017.
- IPARDES. **Cadernos Municipais**. Disponível em <<http://www.ipardes.gov.br>>. Acesso em: 19 jul. 2017.
- MACEDO, Natalia Neves. Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas. 2010. 141 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Escola pública do campo: indagação sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional. 2011. 189 f. **Dissertação** (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.
- MEC. **Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO**: Documento Orientador. Brasília: SECADI, DPECIRER, CGPEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 abr. 2018.
- MOLINA, Mônica. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.
- MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. **31ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG, 2008.
- _____. Educação dos trabalhadores do campo e da cidade. In: PALUDO, Conceição (org.). **Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas: UFPel, 2014.
- NOZU, Washington Cesar Shoití; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Interface Educação Especial – Educação do Campo: tempos, espaços e sujeitos. **38ª Reunião Nacional da Anped**. São Luís/MA, 2018.
- PARANÁ. Lei Complementar nº 139, de 09 de dezembro de 2011. Publicado no Diário Oficial nº. 8607 de 12 de dezembro de 2011. Curitiba, PR, 9 dez. 2011. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=62625&codItemAto=477610>>. Acesso em: 28 jun. 2017.
- ROCHA, Louize Mari da. A gestão da Educação Especial nos municípios da área metropolitana Norte de Curitiba: uma análise decorrente da política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. 2016. 182 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012.
- _____. Política educacional em contextos de ampla extensão territorial: indagações necessárias. In: SOUZA, Maria Antônia de; GERMINARI, Geysy Dongley (orgs.). **Educação do Campo**: território, escolas, políticas e práticas educacionais. Curitiba: UFPR, 2017.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, (1990). Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2017.
- VERDE, Valéria Villa. **Territórios, ruralidade e desenvolvimento**. IPARDES: Curitiba, 2004.

PARTE III

EDUCAÇÃO DO CAMPO, ESCOLA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



Desenho: Fernanda Grasielly Ramos Rodrigues – 5º ano.
Profa. Elizabete Karpinski.
Escola Rural Municipal João Maria Claudino.
Direção da Profa. Everli Aparecida da Cruz Oliveira.

EDUCAÇÃO, ARTE E ESCOLAS DO CAMPO - PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Josélia Schwanka Salomé - UTP

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta algumas reflexões acerca do ensino da arte e a Educação do Campo. Há mais de 20 anos temos dedicado uma parte do nosso trabalho para a formação de professores de arte e foi esta experiência que nos possibilitou aceitar o convite para escrever sobre o ensino da arte e a Educação do Campo. Como o título indica, são primeiras impressões de um estudo que busca discutir esta temática no intuito de contribuir para a produção do conhecimento nestas áreas.

Considerando as relações presentes entre a arte, sociedade e educação nas quais a arte encontra-se inserida no movimento expressivo, estético e artístico, este artigo tece reflexões sobre a Educação do Campo e o trabalho com arte na dinâmica desta relação em um contexto concreto aberto à descoberta e à produção de novos conhecimentos.

E esse respeito Arroyo argumenta que

A escola tem que incorporar o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construído, no entanto, os currículos das escolas básicas do campo não podem reproduzir o conjunto de saberes da escola da cidade. Neste sentido, é preciso incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para a produção e o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano [...] (ARROYO, 1999, p. 17)

Esse conhecimento diz respeito aos saberes, dentre os quais estão os da arte como forma de conhecimento humano. Conhecimento este derivado do “processo onde o sentir e o simbolizar se articulam e se completam”. (DUARTE JR., 1988, p. 16). Não pretendemos apresentar neste artigo o que o professor deveria ser ou fazer, mas voltar o nosso olhar para o interior do movimento do ensino da arte na Educação do Campo, entendendo este espaço como uma oportunidade de vivências e diálogos permeados pelas lutas

incessantes pelos direitos.

Revisitar o conceito de arte precisa ser uma premissa, pois a distinção de valores entre a arte erudita e a arte popular¹ faz com que se trabalhe uma em detrimento da outra, quando o interessante seria o entrelaçamento destes saberes necessários para a emancipação humana. Os saberes da arte erudita e os da arte popular são importantes para a emancipação, seja na escola urbana, seja na escola do campo.

ENTRELAÇAMENTOS ENTRE EDUCAÇÃO E ARTE

A hostilidade à arte aparece como uma tendência que se inocula nas próprias entranhas da produção material capitalista, mas sem que seja jamais tão absoluta que possa deter o desenvolvimento artístico e, portanto, tornar impossível a existência da arte. (VÁZQUEZ, 1978, p.247)

Partimos da epígrafe acima para a discussão sobre a arte e as várias possibilidades de compreensão de mundo que ela nos propicia, presente nas intencionalidades e nas relações humanas, no modo com o qual o homem interage com o mundo que o cerca.

Esta interação pode se dar de modo alienado ou crítico. E nesta perspectiva, a atividade artística é considerada como um trabalho onde o homem busca satisfazer às suas necessidades de expressão ultrapassando a utilidade material e transforma-se numa possibilidade de expressão.

A isso Vázquez (1978) afirma que

A arte, como o trabalho, é criação de uma realidade na qual se plasmam finalidades humanas, mas nesta nova realidade domina sobretudo sua utilidade espiritual, isto é, sua capacidade de expressar o ser humano em toda sua plenitude, sem as limitações do produto do trabalho. (VÁZQUEZ, 1978, p. 71)

Essa relação da arte com a sociedade reafirma o fato das produções artísticas surgirem da relação do homem com as estruturas sociais onde a arte, enquanto produto da atividade humana e produção da existência do homem, está centrada no processo de humanização por meio do trabalho.

Diante do pensamento massificado que domina as leis de mercado e consequentemente grande parte da sociedade, trazemos a discussão sobre a arte enquanto atividade humana necessária.

Para Gohn (2016),

As artes estão presentes também nas lutas e movimentos sociais da sociedade

¹ Ressaltamos a importância dos estudos que abrangem, além da arte erudita e popular, também a arte das ruas, dos sobreviventes, das minorias.

Civil. Desde tempos remotos linguagens artísticas têm sido utilizadas como forma de protesto social. Arte e política são o binômio que emoldura esta relação. (GOHN, 2016, p. 24)²

A arte possibilita ao homem apropriar-se da realidade e transformá-la e essa apropriação da linguagem artística como forma de expressão requer o domínio dos pressupostos e dos códigos desta linguagem, que por sua vez, serão acessados pela educação formal.

Nas discussões sobre a arte na escola nos deparamos com metodologias e fazeres que estão, muitas vezes, desarticulados dos conhecimentos em arte que envolvem o fazer e pensar artísticos e estéticos.

As atuais metodologias para o ensino da arte acabam por engessar as leituras das imagens num único olhar *correto* para a obra de arte e, por consequência, na elaboração de trabalhos artísticos desprovidos de qualquer significação pessoal. Essas metodologias, historicamente, têm se distanciado das questões que envolvem o conhecimento do sensível, centrando-se nas questões que envolvem o conhecimento dos códigos desta linguagem, o que vem provocando uma perda da expressão individual dos alunos.

O ensino da arte nas escolas necessita, portanto, ser pensado para além dos aspectos cognitivistas, enfocando também as diferentes possibilidades de trabalho como meio de formação dos sentidos humanos, o que certamente contribuirá para o desenvolvimento de uma atitude crítica frente ao mundo que cerca o aluno envolvido neste processo.

No movimento de ensinar e aprender pautados na necessidade de se despertar a consciência para a arte como formadora do humano que o aluno encontrará condições de desenvolver a profundidade da sua expressão e construir o conhecimento em arte que envolve o fazer e pensar artísticos e estéticos.

Como Albano (2001, p.3) argumenta, “é imprescindível que compreendamos que a arte pode nos levar para espaços dentro de nós mesmos a que não teríamos acesso de outra maneira”.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O CONHECIMENTO EM ARTE

Neste ponto da discussão consideramos o que constitui a arte enquanto área de ensino, tratando mais especificamente do conhecimento em arte e a aproximação deste aos pressupostos da Educação do Campo.

² Para ampliar esta discussão ver: Gohn, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos Sociais*. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

A arte-educação traz nas discussões sobre as metodologias de ensino a leitura das imagens³ pela perspectiva da fruição ou apropriação destas imagens⁴ decodificando a obra de um autor, compreendendo a arte como uma linguagem comunicativa na qual estão presentes os códigos desta linguagem. Desta forma o entendimento da dinâmica da sociedade com as suas contradições pode ser apreendido.

A esse respeito, temos em Kosik a discussão sobre a dimensão da prática do artista, quando este afirma que

O caráter dialético da práxis imprime uma marca indelével em *todas* as criações humanas. Logo também sobre a arte. Uma catedral da Idade Média não é apenas a expressão e imagem do mundo feudal, é ao mesmo tempo um elemento da estrutura daquele mundo. Não só reproduz artisticamente a realidade da Idade Média, mas ao mesmo tempo também a produz artisticamente. [...] A realidade, portanto, é conhecida e o artista apenas a reconhece e ilustra. A obra de arte, porém, não é um reconhecimento das *representações* da realidade. Sendo obra e sendo arte ela reconhece a *realidade* e ao mesmo tempo, em unidade indissolúvel com tal expressão, *cria* a realidade, a realidade da beleza e da arte. (KOSIK, 1995, p.128)

Diante de uma obra de arte podemos ter diferentes interpretações de acordo com as experiências objetivas e subjetivas de cada um. E por meio da produção artística de determinado período histórico

Entendendo a obra de arte como um produto cultural que deve ser estudada à luz do contexto histórico no qual foi produzida. Esse olhar crítico possibilitará a leitura do mundo através da consciência histórica e da reflexão sobre as produções do homem. E a esse respeito, Vásquez complementa que

O trabalho artístico é um trabalho concreto e, como tal, produz um valor de uso: satisfaz uma necessidade humana (de expressão, afirmação e comunicação através da forma dada a um conteúdo e a uma matéria num objeto concreto-sensível) Como trabalho concreto, possui um caráter específico, peculiar, que obedece às peculiaridades da necessidade humana, do conteúdo e da forma. O resultado – a obra de arte – se caracteriza também por sua singularidade. Cada obra de arte é única e irrepetível. (VÁZQUEZ, 1978, p.112)

A arte enquanto produção humana expressa o ser social e histórico que a cria, assim como a visão de mundo e da realidade que cerca este indivíduo. Além disso, a apropriação das técnicas e dos materiais utilizados na produção artística é vinculada à época no qual a obra foi elaborada, tornando-se uma particularidade daquele momento histórico, mas que pode ser apropriada ao longo do percurso histórico da humanidade, tornando-se atemporal.

3 O livro *A imagem no ensino da arte*, de Ana Mae Barbosa, é considerado um marco referencial para a mudança nas metodologias de ensino da arte.

4 Neste artigo tratamos da Arte fazendo referência às artes plásticas.

E é sob esse ângulo de visão que o trabalho com arte na escola vai possibilitar o desvelamento do olhar para essas questões, fazendo com que o acesso e o contato com os conhecimentos artísticos propiciem uma prática social viva e transformadora.

A este respeito, Peixoto (2003, p. 53) afirma que a arte

[...] é um produto humano completo e complexo, para o qual são solicitadas as qualidades mais refinadas do homem enquanto tal: em primeiro lugar, a elaboração de uma certa compreensão do mundo e a abstração para tomá-la conteúdo da obra; em segundo lugar, a capacidade de criar, que envolve três ações básicas: projetar na mente o produto final, buscar os meios mais verdadeiros e significativos para sua elaboração, concretizar o planejado num processo altamente dinâmico que, em seu decorrer, não apenas pode determinar transformações no plano original do trabalho, como também nas maneiras de ser, pensar e criar do artista no diálogo com sua criação.

Neste ponto da discussão é importante esclarecer a relação que estamos propondo aos trazemos a temática da Educação do Campo. E sobre esta temática, pesquisadores como Maria Antônia de Souza apontam para a questão

No movimento de debate e contestação da política de educação rural empreendido pelos movimentos sociais, emerge uma nova concepção de educação, denominada Educação do Campo, cuja essência encontra-se na luta por uma política pública orientada pelos próprios trabalhadores do campo e na problematização do campo brasileiro como lugar de confrontos e lutas sociais. (SOUZA, 2017, p. 54)

A Educação do Campo “tem sido caracterizada como um novo paradigma que valoriza o trabalho no campo e os sujeitos trabalhadores, suas particularidades, contradições e cultura como práxis.” (SOUZA, 2017, p. 55)

Discutir o ensino da arte para a Educação do Campo requer que conheçamos a realidade da população campestre e implica também num desnudar de preconceitos para com a arte, entendendo-a como a manifestação humana.

Como afirma Loop (2016, p. 84):

Para analisarmos como a cultura e a arte contribuem para a formação do ser humano, não é possível entendermos a cultura e a arte como mera reprodução de atividades da vida humana; afinal, analisar a cultura significa pensarmos a partir deste universo da práxis social, ou seja, considerarmos que a cultura faz parte da reprodução da vida humana em sociedade.

O conhecimento artístico e as formas de expressão postas nos documentos oficiais⁵ e que norteiam a educação brasileira apontam para a reflexão sobre as questões metodológicas que envolvem o ensinar arte e para o ato de criar como uma forma de organizar o mundo e responder aos seus desafios.

⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNEF. Documento que balizado as práticas na educação básica.

A manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação. Essencialmente, o ato criador, em qualquer dessas formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante. O produto da ação criadora, a inovação, é resultante do acréscimo de novos elementos estruturais ou da modificação de outros. Regido pela necessidade básica de ordenação, o espírito humano cria, continuamente, sua consciência de existir por meio de manifestações diversas. (BRASIL, 1997, p. 32)

A relação entre arte, artista e sociedade, na medida em que estas possuem condicionantes históricos, sociais, políticos, pode ser explicitada por meio da apreciação das produções artísticas no reconhecimento da arte enquanto um processo de criação dos homens numa experiência estética dos alunos.

Diante desta realidade busca assegurar que o seu trabalho seja desenvolvido a partir dos seus próprios desejos ou sendo determinado pelo mercado que aponta qual deve ser a atitude criadora. Nessa máxima, o consumo tem a premissa sobre a criação e o que se produz são trabalhos nos quais se tem reduzido os aspectos das emoções e do prazer e ressaltado o valor de venda que deverá ser superior ao preço de compra.

Cabe ressaltar que sob o capitalismo há uma tendência no sentido de que a produção artística seja também produção para a troca e, portanto, de que as obras de arte se produzam como mercadorias ou objetos que se medem qualitativamente, por seu valor de troca. (VÁZQUEZ, 1978)

Silvio Zamboni (1998, p.54) reforça esta questão ao afirmar que “[...] o ver em sentido mais amplo requer um grau de profundidade muito maior, porque o indivíduo tem, antes de tudo, de perceber o objeto em suas relações com o sistema simbólico que lhe dá significado.”.

Todos os caminhos percorridos pela verdadeira arte provêm da realidade social; todas as estradas percorridas pela justa eficácia exercida pela obra, por isso, devem reconduzir à realidade social. Portanto, é perfeitamente legítimo – mesmo do ponto de vista estético – considerar as maiores obras de arte como importantes pontos de orientação para indicar o desenvolvimento da vida social [...] Quanto mais significativas forem estas obras do ponto de vista artístico, tão mais claramente elas iluminarão os caminhos da evolução da humanidade. (LUKÁCS, 1978, p.246)

Essa historicização da arte vai revelar o percurso de criação do artista e suscitar análises e processos nos alunos durante as discussões nas aulas de arte. Concordamos com Loop (2016, p. 86) quando afirma que:

A relação que se coloca para uma produção artística crítica e o indivíduo são de ligação com a totalidade, ou seja, a arte como um meio indispensável para a união do indivíduo com o todo, refletindo a capacidade dos seres humanos

para a circulação de experiências, de ideias, entre a realidade e o que não é real, permitindo o deslocamento da realidade para uma mediação crítica, não imediata, com o processo social, a humanização e o trabalho.

A referida autora, com fundamentos em Vázquez (1978), destaca que “A arte faz um caminho que vai do concreto real, ao concreto artístico; mas, de modo algum, o conhecimento que ela nos proporciona sobre os seres humanos, pode ser atingido pela imitação ou mera reprodução do real” (LOOP, 2016, p. 88).

De posse deste conhecimento o aluno poderá compreender o processo de produção artística no que tange às propostas e também aos diferentes suportes e técnicas utilizadas pelos artistas e partir para a reelaboração do trabalho visto. Este processo de reelaboração não pode ser confundido com a cópia, que é o aprimoramento técnico, destituído de interpretação ou criação e centrado na reprodução, mas sim, visto como a possibilidade da utilização da linguagem da Arte como forma de expressão e de comunicação.

Cabe ressaltar que “As práticas artísticas e culturais dos sujeitos do Campo não são neutras; pelo contrário, são carregadas de consciência crítica da necessidade de transformação da sociedade.” (CARVALHO, 2016, p. 25) e, nas escolas das áreas urbanas e escolas do campo o encaminhamento dado à arte precisa estar pautado no conhecimento das questões filosóficas, históricas, políticas e sociais que possibilitarão entender a arte como forma de expressão e conhecimento. Como escreve Loop (2016, p. 91):

[...] para romper com a lógica instaurada, a arte, em si, não é capaz de transferir ao povo o meio de produção. Na relação com a cultura e arte, é preciso contrapor com técnicas e linguagens que coloquem à vista e em contradição as formas de domínio da sociedade capitalista e apontar outras formas de organização social.

PARA NÃO FINALIZAR...

Partindo do que foi apresentado nesta inicial discussão, podemos tecer algumas considerações no intuito de contribuir para a área.

Desenvolver um olhar de interrogação sobre o que consideramos Arte dentro do pensamento hegemônico da sociedade pode ser o ponto de partida para o aprofundamento necessário às práticas na educação.

A partir da apropriação dos elementos da linguagem artísticas já existentes, bem como das técnicas implícitas no trabalho de estruturação artística, em que o aluno vai desconstruir a produção existente, através da leitura e da

discussão, relacionando-a ao seu universo pessoal e cotidiano para posteriormente reconstruir este trabalho, buscando soluções a partir do conhecimento artístico já sistematizado historicamente.

Este legado cultural diz respeito aos elementos que constituem uma cultura, como por exemplo, a arte, a política, as organizações sociais, a ciência, dentre outros. São elementos constituídos pelo homem no “[...] ato de ordenar e estruturar o mundo percebido, através de símbolos.” (DUARTE JR., 1988, p. 50)

É importante ressaltar que a produção artística não se dá como um processo isolado, mas faz parte de um todo no qual o apreciador tem um papel fundamental na relação entre o artista e a sua produção, quando diferentes sujeitos se apropriam do sentido da obra de arte.

A utilização de imagens nas aulas de arte como uma possibilidade de ensino e de aprendizagem necessita de uma fundamentação teórica consistente, que permita ao professor conhecer a arte tanto no seu aspecto teórico quanto no aspecto do processo de criação artística.

As metodologias para o ensino da arte acabem por direcionar o trabalho na escola para um trabalho com arte na dimensão cognoscitiva, numa dimensão do sensível trabalhada timidamente, por vezes sob a forma de técnicas ou trabalhos que dificultam a produção de significados pelos sentidos.

A importância do trabalho com arte na escola de modo a se integrar o saber sensível e o conhecimento inteligível, destacando que o ensino da arte necessita ser pensado para além dos aspectos apenas cognitivistas. Entendendo a arte como uma construção simbólica que relaciona o mundo que nós vivemos ao mundo que nós pensamos, a possibilidade de trabalho na escola se abre para uma ponte entre o sensível e o inteligível. A arte se apresenta como uma antítese a essa sociedade possibilitando que nos percebamos sensivelmente humanos.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. **O Sorriso Etrusco e a monitora que foi ‘no antigamente’**. Folha de São Paulo, São Paulo, ago./ set. 2001. Caderno Folha Educação 14. p. 3.

ARROYO, Miguel Gonçalves; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 2.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: artes** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

- DUARTE JR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. – Campinas/SP: Papirus, 1988.
- GOHN, Maria da Glória. Artes e Aprendizagens em Coletivos de Jovens e nos Movimentos Sociais. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Dossiê: Arte e Educação: abordagens e perspectivas. v. 11, n. 29, p. 21 – 39, Curitiba, 2016.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- LOOP, Carla. Educação, humanização e arte. In: HAMMEL, Ana Cristina; GUERREIRO, Patrícia, VON ONÇAY, Solange Toderó (Orgs.). **Escola no caminho da práxis: arte, educação e humanização**. Tubarão: Copiart; Laranjeiras do Sul: UFFS, 2016. P. 79 – 92.
- LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- MARTINS, Aracy Alves; CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. **Práticas Artísticas Do/No Campo**. São Paulo: Editora Autêntica, 2016. Coleção Caminhos da Educação do Campo.
- SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015**. 2. ed. revisada, ampliada e atualizada. Curitiba: Ed. UFPR, 2016.
- PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **Arte e grande público: a distância a ser extinta**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- VÁZQUEZ, Adolfo. Sanches. **As idéias estéticas de Marx**. trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas: SP: Autores Associados, 1998.

ENSINO E APRENDIZAGEM EM TURMAS MULTISSERIADAS

Regina Bonat Pianovski - UTP

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar as pesquisas desenvolvidas em escolas rurais multisseriadas localizadas na Região Metropolitana de Curitiba, que intencionaram problematizar as práticas pedagógicas desenvolvidas nestas escolas e, evidenciar o potencial de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem inerente a estes contextos.

Como integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP)¹, da Universidade Tuiuti do Paraná, participamos em dois projetos do Observatório de Educação, no âmbito dos quais desenvolvemos nossas pesquisas, com financiamento da CAPES/MEC/INEP. A participação nestes dois projetos, voltados a investigação das escolas localizadas no campo, contribuíram para o levantamento da realidade das escolas rurais na Região Sul do Brasil² e Região Metropolitana de Curitiba³.

1 Disponível em: <http://universidadetuiuti.utp.br/nupecamp/projetos.asp>

2 O Projeto – OBEDUC 1 intitulado **Realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores** foi elaborado para atender aos requisitos do Edital 038/2010 Capes - Observatório da Educação - modalidade em rede; implementado nos três estados da Região Sul do Brasil, durante quatro anos (2011 a 2014). A pesquisa desenvolveu-se conjuntamente pelas instituições UFSC (proponente); UFPel/RS e UTP/PR. Em cada núcleo institucional a equipe foi constituída por um coordenador, um estudante de doutorado, três estudantes de mestrado, seis estudantes da graduação e seis professores das escolas de educação básica que participaram diretamente do projeto". (RELATÓRIO GERAL, 2014, p.4).

3 Projeto OBEDUC 2, intitulado **Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: diagnóstico, diretrizes curriculares e reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos** foi elaborado para atender aos requisitos do Edital 049/2012 Capes - Observatório da Educação. Teve com objetivo geral analisar a realidade das escolas públicas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba e provocar processos de intervenção voltados à reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos, dando centralidade aos princípios da educação do campo explicitados nas diretrizes operacionais (2002, 2008) e no Decreto Presidencial de 2010 que instituiu a política da educação do campo. Iniciou em 2013 sendo finalizado em agosto de 2017. Deste projeto participaram como bolsistas doutorandos, mestrandos, graduandos e professores das escolas de educação básica.

Entendemos que a escola pública que temos hoje no campo brasileiro é consequência de um processo histórico que deu prioridade as demandas do contexto urbano, e secundarizou as necessidades das escolas, localizadas no contexto rural, em defesa de interesses políticos e econômicos. Esta situação decorre de um processo pautado em torno de uma classe dominante e hegemônica, tomada como modelo, que desconsiderou e invisibilizou a realidade dos povos do campo.

As escolas rurais multisseriadas localizadas no campo apresentam os reflexos do processo de luta para qualificar o ensino no contexto rural, e apresentam experiências de aprendizagem inovadoras, que transgridem e tentam superar a lógica da seriação e a possibilidade de construção de uma prática educativa na perspectiva da formação humana conforme defendida por Freire (2005). Estas turmas multisseriadas são características das escolas localizadas no campo e estão distribuídas por todo território nacional. No Brasil, segundo os microdados do Censo da Educação Básica, o total de turmas multietapas e multisseriadas, em 2015, correspondia a 86.448 turmas e, no Paraná havia 592 turmas, o que correspondia a 5,80% das turmas localizadas no contexto rural deste estado. (PIANOVSKI, 2017).

Quanto a Região Metropolitana de Curitiba, segundo dados do INEP/MEC, em 2015 o total correspondia a 106 turmas multisseriadas em atividade no contexto rural. No ano de 2016, encontramos 91 escolas multisseriadas, no entanto, este número em 2017 foi alterado, pois, enquanto em alguns municípios, algumas turmas foram abertas para que as escolas pudessem contemplar a Educação Infantil, mediante a obrigatoriedade da inclusão de crianças de 4 anos na Educação Básica, em outros constatamos o processo de fechamento de muitas escolas. (PIANOVSKI, 2017).

Para o desenvolvimento deste capítulo optamos por dividi-lo em duas partes; na primeira parte apresentaremos as constatações decorrentes da nossa pesquisa de mestrado⁴, destacando o processo de investigação-ação desenvolvido em turmas multisseriadas a partir das atividades que tiveram jogos e brincadeiras como instrumentos de mediação da aprendizagem dos alunos. Na segunda parte traremos os resultados da nossa tese de doutorado⁵, também desenvolvida em escolas rurais multisseriadas, mediante a investigação do processo de ensino e aprendizagem neste contexto. Tanto

4 PIANOVSKI, Regina Bonat. *O jogo como mediação da aprendizagem dos alunos de escola multisseriada*. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012. 166f.

5 PIANOVSKI, Regina Bonat. *Ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná 224f.

no âmbito do mestrado como do doutorado as escolas rurais multisseriadas, lócus das pesquisas, estavam localizadas no campo, em municípios da Região Metropolitana de Curitiba.

PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLAS RURAIS MULTISSERIAS- DAS; O JOGO E AS BRINCADEIRAS COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ao iniciarmos nossa pesquisa realizamos um levantamento do número de escolas multisseriadas localizadas nos municípios da Região Metropolitana, o que em 2011 correspondia a 100 escolas distribuídas em 10 municípios e, selecionamos uma escola rural multisseriada localizada no município de Fazenda Rio Grande. Neste município constatamos a presença de duas escolas rurais em atividade, sendo que muitas foram fechadas. Embora esta escola estivesse em atividade, estava nos planos da secretaria municipal de Educação o encerramento da mesma, conforme relatou a professora na época da nossa pesquisa⁶. (PIANOVSKI, 2012, p. 84).

Nossa pesquisa teve como objetivo analisar as possibilidades do jogo enquanto instrumento de mediação da aprendizagem de alunos em turmas multisseriadas. Como recursos metodológicos utilizamos observações em sala de aula, entrevistas e análises de materiais. Frente o interesse da professora e dos alunos a metodologia passou a caracterizar uma investigação-ação, processo que implica na imersão do pesquisador na realidade dos sujeitos. Desta forma organizamos um projeto, o qual foi desenvolvido durante um semestre, uma vez por semana, envolvendo a participação dos alunos em atividades coletivas com jogos e brincadeiras. Destacamos que nesta escola, no momento da pesquisa, havia duas turmas multisseriadas: uma pela manhã que reunia 9 alunos do 3º ao 4º ano e; uma turma a tarde com 22 alunos matriculados entre o 1º e o 3º da Educação Básica.

Num primeiro momento nossas observações foram direcionadas a identificar o universo lúdico das crianças da escola pesquisada e a diversidade das experiências relacionadas às suas formas de viver a infância. Para analisarmos nosso objeto de pesquisa nos instrumentalizamos teoricamente em Arroyo e os autores da sociologia da infância, a saber: Manuel Sarmiento e Willian Corsaro.

⁶ A professora que participou como um dos sujeitos da pesquisa iniciou seu trabalho nesta escola na mesma ocasião em que começamos os estudos. Esta mesma professora foi bolsista nos dois projetos desenvolvidos pelo NUPECAMP e defendeu sua dissertação de mestrado em 2017, sob o título A prática pedagógica em escolas multisseriadas.

Arroyo (2011) afirma que a infância tem conquistado espaços na sociedade, o que tem se materializado no reconhecimento do direito à educação e na superação de concepções que consideram a criança como um ser inacabado e passivo. O reconhecimento da criança como sujeito de direitos tem questionado práticas escolares que não consideram as especificidades da infância. Conforme Arroyo (2009, p. 119) “a pedagogia vai ao encontro da infância com seus imaginários e suas verdades [...] Estamos em tempo em que o pensamento pedagógico é levado a rever suas verdades, metáforas e autoimagens, a partir das experiências da infância.”

Corsaro (2011) e Sarmiento (2009) apresentam a infância como uma categoria geracional, como uma etapa com características próprias e com uma diversidade na forma de viver as várias infâncias. Tais autores contestam as concepções teóricas que abordam as crianças com base na sua incompletude; os autores defendem que as crianças são agentes ativos, transformadores da própria realidade, que constroem e transmitem cultura por meio da interação com seus pares e com as pessoas que integram os diversos grupos nos quais estão inseridos.

Nesta perspectiva, compreendemos que a infância no campo tem suas particularidades, bem como os brinquedos e brincadeiras desenvolvidas pelas crianças neste contexto. Desta forma ao inserirmos o jogo em sala de aula, foi possível observar não apenas a sua viabilidade com instrumento de mediação da aprendizagem, como também resgatar o brincar na escola, destacando os elementos constitutivos da cultura lúdica⁷ dos alunos, isto é, os brinquedos e as estruturas de jogo que fazem parte do repertório das brincadeiras vivenciadas pelas crianças. (PIANOVSKI, 2012).

O trabalho de campo na escola iniciou com uma etapa exploratória, com observações e entrevistas semiestruturadas com a professora e pedagogas do município. Num segundo momento foi desenvolvida a investigação-ação, que segundo Saito (2001, p. 126) com base em Carr e Kemmis (1986) apresenta três características básicas: “caráter participativo, impulso democrático e uma contribuição simultânea para as ciências sociais as mudanças sociais.”.

Desta forma, o que uma investigação desta natureza deve contemplar é a participação dos envolvidos, tanto pesquisador quanto pesquisado, no desenvolvimento dos passos da pesquisa. Assim, as atividades foram planejadas pela pesquisadora junto com a professora da escola multisseriadas, nos dois momentos conforme apresentados no quadro a seguir.

⁷ BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tisuko Morshida (Org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 19-32

QUADRO 1 - PASSOS DA INVESTIGAÇÃO - AÇÃO

MOMENTOS	1ª fase PLANEJAMENTO	2ª fase: REPLANEJAMENTO
	Foi elaborado em conjunto com a professora um projeto com jogos. Para a escolha dos jogos a professora destacou alguns objetivos do seu planejamento, os quais estavam relacionados a conteúdos escolares, mas também afirmou a necessidade de jogos proporcionassem momentos de brincadeiras não apenas focando no conteúdo escolar.	Pesquisadora e professora desenvolverão estudos de textos sobre a concepção teórica da Educação do Campo, relacionando estas propostas com o trabalho desenvolvido. Na sequência será desenvolvido um outro projeto com jogos, a partir das reflexões e dos conhecimentos críticos construídos com o trabalho colaborativo, no intuito de buscar um avanço frente ao trabalho desenvolvido.
AÇÃO	Trabalho colaborativo: projeto com jogos desenvolvido com os alunos em conjunto com a professora, com a turma que frequenta o período da manhã e, também com a turma do período da tarde.	Trabalho colaborativo: oficina de jogos. Este projeto, fundamentado na concepção teórica da Educação do Campo, terá como objetivo a construção e adaptação de jogos a realidade da Escola do Campo.
OBSERVAÇÃO	As atividades foram registradas em diário de campo pela pesquisadora. Também foram realizados registros pelas crianças, em forma de desenhos e textos.	As observações serão registradas em diário de campo e também nos cadernos dos alunos.
REFLEXÃO	A análise dos registros, a qual ainda está em fase preliminar, levantou vários questionamentos acerca da viabilidade dos jogos apresentados neste projeto. Em decorrência das primeiras reflexões realizadas, percebemos que estes jogos proporcionaram avanços na aprendizagem dos alunos, porém não deram conta das propostas de uma educação emancipatória pensada pela Educação do Campo.	Neste momento procuraremos refletir sobre a prática realizada, a fim de confrontarmos nossas ações com os objetivos propostos, bem como constatar a viabilidade de outras possibilidades de jogo neste contexto.

Fonte: Regina Bonat Pianovski, 2011, p. 105.

Os passos do processo de investigação-ação permitiram pensar sobre os objetivos da pesquisa, refletir e replanejar os momentos posteriores de modo a atingir os objetivos propostos. A primeira etapa que se refere ao trabalho com jogos permitiu inferir sobre a interferência dos jogos no processo de aprendizagem dos alunos e, também suscitou a necessidade de explorar o contexto lúdico a partir de momentos livres, a saber, a apresentação de brincadeiras pelos alunos e a construção livre de jogos em equipe.

Estes dois momentos evidenciaram o potencial dos alunos, em momentos de trabalho em grupo, superando as expectativas da professora que ficava passando pelos grupos para auxiliar na elaboração dos jogos; os alunos trouxeram elementos do seu universo cultural dos alunos.

Conforme Corsaro as crianças não reproduzem a cultura, mas a interpretam e adaptam a sua realidade. O autor apresenta sua teoria que denominou representação interpretativa, para justificar uma nova forma de conceber a infância.

O termo interpretativo abrange momentos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade [...] as crianças participam de suas próprias e exclusiva culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com as próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais. (CORSARO, 2011, p. 31-32).

Isto ficou evidenciado na apresentação das brincadeiras, onde os alunos trouxeram aspectos de filmes e desenhos veiculados pela mídia, os quais não tinham nenhuma relação com seu contexto, mas de forma criativa adaptaram tais personagens a sua realidade e à sua forma de viver a infância.

O projeto com jogos foi determinante para comprovar a possibilidade do jogo como um instrumento de mediação da aprendizagem, no contexto das turmas multisseriadas, como também deu visibilidade ao potencial de aprendizagem inerente a este contexto. Buscamos autores que nos permitiram sustentar o jogo como um recurso favorável no que tange à otimização das situações de aprendizagem dos alunos. Destacamos, a seguir (quadro 2) os autores utilizados no estudo.

Estes autores, em diferentes épocas, deram ao jogo e ao brincar um lugar de destaque em suas teorias, mostrando as possibilidades de utilizá-los como propulsores de desenvolvimento. No entanto, foram os aportes teóricos de Vigotski que orientaram nossas análises. Para este autor as aprendizagens e desenvolvimento não são processos paralelos, pois, são as

aprendizagens que geram desenvolvimento.

QUADRO 2 – OS TEÓRICOS E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE JOGOS E BRINCADEIRAS

AUTOR	ÉPOCA	CONCEPÇÃO DE JOGO
FROEBEL	1782-1852	É o meio prático de permitir à criança exteriorizar as verdades profundas, que possui intuitivamente.
HUIZINGA	1872-1945	É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras.
BENJAMIN	1892-1940	Brincar significa libertação, pois, rodeadas de um mundo de gigantes, as crianças criam para si o pequeno mundo próprio através das brincadeiras
PIAGET	1896-1980	Constitui uma das raras atividades espontâneas da criança, permitindo a leitura de suas representações e a observação do desenvolvimento das funções semióticas
VYGOTSKY	1896-1934	O jogo é importante para o desenvolvimento porque cria zonas de evolução imediata.
ELKONIN	1904-1984	A reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social, humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais.

Fonte: Pianovski (2012, p. 53)

Vigotski (2008) alerta que ao avaliarmos o nível de desenvolvimento de uma criança, precisamos considerar não apenas seu nível atual, mas também a zona de desenvolvimento proximal; temos que considerar o que a criança já domina, mas também os conhecimentos que estão prestes a serem consolidados, aquilo que a criança é capaz de fazer com ajuda. O autor também afirma que as aprendizagens ocorrem primeiro numa dimensão interpsicológica, para depois acontecerem numa dimensão intrapsicológica: aprendemos primeiro com o outro para depois nos apropriarmos deste conhecimento.

Num contexto de jogo, as possibilidades de aprendizagem são favorecidas, pois os alunos ajudam-se mutuamente, trocam experiências e conhecimentos diversos, possibilitando aprenderem uns com os outros. Esta

situação foi observada durante as atividades desenvolvidas; os alunos ensinavam os colegas as regras e procedimentos dos jogos.

Os resultados da pesquisa apontaram que:

1. Os jogos intensificam as relações afetivas e, conseqüentemente, desencadeiam ou fortalecem a aprendizagem.
2. A ação conjunta com a professora revelou a importância da mediação no ambiente escolar, pois, isoladamente, a professora se vê diante de materiais didáticos e de um grupo de crianças. Suas atitudes primeiras são de cumprir o planejamento definido em âmbito municipal. Porém, quando começa a ler sobre a Educação do Campo e discutir com a pesquisadora as fragilidades do ensino e as situações que precisam ser modificadas, a própria professora “reconhece-se como gente, gente que pensa, que pode tentar novas práticas”. Esse é o propósito maior dos trabalhos coletivos e da investigação-ação.
3. A ação conjunta possibilita a ampliação da visão de mundo da pesquisa, que para isso necessita estar aberta ao novo e também reconhecer os próprios limites.
4. Os estudos e as atividades desenvolvidas possibilitaram pensar a aprendizagem dos alunos sob outra perspectiva, além da defasagem de conteúdos, mas enfatizando a formação dos alunos como sujeitos autores, críticos, protagonistas do próprio processo de aprendizagem.
5. A professora também se apropriou da própria prática, reconhecendo a importância do seu papel e das suas ações perante a comunidade, o que atribuiu outro significado à sua docência.
6. A pesquisadora ampliou suas possibilidades de trabalho com jogos, qualificando a própria prática. (PIANOVSKI, 2012, p. 146-147).

Uma investigação-ação requer que aconteçam algumas mudanças envolvendo os sujeitos da pesquisa. Estas mudanças foram observadas no que tange: a conduta dos alunos frente as situações de aprendizagem, ao enfrentamento de conflitos e a capacidade de atenção e concentração; com relação à professora houve uma transformação na sua forma de conduzir o processo de ensino e aprendizagem em turmas multisseriadas, o que a levou a lutar contra o fechamento da escola e buscar a ampliação da oferta de matrículas.

Posteriormente, constatamos que houve a oferta de educação infantil e, o encaminhamento de mais profissionais para a condução do trabalho educativo, nesta escola. A escola foi reformada, foram realizadas melhorias quanto: a infraestrutura, ao espaço de recreação e também à segurança dos alunos, com a construção do muro ao redor da escola. Quanto à concepção de ensino, na elaboração do Projeto Político Pedagógico, vários questionamentos foram levantados, buscando assegurar os princípios da Educação do Campo.

Os questionamentos que surgiram em nossa pesquisa de mestrado nos

instigaram a dar continuidade às pesquisas com turmas multisseriadas, para dar visibilidade a estes contextos e superar visões negativas sobre a possibilidade de oferta de um ensino de qualidade, bem como desenvolver ações de resistência ao fechamento destas escolas. Conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (2002), os alunos têm direito a estudar próximo ao local onde residem. Com base nos resultados da pesquisa, a heterogeneidade característica das turmas multisseriadas apresenta potencialidades para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que contemple as reais demandas dos povos do campo.

Em nossa pesquisa de doutorado tivemos o processo de ensino e aprendizagem em turmas multisseriadas como objeto de estudo, conforme apresentaremos na sequência.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS

Nossa pesquisa de doutorado também foi desenvolvida em escolas rurais multisseriadas; selecionamos duas escolas do município Cerro Azul. A pesquisa buscou responder: como a relação ensino aprendizagem pode ser potencializada nas escolas multisseriadas localizadas no campo, tomando as vivências da vida no campo como contexto e conteúdo da aprendizagem. Esta interrogação surgiu após a conclusão de nossa pesquisa de mestrado, apresentada anteriormente, quando constatamos o potencial de aprendizagem inerente a este contexto.

Tal potencial vem sendo apontado por muitos autores em seus estudos⁸, o que nos levou a indagar de que forma isto poderia ser desenvolvido de modo a qualificar o ensino nas escolas multisseriadas. Tentamos responder esta indagação, buscando nos autores da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica princípios teóricos que nos possibilitassem desvelar nosso objeto de estudo: o processo de ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas.

Tivemos como orientação metodológica o materialismo histórico dialético no intuito de captar o fenômeno pesquisado em suas múltiplas determinações, a partir do movimento e das contradições da sua materialidade; o que nos permitiu integrar as duas teorias selecionadas,

8 ROCHA, M. I; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.) *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriadas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. DÁGOSTINI, A. *Experiências e reflexões sobre escolas/classes multisseriadas*. Florianópolis: Insular, 2014.

uma vez que ambas também se orientam por esta mesma metodologia.

Conforme os resultados evidenciados nas pesquisas consultadas para o desenvolvimento da tese, podemos destacar que as escolas multisseriadas:

1. Apresentam condições de infraestrutura deficitárias, o que limita a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo.
2. Há falta de material didático e pedagógico para a condução das atividades, além de materiais defasados e desconectados com as realidades dos povos do campo.
3. Não existe a oferta de cursos específicos que preparem os professores para trabalharem nas escolas em outra perspectiva que não seja a “seriada”.
4. A falta de supervisão e assessoramento pedagógico das Secretarias Municipais da Educação às escolas, em decorrência da distância das mesmas em relação à sede do município, causam sentimento de isolamento por parte dos professores.
5. Há fragilidade e deficiência na formação das equipes das Secretarias Municipais da Educação na gestão, na coordenação pedagógica e na formação de recursos humanos.
6. Os professores têm que lidar com uma lógica seriada, num espaço que reúne alunos de diferentes níveis e séries, nem sempre de contexto cultural semelhante.

Os conteúdos apresentados aos alunos estão pautados em uma visão urbanocêntrica da educação, valorizando o urbano como superior ao campo. Tais práticas caracterizam a efetivação da concepção da Educação Rural como construída historicamente, oposta aos desafios, demandas e avanços do Movimento Nacional da Educação do Campo. (PIANOVSKI, 2017, p. 27).

Apesar das precariedades evidenciadas, nossa intenção foi demonstrar como o potencial do processo de ensino e aprendizagem nas escolas multisseriadas pode efetivar a apropriação do conhecimento. Acreditamos na possibilidade de construção de uma relação educativa que considere os sujeitos envolvidos e a sua realidade sócio histórica; que contemple o campo como lugar de saber, estabelecendo a relação com o universal e desvelando as contradições postas na sociedade regida pelo capital, que aborde os conflitos vividos no campo brasileiro e as possibilidades de enfrentamento. Tudo isto mediante a construção de uma escola cujos protagonistas sejam os próprios sujeitos do campo, mediatizados pelos saberes do campo e pela possibilidade de relacioná-los com o conhecimento científico, historicamente elaborado pela humanidade.

Os resultados de nossa pesquisa apontaram para a existência de determinantes obstaculizadores e potencializadores⁹ do processo de ensino e aprendizagem em escolas multisseriadas, analisados a partir dos aportes da Psicologia Histórico – Cultural e da Pedagogia Histórico – Crítica.

⁹ A utilização dos termos obstaculizadores e potencializadores foi inspirada no estudo de Bezerra (2017).

Para apresentar a concepção de sujeito e desenvolvimento que orientou nossa pesquisa, apresentaremos alguns fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, aos quais recorreremos no intuito de compreender o contexto da diversidade e a relação com o contexto sócio-histórico.

Vigotski, um dos representantes da Psicologia Histórico – Cultural, atribuiu uma grande importância à apropriação e aplicação do método na elaboração da sua teoria. Fundamentado no método materialista histórico dialético, defendia a concepção de que o homem se constitui a partir das relações que estabelece em uma determinada cultura, sendo que, ao mesmo tempo em que transforma a própria realidade transforma a si mesmo. Para o autor, o desenvolvimento humano é o resultado das trocas recíprocas que acontecem durante a vida, entre o sujeito e seu contexto sócio-histórico.

Com relação a formação dos conceitos científicos, foco de nossa pesquisa, Vigotski (2010, p. 524) declara que “os conceitos aparecem muito antes da criança entrar na escola e, que a escola, por sua vez, representa um caminho interessantíssimo e novo no desenvolvimento dos conceitos”. O autor identifica a formação de dois tipos de conceitos na criança: os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Como conceitos espontâneos refere-se àqueles que se originam das situações do dia a dia da criança, determinadas pelo seu contexto sócio-histórico e pelas interações vivenciadas neste contexto. Quanto aos conceitos científicos, Vigotski designa àqueles que dependem de uma sistematização e que são transmitidos pela escola.

A escola tem função importantíssima com relação à formação dos conceitos, pois a sistematização do conhecimento por meio da educação possibilita que o desenvolvimento dos conceitos científicos supere o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, sendo que os primeiros caracterizam o nível mais elevado de pensamento. Também porque “é no início da idade escolar que as funções intelectivas superiores, cujas características são a consciência reflexiva e o controle deliberado, adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2008, p. 112). Logo, a formação dos conceitos científicos vai depender das mediações realizadas no contexto escolar e do conteúdo curricular, enquanto resultado da existência de determinantes internos e externos à sala de aula. Buscamos observar, no processo de ensino e aprendizagem na escola com turmas multisseriadas, quais mediações e quais conhecimentos possibilitam a formação de conceitos científicos.

Para Vigotski (2010) a aprendizagem é caracterizada, como fonte de desenvolvimento das funções mentais, pois cria a zona de desenvolvimento proximal que corresponde ao que a criança hoje é capaz de fazer com

a mediação do adulto. É exatamente neste nível que devem incidir os desafios propostos pela escola para a criança, uma vez que o ensino deve ser propulsor de desenvolvimento estimulando as funções e aprendizagens que estão em fase de amadurecimento. No entanto, o autor alerta que muitas vezes a escola insiste em trabalhar com aquilo que a criança já sabe, o que não possibilita avanços. Por isso, destacamos que é fundamental o planejamento de ensino pelo professor, mediante a seleção de estratégias e conhecimentos que viabilizam a aprendizagem.

Constatamos que as condições de ensino e aprendizagem dependem de vários fatores, dentre eles, a formação de professores; as políticas de valorização do trabalho docente; o projeto político para a educação do país, que orienta e direciona o trabalho educativo nas escolas. A formação do professor para atuar em escolas com turmas multisseriadas apresenta fragilidades, o que impacta na sua atuação em sala de aula. Desta forma, antes de pensarmos na formação de conceitos científicos nos alunos, há que se pensar nos conceitos científicos apropriados pelo professor; na formação inicial e continuada, que o instrumentalize a mediar o processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma buscamos a interlocução da Psicologia Histórico-Cultural com a Pedagogia Histórico-Crítica pois esta nos permite pensar as situações onde se processam o ensino e aprendizagem, mediante a análise da realidade escolar. Também transfere à escola a função de possibilitar aos alunos o acesso ao conhecimento científico historicamente elaborado pela humanidade, pois defende que a essência humana fica assegurada mediante o acesso ao acervo da humanidade.

Segundo Saviani (2013, p. 6)

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Quando há impossibilidade de acesso aos conhecimentos socialmente acumulados, o sujeito fica em situação de marginalidade, o que o fragiliza e deixa suscetível a situações de dominação. Destacamos que, na sociedade sob o modo de produção capitalista, a dominação de uma classe sobre a outra se reflete justamente na escola, pois de posse da hegemonia do saber, a classe dominante controla aquilo que a classe trabalhadora deve ou não se apropriar. Trata-se de uma questão fundante para a pedagogia histórico-crítica para a qual a transmissão de conhecimentos na escola é fator essencial para instrumentalizar a classe trabalhadora, a fim de romper

com a situação de alienação e subalternidade.

O que Saviani afirma, é que o homem não nasce sabendo ser homem, ele precisa aprender a sentir, pensar avaliar, agir, o que depende do trabalho educativo.

Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a este resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (2016, p.7).

No âmbito da pedagogia histórico-crítica, o que se defende é o aprimoramento do ensino destinado às classes populares; o que se prioriza é o conteúdo, pois sem conteúdos significativos a educação se torna vazia, uma farsa. Para Saviani (2005), os trabalhadores precisam saber aquilo que a elite sabe, dominar os conhecimentos que a classe dominante domina, porque desta forma conseguirão fazer valer seus interesses. Isto porque o conhecimento pertence ao gênero humano e não a uma classe específica.

Saviani (2016, p. 14) alerta que a luta pela transformação da sociedade implica em compreender o interesse da classe dominante na manutenção da estrutura societária vigente, de modo a impedir que o desvelamento das conjunturas históricas dê visibilidade a sua forma de organização. Em contrapartida, para a classe trabalhadora o interesse está em construir um tipo de sociedade que os liberte da dominação. Portanto, o conhecimento das crises conjunturais evidencia as contradições da estrutura societária, mudando a correlação de forças e possibilitando o movimento em busca da superação da sociedade capitalista na direção de uma sociedade mais emancipadora.

Para os teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica o objeto da prática educativa é o saber; o saber metódico, sistemático, científico. Entendem que à educação escolar implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de sua transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2013, p.8-9).

Portanto, a escola precisa converter o saber espontâneo em saber científico, o qual consiste no cabedal de conhecimentos construído

historicamente pela humanidade, cuja apropriação depende da sistematização do conhecimento.

Para a concretização do trabalho educativo Saviani propõe uma sequência de etapas que iniciam e terminam na prática social. Tomando a prática social como ponto de partida, o autor sugere que há uma prática comum vivenciada de maneiras diferentes pelo professor e pelos alunos. “Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética”. (SAVIANI, 2016, p. 22). Esta visão refere-se ao conhecimento do professor sobre a sociedade atual, das múltiplas determinações que configuram essa sociedade; o conhecimento do professor é mais abrangente, enquanto o dos alunos é mais superficial.

O segundo passo do método, refere-se à problematização, que é o momento de busca das questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, também pensar sobre as possíveis soluções relacionadas aos temas abordados.

Como terceiro passo trata da instrumentação, “entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”. (SAVIANI, 2016, p. 36).

O quarto passo, para Saviani (2016, p. 36) é o ponto culminante do processo pedagógico, pois é o momento em que se dá a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.

O último passo é o retorno ao ponto de chegada, é a própria prática social, mas compreendida pelos alunos de uma maneira diferente, não mais sincrética.

Pode-se concluir, então, que, pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro passo) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. (SAVIANI, 2016, p. 38).

No contexto da Educação do Campo, a prática social tomada como

ponto de partida do trabalho educativo deve considerar o campo e a vida no campo como central, de modo a instrumentalizar os alunos a compreenderem e transformarem a própria realidade.

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas, pudemos analisar, a partir das contribuições das duas teorias estudadas, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, que existem determinantes internos e externos que condicionam esse processo, conforme apresentados por Souza (2016).

QUADRO 3 – DETERMINANTES DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

DETERMINANTES EXTERNOS	DETERMINANTES INTERNOS
<ul style="list-style-type: none"> • Diretrizes Curriculares Nacionais, Estaduais e Municipais. • Avaliação Nacional da Educação Básica – IDEB • Projetos desenvolvidos por meio de convênios entre as prefeituras e empresas ou entes paraestatais. • Condição de trabalho temporário do professor 	<ul style="list-style-type: none"> • Relações hierárquicas entre direção, coordenação, professores e comunidade escolar. • Projeto político-pedagógico. • Rotinas instaladas na escola. Fragmentação dos conteúdos • Disponibilização, às vezes, restrita de materiais didáticos, a infraestrutura.

Fonte: Adaptado de Souza (2016, p.127).

Durante a pesquisa constatamos que há um movimento dinâmico entre os determinantes externos e internos que repercute no trabalho educativo em sala de aula, pois, estes determinantes ora configuram-se como fatores potencializadores, ora como fatores obstaculizadores a este processo.

Os determinantes obstaculizadores pressionam e controlam as ações da escola num movimento contrário ao estabelecimento do processo educativo emancipatório. Estes determinantes não valorizam o trabalho nas escolas multisseriadas e não contribuem para que o potencial educativo tenha espaço e condições de se consolidar, porque estão pautados numa concepção de Educação Rural. Esta concepção nega os saberes do campo e contrapõem a eles os interesses da sociedade capitalista, que atribuem ao campo o lugar do agronegócio, desconsiderando que é lugar de vida e trabalho, como também de produção de saberes. Na conjuntura atual, os determinantes obstaculizadores estão se movimentando num ritmo acelerado que ameaça a

sobrevivência das escolas multisseriadas, se apoiando em uma propaganda negativa destas escolas, que além de subestimar o trabalho educativo praticado, coloca a visão do urbano como modelo.

No grupo de determinantes obstaculizadores agregamos: gestão municipal, formação inicial e continuada de professores, concepção de Educação Rural, programas de governo, planos de carreira, Projeto Político Pedagógico, lógica seriada e material pedagógico.

No município pesquisado, segundo Pianovski (2017), ficou evidenciado que:

- A gestão municipal não se mostra favorável ao ensino nas escolas multisseriadas, deixando de dar o suporte e apoio sistemático voltado às demandas específicas destas escolas. Em contrapartida reforça o modelo urbano como ideal e o rural como lugar de atraso, o que implica em fazer com que as escolas rurais multisseriadas sejam colocadas numa condição hierarquicamente inferior às escolas do contexto urbano.
- A presença de programas mediante convênios com empresas privadas reforça a concepção de Educação Rural que impera na gestão municipal, pois tais programas favorecem a manutenção de uma educação voltada para os interesses da sociedade capitalista. O programa Agrinho, tão abominado pelos movimentos sociais, ainda está presente no município.
- Os professores não têm um plano de carreira e, constatamos que a proposta anunciada pelo gestor municipal atribui mais benefícios aos professores das escolas urbanas, fato que foi mal recebido pelos professores das escolas rurais, pois reforça a desvalorização da atuação docente no campo.
- O Projeto Político-Pedagógico foi elaborado a partir de um único modelo para todas as escolas, não representando a identidade da escola, nem contemplando a realidade da multisseriação. Conforme os princípios da Educação do Campo, o PPP deve ser construído coletivamente com a participação de toda a comunidade para que se constitua num documento vivo, que represente a formação educativa que a comunidade espera da escola.
- A heterogeneidade das turmas multisseriadas é desconsiderada, pois a condução do trabalho educativo segue uma lógica seriada, o que implica em uma turma segregada pela junção de séries e não num

coletivo heterogêneo, que demanda um trabalho diferenciado.

- Com relação ao trabalho educativo, o professor tem dificuldades, pois não foi preparado para conduzir a sua docência numa perspectiva que transgrida o modelo seriado, o que o leva a agir intuitivamente.
- A fragilidade na formação inicial e continuada dos professores entrevistados não lhes dá o suporte necessário para atender às reais necessidades da comum idade escolar.
- O material didático é muito precário e escasso nas escolas pesquisadas. O professor utiliza mimeógrafo para elaborar suas atividades, mas faltam folhas de papel sulfite.

Por meio do intercâmbio universidade e escolas, mediatizado pelo projeto do OBEDUC, foi disponibilizado o conhecimento dos marcos legais da Educação do Campo, o que instigou os professores a pensar sobre a situação das escolas e da sua própria docência. Estes professores começam a se perceber protagonistas da sua história, a tomar conhecimento dos seus direitos enquanto sujeitos do campo, conseguindo se organizar politicamente para contestar ações da Secretaria de Municipal de Educação.

Em contrapartida, constatamos determinantes potencializadores do processo de ensino e aprendizagem, dentre eles: a Educação do Campo, os sujeitos do processo, a vida no campo e a relação com a comunidade. (PIANOVSKI, 2017).

- A luta do Movimento Nacional da Educação do Campo em assegurar os direitos dos trabalhadores do campo a uma vida digna, ao trabalho e a educação; a luta pelo não fechamento das escolas rurais e pela formação docente inicial e continuada que capacite os professores a trabalhar as demandas dos povos do campo.
- Os alunos, filhos de agricultores, tem um bom vínculo com a escola, e uma expectativa no que tange a adquirir conhecimentos. O comportamento dos alunos evidenciou que há disponibilidade e avidez em aprender, pois qualquer novidade é muito bem recebida na sala de aula.
- As comunidades atendidas pelas escolas pesquisadas mostraram-se participativas. No entanto, mantém uma relação de tensão com a Secretaria Municipal de Educação, pois está começando a ter consciência da sua realidade, a reivindicar seus direitos e perceber a força do movimento coletivo. O envolvimento da comunidade nas decisões da escola, na elaboração do Projeto Político-Pedagógico,

assegura que as demandas dos alunos sejam atendidas e que a escola desempenhe o papel que a comunidade espera.

- A inserção do vínculo com a vida no campo, o trabalho com a terra e a cultura da comunidade como objeto de estudo, configura o fator potencializador central da construção de conceitos científicos pelos alunos das escolas do campo, pois permite ao aluno pensar e agir sobre a própria realidade.

O campo como conteúdo curricular permite pensar a vida, o trabalho, a relação com a produção, com a terra e com a vida em um contexto próprio. Permite questionar a organização societária do mundo capitalista, refletir sob a possibilidade de outra forma de organização da sociedade, pautada na formação humana. O vínculo com o campo permite pensar o mundo sob a perspectiva da sustentabilidade, da organização coletiva, da responsabilidade social e da resistência às relações hierárquicas de poder.

O campo permite pensar sobre agricultura, economia, política, relações humanas, bem como trabalhar as diferentes linguagens, a matemática, as ciências naturais, a geografia, transformando os conceitos espontâneos em conceitos científicos, relacionando o saber popular com um saber científico universal historicamente construído pela humanidade. “Cabe, então, ao professor, compreender a essencialidade da terra para a vida humana [...]” (SAVIANI, 2016, p.24).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso percorrido pelas pesquisas realizadas nos levou a problematizar a situação das escolas rurais multisseriadas e, nos impulsionou a considerar que não é a forma de composição destas turmas que interfere na qualidade do ensino. A heterogeneidade que as caracteriza é um fator muito mais potencializador do que obstaculizador das situações de aprendizagem. No entanto, elementos externos e internos condicionam e determinam a condução do trabalho educativo.

Conforme Pianovski (2017) há mais elementos que atuam como obstaculizadores do processo de ensino e aprendizagem. Dentre eles: as políticas de formação de professores para atuar nas escolas do campo; a forma de gestão do município; a concepção de educação; os programas impostos às escolas que não atendem à demanda dos povos do campo; a fragilidade e escassez do material pedagógico.

Nossos estudos durante a pesquisa nos permitiram inferir sobre o avanço que configura uma sala de aula heterogênea, constituída pela diversidade cultural; tal avanço se justifica porque entendemos que se trata de uma configuração que permite tratar o objeto de conhecimento de forma mais abrangente, sem fragmentá-lo ou dividi-lo em partes estanques, que em nada contribui para sua apropriação. Um conhecimento parcial leva a uma compreensão também parcial e, muitas vezes, deturpada daquilo que se quer conhecer. A troca e a interação entre alunos de diferentes níveis de aprendizagem garantem que se vislumbre além do que se sabe, atuando conforme Vigotski, na zona de desenvolvimento imediato, na área potencial, o que levará ao desenvolvimento intelectual.

Nossas hipóteses finais nos levam a concluir que para que as turmas multisseriadas ofereçam um ensino de qualidade, que forme sujeitos críticos e capazes de compreender o mundo e a sua realidade, alguns avanços são necessários. Primeiro pensar na organização das turmas como um espaço heterogêneo, caracterizado pela diversidade de saberes e ritmos de aprendizagem, e não como a junção de séries, pois é isto que significa multi+seriação, o que reforça a fragmentação do saber; uma formação específica para os professores destas escolas a fim de prepará-los para atuar neste contexto numa outra perspectiva de ensino. Esta outra perspectiva de ensino deve ser construída mediante a participação coletiva da comunidade que junto com a equipe pedagógica farão do contexto escolar o espaço de discussão e de transformação dos saberes da comunidade em conhecimento científico, assegurando a formação humana.

Conforme Arroyo

A qualidade da educação precisa de Outra qualidade. A defesa da formação humana precisa se deixar educar pelos coletivos pensados-inferiorizados-oprimidos como sub-humanos. Se afirmam humanos já, em lutas por direitos humanos. Ao longo de suas lutas de resistências à opressão se afirmaram humanos, mais humanos, mais conscientes do que o pensamento político e pedagógico os pensou. (ARROYO, 2017, p.25)

As escolas rurais multisseriadas necessitam de políticas públicas que garantam seu efetivo exercício e não de ações preconceituosas e opressoras que as eliminem do contexto rural. Se estas escolas não apresentam um ensino que possa ter uma boa avaliação no MEC, é porque não receberam as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho educativo.

O campo é rico em saberes, lugar de vida e trabalho; a escola é um dos espaços de materialização destes saberes, por meio da resistência, da transformação e da construção de conhecimentos científicos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.) **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 119 – 140.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel González. O direito à formação humana como referente à avaliação. In: SORDI, Mara Regina Lemes De; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. (Orgs.) **Qualidade (s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 11-30.
- BEZERRA, Delma Rosa dos Santos. O processo de apropriação da política da Educação do Campo por profissionais de uma escola no interior do estado de São Paulo. 249 fls. **Tese** (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.
- CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da infância**. Porto Alegre, Artmed, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- PIANOVSKI, Regina Bonat. Ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. 224 fls. **Tese** (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.
- PIANOVSKI, Regina Bonat. O jogo como mediação da aprendizagem dos alunos de escola multisseriada. 166fls. **Dissertação** (Mestrado em educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.
- SAITO, Carlos Hiroo. Por que investigação-ação, empowerment e as ideias de Paulo Freire se integram? In: MION, Rejane Aurora; SAITO, Carlos Hiroo (Orgs.). **Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores**. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001. p. 126-135
- SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 16- 43
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores associados, 2013.
- SARMENTO, Manuel. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manule.; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.) **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-39
- SOUZA, Maria Antônia. Educação do Campo: desafios para as escolas públicas. In: WISNIEWSKY, Carmen Rejane Flores, MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima. A. (Orgs.) **Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina**. Porto Alegre: Evangraf, 2016. p. 111 – 136
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLA MULTISSERIADA: OLHARES DA PROFESSORA

Lucimara Aparecida da Luz – Ponta Grossa

INTRODUÇÃO

Este capítulo discorre sobre a prática pedagógica em uma escola multisseriada localizada no campo, sob o olhar de uma professora. O Estado do Paraná possui 399 municípios e na busca por uma escola multisseriada na qual pudesse delinear a pesquisa, nos deparamos com a inexistência da organização pedagógica multisseriada na Região dos Campos Gerais, então, a alternativa foi pensar em outro Município que pudesse nos atender. Num primeiro momento, tínhamos duas escolas em vista, mas a Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães, localizada no Município de Fazenda Rio Grande, teve fortes motivos para ser escolhida. O principal deles é a luta da professora e da comunidade pelo não fechamento da escola, devido sua importância para o campo.

O Município escolhido fica na Região Metropolitana de Curitiba, área em que concentra um grande número de escolas multisseriadas, somando entre a região Sul e Norte um total de 91 escolas, dados esses obtidos por Rodrigues (2017) através do contato com o coletivo NUPECAMP¹/ 2016. O quadro 1 foi adaptado conforme dados da pesquisadora citada e nos mostra como as escolas estão distribuídas por municípios.

O quadro 1 nos revela a existência de apenas uma escola multisseriada nos municípios de Campo Magro, Fazenda Rio Grande e Mandirituba, reflexo de políticas implantadas para o fechamento das escolas no campo. No entanto vemos um número significativo de escolas multisseriadas em Bocaiuva do Sul, Cerro Azul, Doutor Ulisses e Rio Branco do Sul.

¹ “O NUPECAMP tem pesquisadores que trabalham com a capacitação de professores das escolas do campo, colabora com secretarias municipais de educação e com a Coordenação da Educação do Campo do estado do Paraná”. Disponível em: <http://universidadetuiuti.utp.br/nupecamp/projetos.asp>. Acesso em 10/09/2017.

QUADRO 1: ESCOLAS MULTISSERIADAS NOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

MUNICÍPIOS	ESCOLAS RURAIS MUNICIPAIS MULTISSERIADAS
Adrianópolis	3
Bocaiuva do Sul	10
Campo Largo	3
Campo Magro	1
Cerro Azul	30
Contenda	3
Doutor Ulisses	13
Fazenda Rio Grande	1
Lapa	4
Mandirituba	1
Pien	2
Rio Branco do Sul	14
Rio Negro	2
São José dos Pinhais	1
Tijucas do Sul	3
TOTAL	91

Organização: Quadro adaptado por Lucimara Aparecida da Luz, com base em dados obtidos por Rodrigues (2016, p. 55), fornecidos pelo coletivo NUPECAMP/ 2016.

Para entendermos como se desenvolve a prática pedagógica dentro da escola multisseriada, tomamos como pauta alguns questionamentos: Sabendo que a prática pedagógica pode levar a conservar situações ou transformar (SOUZA, 2016b), como a professora vê a sua prática? Como é a relação da professora com os educandos e com a comunidade? A partir da realidade das crianças do campo, como a professora desenvolve sua prática quanto aos conteúdos, avaliação e planejamento? O processo de formação da professora influenciou na sua prática? Podemos dizer que a prática pedagógica desenvolvida na Escola Municipal do Campo Alô Guimarães é uma prática que se pauta nos princípios da Educação do Campo?

As respostas serão discutidas ao longo do capítulo, de modo que utilizaremos de relatos da professora por meio de entrevista semiestruturada realizada a campo e também da análise de sua dissertação de mestrado inti-

tulada “A Prática Pedagógica em Turmas Multisseriadas: Processo de Transgressão”. Portanto em alguns momentos que trouxermos Rodrigues (2017), tenha-se como sujeito da nossa pesquisa.

O CONCEITO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica aqui descrita guarda relação com a concepção de educação que se tem para o campo e da formação que se deseja para e com os sujeitos do campo. De acordo com Souza (2016b, p.40), a prática pedagógica pode verbalizar várias situações, a partir de uma intencionalidade, ela pode “formar, modificar, transformar, conservar, dialogar, problematizar, construir, desconstruir, etc.”.

A escola é um lugar onde a prática pedagógica é envolvida pela concepção que se tem de educação, que segundo Souza (2016b, p. 38) “com uma ou outra intencionalidade ela continua sendo uma dimensão da prática social”, ou seja, tem relação direta com o modo que o educador desenvolve o processo de ensino-aprendizagem.

É importante que tenhamos conhecimento que a prática pedagógica não fica restrita apenas ao âmbito escolar, mas abrange outros espaços não escolares, como movimentos sociais e sindicais, bem como em hospitais, que se efetivam no campo da Pedagogia Social, (SOUZA, 2016b, p. 43). As ações que partem desses coletivos, se constituem pela intencionalidade de seus integrantes, que lutam e buscam transformar determinada realidade em prol de um bem comum.

A prática pedagógica a ser desenvolvida nas escolas públicas localizadas no campo requer vínculo com a realidade de cada comunidade, de modo que não seja apenas voltada para o ler e escrever, mas que dê sentido para a vida dos sujeitos que buscam o conhecimento. Muitas vezes o que se apresenta no campo são práticas alienadas, ou seja, o professor assume uma postura conforme o que é determinado pelas secretarias de educação, por aquilo que está no currículo, sendo apenas um transmissor do conhecimento, sem oportunizar a formação de um aluno crítico e consciente. Deste modo, a prática se resume a cumprir normas, sem haver reflexão sobre sua ação. A autora Souza (2011, p. 26) traz em um de seus textos alguns questionamentos pertinentes a esta questão, nos levando a refletir sobre “o que o aluno do campo espera da escola e o que a escola pode oferecer a ele”, apontando que

[...] a escola como instituição oficial, cuja prática pode ser modificada em função dos sujeitos que a fazem, é possível pensar que os alunos veem na escola a possibilidade de aquisição de conhecimentos que elevem seus pen-

samentos e análises sobre o próprio modo de vida. Que os conhecimentos potencializem processos de transformação, fazendo com que atinjam coletividades ou pessoas em suas singularidades. (SOUZA, 2011, p. 26).

Para tanto, é possível e necessário levar em conta o contexto social do aluno e o conhecimento prévio que este possui, pensando formas diferenciadas de organizar os tempos e espaços das escolas do campo para atingir estes fins. Esses fatores que influenciam na prática pedagógica, chamamos de determinantes internos e externos. Conforme Souza (2016b, p. 42),

Compreende-se por determinantes internos a lógica escolar como rotinas, regras disciplinares, relações hierárquicas entre direção, coordenação pedagógica, professores, alunos, funcionários e comunidades, dentre outras. Por determinantes externos entende-se o conjunto de diretrizes curriculares, o próprio currículo escolar, a legislação educacional, as resoluções, portarias e normativas nacionais, estaduais e municipais, os materiais didáticos-pedagógicos fornecidos pelo Ministério da educação, produzidos por diversas editoras, e aqueles materiais que adentram na escola oriundos de cooperativas, entes paraestatais e organismos particulares, a exemplo da Cresol, Senar, Sebrae.

Outro determinante apontando pela autora são as avaliações externas, que acabam interferindo na prática pedagógica. Deste modo, entendemos que esses determinantes tornam o trabalho do professor fragmentado, pois acabam se reduzindo apenas a questões pontuais, deixando de lado o fazer significativo, e a prática que valorize os sujeitos na sua totalidade. Concorramos com Souza (2011, p. 27) quando diz que:

É preciso tirar o véu, a nuvem que encobre o discurso sobre a realidade e enfatizar o conhecimento da prática social e daqueles que a produzem coletivamente. Das aulas, espera-se que as provocações e os textos estudados pelos professores possam gerar inquietações e relações entre o que se vive (cotidiano) e o que se desconhece, além do que se busca conhecer (outros lugares, outras relações sociais).

Ao pensarmos as questões que envolvem a Educação do Campo, nos questionamos se realmente a prática pedagógica que permeia a escola multisseriada do campo tem conseguido problematizar e levar seus alunos a pensar criticamente, ou se o que prevalece é a prática tradicional, conservadora, que não deixa o aluno se expressar, nem valoriza seus conhecimentos prévios. Segundo Freire (1987, p. 58), esta concepção apenas deposita o conhecimento, de modo, que “nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação”. Aponta ainda, que precisamos nos libertar dessa educação “bancária” que insiste em permanecer nas escolas. Para Freire (1987, p. 67)

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres

“vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdo; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo.

A prática pedagógica partilha de duas concepções: a que transforma e a que conserva. Para entendermos cada uma, elencamos o quadro 2 com algumas distinções a partir de Freire (1987), que nos auxiliará nesta compreensão.

QUADRO 2: CONCEPÇÕES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA	PRÁTICA PEDAGÓGICA CONSERVADORA
Prática problematizadora; dialógica;	Não há espaço para questionar; sem diálogo; o aluno é silenciado.
Construção do conhecimento junto com os sujeitos;	O conhecimento é apenas transmitido/depositado.
Consciência crítica; emancipatória;	Prática vazia; da dominação;
Caminha na mesma direção: Educação que pensa o sujeito na sua totalidade;	Verticalizada: o professor é que detém o conhecimento, aluno apenas recebe;
Prática libertadora;	Prática “bancária”;
As ações acontecem no coletivo;	Ação pautada no individualismo;
Reflexiva; mediadora; criativa;	Mecanicista; engessada; conteudista;
O educando é o sujeito central do processo educativo;	Hierárquica; controladora;
Reconhecimento das diferenças existentes entre os sujeitos.	Não se respeita a subjetividade dos sujeitos – o ensino é de forma homogênea

Organização: Lucimara Aparecida da Luz, 2017.

O quadro 2 nos leva a refletir que as escolas multisseriadas do campo podem ser pensadas a partir da prática que transforma, fazendo-se necessário a ruptura com a prática conservadora, ou seja, a prática “bancária”. Percebemos que a prática pedagógica transformadora se pauta nos princípios da Educação do Campo, no qual o educando é o centro do processo educativo, e que a escola é problematizada e pensada por ele e não para ele, valorizando sua história, suas experiências, seus modos de vida. Já a prática pedagógica conservadora, traz alguns elementos da Educação Rural, no qual o sujeito é secundário no processo.

Para Rodrigues (2017, p. 37)

Na prática pedagógica das escolas públicas localizadas no campo com turmas multisseriadas, o professor que busca uma qualidade de ensino para

seus alunos, precisa compreender essa turma como um coletivo, independentemente da idade, série/ano que se encontram e que os mesmos precisam de um ensino crítico, ou seja, um ensino que busca uma transgressão do modelo urbano de escola, linear, fragmentada, seriada, que não vê seus alunos como sujeitos históricos.

Nesse sentido, o educador precisa se amparar em uma prática que procure superar este modelo existente nas escolas multisseriadas, na qual a seriação, é vista como a forma mais fácil de ensinar em turmas com essas características e que por vezes é confundida com a escola urbana.

Segundo Arroyo (2007, p. 158) “A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos”. Com essa afirmação, é possível perceber que historicamente os sujeitos do campo precisam adaptar-se a uma educação definida por pessoas alheias a sua realidade, que desconhecem a cultura campesina, ou seja, primeiro a educação é pensada para a cidade, depois faz-se algumas acomodações de forma precarizada e está tudo certo.

Há uma negação em colocar os povos do campo na agenda de prioridades, no qual não se reconhece as especificidades e a diversidade desses coletivos. Estamos nos referindo aos

[...] espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, [...] os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2013, p. 267)

O contexto citado, precisa ser problematizado, com uma educação escolar que respeite o tempo e o espaço desses sujeitos, de modo que as diferenças territoriais, não podem ser ignoradas. Assim, concordamos com Rodrigues (2017, p. 46) quando diz que

[...] uma prática pedagógica nas escolas públicas localizadas no campo com turmas multisseriadas, que articule ciclo de formação humana e princípios da Educação do Campo, torna-se um desafio para o educador, que deve partir da realidade de seus educandos, problematizando essas vivências e buscando propostas para uma transformação social.

Para tanto, se faz necessário o envolvimento de outros coletivos, como as universidades, os movimentos sociais, as instâncias governamentais, da comunidade em geral, para que juntos possam não só elaborar propostas, mas concretizá-las junto as escolas do campo, olhando principalmente para aquelas que possuem turmas multisseriadas.

De acordo com Munarim (2008) o “Movimento Nacional de Educação do Campo” surge para que políticas sejam pensadas para os povos do campo,

em busca de seus direitos, de modo que suas singularidades sejam respeitadas e tratadas de forma diferenciada. É importante ressaltar que os movimentos sociais representam a luta pela “educação pública, gratuita, de qualidade e para todos”. (BRASIL, 2016).

BREVE RELATO SOBRE O MUNICÍPIO DE FAZENDA RIO GRANDE

Para podermos analisar a prática pedagógica desenvolvida pela professora na Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães, precisamos conhecer o contexto em que a escola está inserida, bem como as atividades desenvolvidas em seu entorno. Os dados aqui mencionados foram retirados do Caderno Estatístico Município De Fazenda Rio Grande IPARDES² 2017 e dos estudos realizados por Rodrigues (2017).

O Município teve sua instalação decretada em 01 de janeiro de 1993. Estima-se que sua população seja de 95.225 habitantes, dentre os quais os dados do IBGE (2010) aponta que 5.747 vive na área rural. Possui uma área territorial de 115.377 km² e fica há uma distância de 31.35 km da capital Curitiba. As atividades econômicas estão ligadas a lavoura temporária (batata-doce, batata-inglesa, cebola, feijão, fumo, mandioca, melancia, milho e soja) e lavoura permanente (caqui, pera, pêsego); a horticultura e floricultura; a pecuária e criação de outros animais (bovinos, equinos, galináceos, suínos, ovinos e caprinos); produção florestal de florestas nativas e aquicultura. Dentre os produtos gerados destaca-se o leite, mel de abelha e ovos de galinha. Com o crescimento do município nos últimos anos, também houve um avanço nos setores ligados a indústria e ao comércio. Segundo Rodrigues (2017, p. 71) esse “crescimento absurdo da população [...], vem “acabando” com a área rural”, apontando que “o município seria uma das cidades do Paraná com maior crescimento populacional nos últimos anos”.

Essas mudanças fizeram com que as políticas se voltassem mais para a cidade, deixando o campo em segundo plano, de modo que a solução encontrada pelas instâncias políticas para os problemas enfrentados nas escolas públicas do campo, principalmente as multisseriadas, foi o seu fechamento. Das sete escolas rurais que existiam, cinco foram fechadas. E aí nos perguntamos: para onde as crianças foram? O transporte destinado a elas era

² “O Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES é uma instituição de pesquisa vinculada à Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral - SEPL. Sua função é estudar a realidade econômica e social do Estado para subsidiar a formulação, a execução, o acompanhamento e a avaliação de políticas públicas”. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg conteudo=1&cod_ conteudo=32> Acesso em 08/09/2017.

adequado? Quanto tempo elas percorriam até a nova escola? A escola nova estava preparada para recebê-las? Tais perguntas talvez não tenham sido objeto de reflexão por parte dos gestores que decidiram fechar escolas.

UM POUCO SOBRE A COMUNIDADE PASSO AMARELO

Para conhecermos um pouco da comunidade Passo Amarelo, nos baseamos em relatos da professora sujeito desta pesquisa e em informações obtidas por meio de sua dissertação, Rodrigues (2017).

A comunidade está localizada na área rural do Município de Fazenda Rio Grande e possui aproximadamente 150 famílias. Formados por descendentes de ucranianos, esta é uma cultura que predomina bastante, no que se refere as festas, aos costumes e as comidas típicas. A religião se divide em católica e evangélica.

Durante nosso trajeto até a Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães, nos chamou atenção as várias olarias distribuídas ao longo da estrada. A fabricação de tijolos é bastante forte na região sendo este um dos meios da população retirar sua renda mensal que se faz por meio do trabalho assalariado. Outra atividade relatada pela professora é a agricultura familiar, na qual as mulheres desenvolvem o trabalho, produzem doces e geleias caseiras a partir da fruta plantada e cultivada por elas (morango, mimosa, ameixa, pêssego, caqui), além de queijos e bolachas. Ainda há o trabalho agrícola em lavouras com plantações de milho, feijão, batata e até mesmo em hortas domésticas com cultivo de verduras, temperos, legumes, dentre outros. Isso demonstra as possibilidades que o campo pode proporcionar as famílias. Já aqueles que não se adaptam a nenhuma atividade proporcionada pelo campo, acabam buscando trabalho na região metropolitana de Curitiba, fazendo um percurso cansativo diariamente.

Ao visitarmos a escola, foi possível observar que existem várias chácaras espalhadas pela comunidade, com criações de gado, porcos e algumas aves. A professora nos conta que é comum alguns proprietários arrendarem suas terras para o cultivo da soja e da camomila. Percebemos nos trabalhos desenvolvidos, que a cultura predominante nessa comunidade é da lida com a terra e o quanto o campo tem significado para elas. Conforme Arroyo (2010, p. 40) “o ato de trabalho, de produção, seja preparando a terra, semeando, colhendo, de produção na fábrica, é ao mesmo tempo um ato de autoprodução, de humanização”.

Isso demonstra a importância de se preservar uma escola no campo, pois quando se fecha uma escola, muda toda rotina da família. Em consequência

disso, muitos trabalhadores são forçados a deixar suas raízes para trás em busca de uma nova escola para seus filhos em outras localidades. Essas questões do trabalho precisam ser afloradas no currículo, valorizando a cultura campesina, como a agricultura familiar que aos poucos vai desaparecendo e dando lugar aos maquinários.

Outra questão apontada pela professora que vem ocorrendo na comunidade é a venda de propriedades para pessoas vindas da cidade. Isso tem acarretado mudanças no modo de vida camponês, pois o sujeito que vem da área urbana não trata a terra da mesma forma que o sujeito do campo. O amor pela terra não é o mesmo, e aí começam os desmatamentos, as queimadas e a degradação do meio ambiente, ou seja, falta o sentimento de pertencimento, de ter uma identidade local.

A ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO SENADOR ALÔ GUIMARÃES

Para conhecermos nosso campo de pesquisa, realizamos trabalho de campo na comunidade, escola e analisamos a proposta pedagógica.

A Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães está localizada na Rua Jacarandá, nº 300, na comunidade Passo Amarelo, no município de Fazenda Rio Grande – Paraná e situada na área rural. A escola passou por um processo de mudança na sua nomenclatura, que antes era denominada Escola Rural, passando a ser Escola do Campo, tem como mantenedora a Prefeitura deste município. Oferece Educação Infantil nos níveis IV e V e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, organizadas por ciclos de formação humana e aprendizagem. Já o atendimento especializado na modalidade Educação Especial é feito na escola próxima e no próprio Centro Municipal de Atendimento Especializado CMAEE, pois falta espaço para comportar uma sala de recursos.

A história da escola está relacionada com a história da comunidade, que tem suas origens a partir dos imigrantes ucranianos, que ao chegar nessas terras, viram a necessidade de construir uma escola para seus filhos, para que os mesmos não tivessem que se deslocar quilômetros de suas casas em busca de educação escolar.

Foi então, que em 1972 surge a primeira escola na comunidade, chamada Escola Rural Osvaldo Cruz, construída de madeira e contendo apenas uma sala de aula. Esta ficou em funcionamento até 1984, quando no ano seguinte um novo prédio foi construído, agora em alvenaria e passando a se chamar Escola Rural Municipal Senador Alô Guimarães.

A escola atende 60 alunos que se dividem no período da manhã (das 07h30min às 11h30min) e a tarde (das 13h às 17h). Atualmente conta com quatro professoras, com formações que variam entre Licenciatura em Pedagogia e Magistério, além de uma funcionária responsável pelos serviços gerais e a merenda. Essa realidade é um avanço para a escola que até no ano de 2013 contava com apenas uma professora para realizar todas as atividades, mudanças conquistadas graças à parceria entre escola e comunidade.

A escola não possui uma equipe gestora, de modo que as professoras é que fazem este papel da gestão juntamente com a equipe de Gestão da Secretaria Municipal de Educação do Município de Fazenda Rio Grande. Esta seria uma das reivindicações dos pais e dos próprios professores em ter uma equipe pedagógica na própria escola, que pudesse auxiliá-los na rotina diária de sala de aula.

No final de 2016, a professora sujeito da nossa pesquisa, recebeu um convite da Secretaria Municipal de Educação de Fazenda Rio Grande, para assumir a coordenação da secretaria de educação. Com isso, a professora tem realizado um trabalho de coordenadora pedagógica da escola, pois destina dois dias da semana para auxiliar e planejar junto com as professoras.

Quanto ao espaço físico, a escola possui 2 salas de aula; 3 banheiros, sendo um para os alunos (feminino e masculino) e outro para os funcionários; 1 sala para planejamento dos professores; 1 cozinha; 1 depósito de materiais separado da escola; 1 parquinho com balanço, gangorra, escorregador e uma área aberta que fica nos fundos da escola no qual se montou um campinho de futebol. A escola ainda não tem espaço para uma biblioteca, mas nas duas salas existem os cantinhos de leitura com livros diversificados.

A escola conta ainda com serviços de energia elétrica e o abastecimento da água é por meio de poço artesiano. A professora ressalta que ainda falta uma estrutura melhor para a escola, de modo que há necessidade também de um espaço coberto para recreação, pois em dias chuvosos não se tem um local apropriado para as crianças realizarem suas atividades, bem como, a instalação de uma linha telefônica para melhorar a comunicação entre escola e secretaria de educação, mas existem alguns impasses políticos que está dificultando essas melhorias. Existe um orelhão, mas está sempre estragado, na escola não tem internet e também não há sinal para o celular.

A escola possui ainda, os seguintes colegiados: APMF; Conselho Escolar e Conselho de Classe. Estes por sua vez são de extrema importância para que aconteça o trabalho coletivo e a gestão democrática possa se fazer presente.

As famílias atendidas são bem diversificadas, estes atuam em várias áreas de trabalho como: em plantações na lavoura; em olarias; em chácaras como caseiro, além daqueles que se deslocam até a região metropolitana de Curitiba para realizarem outras atividades. A comunidade é bastante participativa e possui uma relação harmoniosa com a escola.

Os alunos em sua maioria utilizam o transporte escolar para chegar até a escola, a professora nos conta que no início a comunidade sofreu bastante com o transporte, pois era junto com outra escola. As vezes as crianças perdiam o ônibus, pois era muito cedo que saíam de casa, chegavam sempre atrasadas e eram as últimas a chegarem na escola. Mas hoje esta realidade é outra, de modo que conquistaram um transporte próprio para a escola, que faz só a rota deles.

As transformações ocorridas na Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães começaram a ser percebidas a partir de 2010 com a chegada da professora na escola, até então a estrutura precarizada era motivo de vergonha para os alunos. O subitem 6 irá discutir essa experiência pelo qual passou a professora ao chegar na escola multisseriada e os desafios enfrentados por ela.

A CHEGADA DA PROFESSORA NA ESCOLA

A professora que trabalha na escola é Licenciada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco. Pedagoga – Psicopedagoga. Especialista em Educação do Campo pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Pesquisadora do NUPE-CAMP - Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas – UTP. Atuou como professora/Pedagoga na Rede Pública do Município de Fazenda Rio Grande até o ano de 2016. Atualmente é Coordenadora da Secretaria de Educação deste mesmo município e desenvolve um trabalho pedagógico junto as escolas do campo. A temática discutida neste trabalho tem sido estudada pela professora, que nos auxilia na compreensão da prática pedagógica e do conjunto de fatores que permeia a escola e turma multisseriada.

Antes de ser encaminhada para a Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães, a professora trabalhou por dez anos em outra escola e colaborava na elaboração do trabalho pedagógico nas escolas da região que ainda não tinham pedagogas. Em julho de 2010, época de férias escolares, recebeu a notícia que tinha uma escola localizada na comunidade de nome Passo Amarelo, na qual precisava de uma professora para ficar até o término do

semestre, pois a expectativa era de seu fechamento a partir de dezembro deste mesmo ano, já que a professora que ministrava as aulas iria se aposentar e deixar a comunidade, de modo que ninguém queria assumir este trabalho.

Quando cheguei aqui na escola, parecia que a escola estava abandonada, tudo era muito precário, tudo era velho, as carteiras, mesas, armários. Foi muito assustador pelo prédio e pela organização que tinha na escola. Cheguei a questionar se era esse mesmo o lugar que eu iria ficar. No primeiro dia de aula arrumei a sala, organizando as carteiras em forma de U e ninguém sabia onde sentar, pois cada aluno tinha seu lugar certinho. O impacto foi grande. Foi bem difícil, ainda mais por ser multisseriada. A secretaria me falou: vai lá reparta o quadro, veja os conteúdos e dê aula, como se fosse mágica. (Entrevista com a professora em 21/06/2017).

Esta é a realidade de muitas escolas do campo, que se encontram abandonadas pelo poder público. As limitações que se estabelecem entre as instâncias Municipais e Estaduais acabam por dificultar as melhorias das escolas, muitas vezes por omissão, por não querer enxergar e encarar os problemas, ou simplesmente porque não há interesse em colocar o campo na agenda de prioridades. Souza (2007, p. 217), ao estudar a prática do professor em turma multisseriada nos traz que:

As condições precárias dos estabelecimentos de ensino, de material didático para o desenvolvimento das atividades em classe, da estrutura administrativa burocratizada das escolas, cerceiam a prática dos professores em sala de aula, além de contribuir com a geração de atitudes conformistas.

No documento final da II Conferência Nacional por uma Educação Pública do Campo - CNEC (2004, p. 6) encerra-se com a frase “Educação: direito nosso, dever do Estado”. Partindo da educação pública como direito, por que então o Estado não faz a sua parte? Por que ainda é preciso lutar por aquilo que já está posto na legislação? Não estamos exigindo nada absurdo, só queremos que os alunos do campo sejam recebidos com dignidade e respeito que merecem. Que aos professores do campo sejam dadas as condições necessárias para que eles possam trabalhar com mais qualidade.

Na escola só tinha um mimeógrafo, não tinha livros para leitura e os livros didáticos que tinham eram muito antigos [...]. Fizemos uma limpeza e então trouxe os livros de literatura da minha filha. Depois quando chegou a verba compramos uma coleção de livros de literatura, que foi cuidada com muito zelo pelos alunos. (Entrevista com a professora em 21/06/2017).

Segundo Hage (2008) as condições estruturais das escolas do campo são graves e muitas não possuem o básico para seu funcionamento. A desvalorização do homem do campo é uma herança histórica que perpassa de um problema educacional para um problema social, advindo de uma sociedade de classes. De um lado decorre o poder da classe dominante, de outro, a luta da classe trabalhadora. Conhecido como o menino que lia o mundo, Paulo

Freire sonhava com uma educação que ultrapassasse as linhas da dominação e assim questionava: “Qual é o sujeito beneficiário do que eu sonho: é a burguesia que explora ou é a massa deserdada que sofre?”³.

Os desafios identificados pela professora foram muitos, e não era apenas a estrutura física da escola que dificultava o trabalho, mas todas as demais funções a ela atribuídas.

Quando cheguei na escola fazia todo o trabalho, de secretária, coordenadora e gestora. As vezes tinha que dar aula e fazer matrículas ao mesmo tempo, foi bem complicado. Eram cinco turmas e cinco planejamentos diferentes, e eu me perguntava: como vou dar conta de tudo isso? A secretaria só vinha para olhar se havia sido contemplado os cinco planejamentos e nada mais. Não tinha o apoio pedagógico pra isso, até mesmo porque nem eles tinham conhecimento de como era a escola para então me ajudar. (Entrevista com a professora em 21/06/2017).

Esta sensação de estar perdida é o sentimento de muitos professores que se deparam com uma turma multisseriada e um dos fatores que permite tal sensação pode estar relacionada a sua própria formação, já que muitas vezes nem se menciona a Educação do Campo nos Cursos de Ensino Superior. O Censo escolar de 2016 aponta que 33,9% das escolas brasileiras encontram-se na zona rural, dado de extrema relevância a ser considerado pelos cursos de licenciatura, que em grande parte não contemplam a realidade rural tão pouco se preocupam em aprofundar sobre o tema.

Se a Educação do Campo já é uma modalidade, ela precisa estar nas nossas formações, precisamos ter esse conhecimento nos cursos de licenciatura. [...] O professor da Escola Estadual do Campo por exemplo, que faz Geografia, História, também precisa conhecer [...] e isso não acontece. (Entrevista com a professora em 21/06/2017).

A professora reconhece que essa é uma questão bem complicada, pois muitos professores que chegam na escola do campo, não se dão conta da importância de buscar uma especialização nessa área, além de outros determinantes que impedem a realização de uma formação continuada. O professor que assume a escola do campo irá se deparar com uma nova linha pedagógica, que exigirá pensar um novo conjunto de ações para os educandos que vivem nesse espaço, sendo assim, é de extrema relevância que o professor tenha um conhecimento teórico consistente, que lhe permita conhecer a identidade desses povos, bem como a cultura que permeia este espaço.

Nesse sentido, o planejamento é muito importante pois ele reflete a intencionalidade do professor em sala de aula. O subitem a seguir irá revelar

3 Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=WJryIAcbRRE>>. (A.H.F) Paulo Freire - Educar para Transformar. Documentário parte do Projeto Memória – 2005, Publicado em 29 de out de 2012. Acesso em 15/07/2017.

como este elemento tão necessário na prática pedagógica do professor pode influenciar no seu trabalho.

O PLANEJAMENTO NA ESCOLA

[...] a história da educação brasileira tem demonstrado que o planejamento educacional tem sido uma prática desvinculada da realidade social, marcada por uma ação mecânica, repetitiva e burocrática, contribuindo pouco para mudanças na qualidade da educação escolar. (LARCHERT, 2010, p. 60)

Com isso, muitos professores buscam estratégias que acreditam ser adequadas para melhorar a qualidade do ensino, é o caso da professora sujeito da nossa pesquisa que revela ter buscado uma organização diferenciada e planejado as aulas conforme a idade dos alunos.

O planejamento comecei a criar do meu jeito, pois comecei a ver que era algo muito burocrático apenas para os outros verem e não para as crianças aprenderem. Então resolvi propor algo diferente. Olhava os conteúdos que eram necessários e diferenciava as atividades para cada um, dentro da perspectiva dos ciclos de formação humana. (Entrevista com a professora em 21/06/2017).

A proposta curricular do município é a mesma para todas as escolas, mas a professora nos explica que na Escola do Campo Municipal Senador Alô Guimarães a organização é diferente, de modo que séries/anos são pensados de acordo com o tempo de vida de cada aluno, trazendo o termo “multiidades”, que vai ao encontro do que afirma Arroyo (2006) ao mencionar que nas escolas do campo não se trabalha com séries, mas com múltiplas idades. Este autor defende que a escola seriada do campo “seja desconstruída e que se organize a partir das temporalidades humanas”. (ARROYO, 2006, p.114).

Os alunos estavam acostumados a usar muito o livro didático, por isso utilizavam-se do modelo seriado, cada série estava distribuído por fileiras. Não que isso fosse ruim, mas eu via que as crianças não estavam aprendendo. Cheguei aqui e tinha crianças do 4º ano que ainda não sabiam ler [...]. Então para mim essa prática não dava conta. (Entrevista com a professora em 21/06/2017).

Tomando este relato como exemplo, é certo que a prática pedagógica é um movimento tomado por uma intencionalidade, que em determinado momento pode implicar uma nova configuração. O fato das crianças não estarem atingindo o aprendizado tinha relação com uma organização que lhes foi apresentada de maneira imposta, de modo que as condições oferecidas a elas eram pautadas por uma prática conservadora de ensino que não articulava teoria e prática.

Pensamos que em muitas escolas do campo o que persiste são práticas fragmentadas, reproduzidas a partir de um currículo que já chega pronto e

acabado. Até porque, alguns professores acreditam que a maneira mais fácil de se trabalhar com turmas multisseriadas, é dividindo-as em fileiras e seguindo o livro didático. Livro este, que é organizado por pessoas que desconhecem a realidade do campo e suas especificidades.

De acordo com Rodrigues (2017, p. 60) as escolas multisseriadas, precisam ser colocadas no campo das possibilidades, dentre as quais é

Possível de interação com a comunidade que a cerca, possível de melhorias na estrutura física, nos materiais didáticos, em realizar um trabalho diferenciado nas questões de ensino-aprendizagem, com uma proposta curricular que abranja conteúdos significativos e principalmente, questionamentos dos problemas encontrados na escola e/ou comunidade, e perceber que é na coletividade que estão as soluções para os mesmos.

Levando em consideração as subjetividades de seus alunos a professora buscou uma organização que pudesse melhorar a qualidade do ensino multisseriado. Esta ação é consequência de uma prática pedagógica que coloca o aluno no centro do processo de formação, respeitando seus saberes, seu ritmo de desenvolvimento, sua capacidade cognitiva, enfim, pensada a partir dos princípios da Educação do Campo.

Eu me organizava por ciclos de formação humana, e a avaliação era por meio de parecer descritivo, mas para o sistema do município precisava apresentar nota do 4º e 5º ano, então era bem difícil. É isso que estamos tentando escrever e reestruturar no PPP da escola, que se for organizado por ciclos de formação, não terá mais a nota e a avaliação será por parecer descritivo. Mas para que isso se efetive de fato, o Núcleo de Educação precisa aprovar essa nova organização, [...], o I ciclo seria o Infantil 4 e 5; o II ciclo seria o 1º, 2º e 3º ano e III ciclo seria o 4º e 5º ano. A avaliação foi uma questão que pegou bastante por causa do sistema do município que precisava ter nota. (Entrevista com a professora em 21/06/2017).

De acordo com Caldart (2003, p. 72)

Olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia a dia, estão vinculados a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou a desumanizar as pessoas. Quando os educadores se assumem como trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdos de alguma disciplina, compreendem a importância de discutir sobre suas opções pedagógicas e sobre que ser humano estão ajudando a produzir e a cultivar. Da mesma forma que as famílias passam a compreender porque não podem deixar de participar da escola, e de tomar decisões sobre seu funcionamento.

Enxergar a escola dessa maneira é pensar o sujeito na sua totalidade, de modo que a escola deixa de ser apenas um local que mede a aprendizagem se seus alunos por meio de resultados numéricos, dando um salto qualitativo no que tange a educação na perspectiva da emancipação humana. Para compreendermos como funciona a organização por ciclos de formação humana

na escola, trouxemos o quadro 3 elaborado por Rodrigues (2017) em sua dissertação, que especifica cada ciclo com suas idades correspondentes.

QUADRO 3: ORGANIZAÇÃO POR CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA

IDADE	ANOS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA	CICLO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA
4 e 5 anos	Educação Infantil	Ciclo Único da Educação Infantil	I ciclo
6, 7, 8, e 9 anos	1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental	I Ciclo do Ensino Fundamental	II ciclo
9 e 10 anos	4º e 5º anos do Ensino Fundamental	II Ciclo do Ensino Fundamental	III ciclo

Fonte: RODRIGUES (2017, p. 44).

A organização proposta desta forma, não está em discordância da legislação, estando de acordo com os princípios da LDB, conforme Artigo 23, que assim dispõe:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 2014, p. 17)

A professora acredita que o modelo seriado de ensino existente nas escolas públicas e multisseriadas localizadas no campo não atendem a concepção da Educação do Campo, e que a organização por série não respeita a heterogeneidade entre os sujeitos. Ela compartilha com a visão de Hage (2014, p. 1176) quando afirma que as mudanças a serem feitas nas escolas multisseriadas

[...] devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas, ou seja, devem romper, superar, transcender ao paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente sob a forma de escolas multi (seriadas).

Este mesmo autor ressalta que a mudança não acontece repentinamente, ela deve ser construída por meio do diálogo e da reflexão com todos os coletivos desse processo.

Embora a escola esteja organizada por ciclos de formação humana, a professora menciona que em determinadas situações ela precisa atender ao sistema do município diante das provas externas que atendem a seriação. Ano passado as crianças acertaram 98% das questões da prova do município que é feito todo final de semestre, e que a escola ficou em 1º lugar entre as

demais escolas do município, mostrando que o ensino melhorou muito com esta organização da professora. Em sua dissertação, Rodrigues (2017) faz uma crítica a concepção de avaliação que existe nas escolas seriadas, utilizadas apenas para obter nota e classificar os alunos, sem pensar no avaliar para desenvolver a criticidade e a emancipação desse sujeito. Para a autora,

A avaliação nos ciclos não classifica os sujeitos, pois não é pensada em termos de reprovação dos educandos. As avaliações nos ciclos são pensadas nos conhecimentos necessários para esses sujeitos, no seu tempo e no seu espaço. O professor nesta organização por ciclos perde seu poder, propriamente dito, de ser o dominador, pois muitas vezes estas avaliações na escola seriada são para excluir ou mesmo para expor o aluno. (RODRIGUES, 2017, p. 43).

A professora relata que em 2010 havia 26 alunos matriculados na escola e distribuídos em duas turmas (manhã e tarde), e hoje esse número aumentou para 60 alunos, no qual em 2012 a escola passou a oferecer também o ensino para a Educação Infantil. Com isso, alterou também o número de turmas, sendo duas de manhã e duas a tarde. O trabalho que era unidocente, agora conta com quatro professoras e uma funcionária que faz os serviços gerais e a merenda dos alunos. Estes dados mostram que a escola do campo não está desaparecendo, há muitas falácias que as escolas do campo possuem cada vez menos alunos, sendo esse um dos motivos para serem fechadas, mas isso não é verdade, prova disso é a crescente procura por matrículas nesta escola multisseriada e que já está se estudando um projeto para sua ampliação.

Depois de estar inserida na escola multisseriada e estudando sobre a Educação do Campo, tudo mudou. Penso uma prática que possa levar os alunos a refletirem sobre a realidade que eles têm e que podem melhorar, que não estão aqui apenas para fazer uso da leitura e da escrita, mas que podem ir além da sala de aula, que eles têm voz e que podem ser ouvidas, que podem fazer algo por eles mesmos e para a comunidade em que vivem. Essa foi uma mudança radical na minha prática, hoje consigo ter um outro olhar para a criança, pensando o que poderemos fazer para melhorar sua vida na comunidade, para transformar mesmo, pensando a realidade em que estão inseridas, articulando conteúdo com a vivência delas. (Entrevista com a professora em 21/06/2017).

A professora tem feito o planejamento a partir do aprofundamento dos conhecimentos em Educação do Campo. Inclusive, ela participa do Programa da Terra como parte do processo de formação continuada, tudo isso, ajuda no planejamento e replanejamento da prática pedagógica.

Estamos iniciando um processo, ainda há muito o que aprender, mas estamos caminhando nos princípios da Educação do Campo, [...] existem determinantes internos e externos que muitas vezes limitam a nossa prática aqui na escola. (Entrevista com a professora em 21/06/2017).

Embora existam muitos desafios, a professora nos mostrou que possui uma prática pedagógica que caminha na perspectiva de superar o paradigma da Educação Rural. Sabemos que ainda existem muitas escolas no campo

que se distanciam da Educação do Campo, com uma prática que se pautada no fazer por fazer, com um ensino fragmentado e distante da realidade dos sujeitos. No entanto presenciamos uma prática pedagógica que valoriza a identidade dos povos do campo, que consegue articular os aspectos da realidade dos sujeitos, cultural, social e econômico, com o conhecimento de mundo. Assim, o planejamento é pensado considerando a formação humana dos sujeitos, a partir dos princípios da Educação do Campo.

A RELAÇÃO COM A COMUNIDADE E COM OS ALUNOS

As escolas do campo principalmente as multisseriadas trazem enraizados consigo a discriminação, conhecidas como “escolinhas” e ministradas por “professorinhas”, de modo que ninguém acredita que o ensino pode ser de qualidade.

No início senti algumas resistências por parte da comunidade, pois eu era uma pessoa estranha para eles, principalmente pela tradição de algumas famílias com poder aquisitivo maior, que se achavam donos da escola e que por conta disso queriam dar ordens quanto ao seu funcionamento. [...] Percebi que sozinha eu não iria resolver nada, então comecei a estudar sobre a Educação do Campo e o multisseriado e chamar os pais para conversar, trazia as leis, e juntos montamos a APME, assim a comunidade foi ajudando e fomos melhorando. [...] Antes a escola não tinha autonomia para comprar aquilo que era necessário, hoje a comunidade escolar pode decidir o que fazer com a verba destinada a escola (Entrevista com a professora em 21/06/2017).

Notamos nessa fala um trabalho coletivo, unidos por um objetivo maior que é a aprendizagem das crianças. Tudo que a professora procurava fazer de forma diferenciada na escola, ela antes, chamava os pais para terem ciência, logo, quando pensou em organizar a turma por ciclos de formação humana, eles foram convocados para juntos dialogarem. Com o tempo a comunidade começou a perceber que a qualidade do ensino realmente tinha melhorado com a nova proposta sugerida pela professora e então não tinha por que questionar essa nova organização.

O trabalho realizado pela professora de aproximação dos pais com a escola foi de extrema importância, de modo que a escola não estava sendo pensada sozinha, mas no coletivo, no qual em conjunto firmaram a luta para que a escola multisseriada não fosse fechada. A professora nos conta que em meio aos indicativos que a escola estaria prestes a fechar, os alunos fizeram uma carta coletiva para o prefeito, descrevendo a escola que queriam. Foi uma iniciativa muito especial vindo das crianças que nos leva a refletir que é por meio da educação que se projeta uma perspectiva de vida melhor. “Todo ano era o fechamento da escola, então quando veio a verba em 2015 no valor

de R\$ 100.000,00 para a reforma da escola, nem mesmo os pais acreditavam nessa conquista”. (Entrevista com a professora em 21/06/2017).

Fechar as escolas do campo não é a solução para os problemas, isso é negar o direito a educação onde os povos do campo vivem. A Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães, por meio da professora e da comunidade camponesa se organizaram num coletivo, lutaram e conseguiram defender que a escola permanecesse ativa, mas infelizmente outras cinco escolas de comunidades vizinhas foram fechadas, sendo esta a única com turma multisseriada a continuar seu funcionamento no município.

A pesquisa vem mostrar que a escola multisseriada é possível, trazendo como exemplo a professora sujeito da nossa pesquisa, que mesmo diante das condições desfavoráveis na qual encontrou a escola, buscou meios para resistir e continuar seu funcionamento. A partir da prática que busca a transformação, a professora conseguiu reinventar a escola multisseriada, que hoje é motivo de orgulho para a comunidade. Mas isso só foi possível porque houve um trabalho coletivo, no qual pais, alunos, comunidade e professora desenvolveram uma parceria junto aos gestores públicos para atingir seus objetivos. Para Domingues (2014, p. 140) “[...] o trabalho coletivo é uma das possíveis saídas contra o individualismo e o isolamento ligado à atividade docente na escola”. Entendemos a complexidade que envolve a realização deste trabalho, uma vez observadas as estruturas organizacionais das escolas multisseriadas e as particularidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino, dentro e fora das instituições.

Conforme Rodrigues (2017, p. 60)

Transformar essas escolas no campo com classes multisseriadas em escolas de qualidade, é possível, a partir da definição de políticas públicas voltadas para ela, a partir do trabalho coletivo, da relação comunidade - escola, das reflexões e questionamentos a partir da prática pedagógica e, principalmente, a partir de uma proposta para o campo que busque o seu desenvolvimento.

As mobilizações em torno das escolas multisseriadas propiciaram muitas conquistas. Em 2011 iniciou a campanha “FECHAR ESCOLA É CRIME”, com objetivo de mostrar que o fechamento é negar a educação aos povos do campo no lugar onde vivem, forçando a sua saída para a cidade. O “Boletim da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo” criado em julho de 2015, traz na edição número 1, dez razões para não fechar as escolas no campo:

- 1 - As crianças, adolescentes, jovens e idosos do campo, têm o direito à educação no lugar onde vivem, rentando acesso aos conhecimentos produzidos socialmente pela humanidade.
- 2 - Os povos do campo têm direito à escola com as condições físicas e peda-

gógicas adequadas. Cabe aos gestores públicos garantir uma escola de qualidade.

3 – A escola do campo valoriza a história, o jeito de viver e produzir a vida pelos trabalhadores do campo e desenvolve o ensino partindo desta realidade e tem como referência valores como o cuidado com a terra e com a vida.

4 – A escola do campo, estando próxima à casa dos camponeses e agricultores familiares, dá condições aos pais e mães acompanharem a educação dos filhos (as), participando das reuniões, assembleias e das atividades festivas, propondo e definindo o futuro da educação.

5 – Estudar próximo da residência diminui a evasão escolar. O transporte em grandes distâncias, com estradas ruins, submete os estudantes a situações de risco.

6 – A escola do campo, faz parte da comunidade camponesa, tornando-se um espaço de encontro das gerações.

7 – A aprendizagem perpassa por um bom acompanhamento aos educandos (as), possibilitando trabalhar as dificuldades e as necessidades de aprendizagem de todos e de cada um.

8 – Nas escolas da cidade, os estudantes do campo perdem a referência da comunidade e identidade do campo. São inseridos numa cultura, que considera o campo lugar do atraso, sendo desmotivados pela distância e discriminação.

9 – A superlotação das salas de aula/escolas, compromete a aprendizagem e as relações de convivência.

10 – Por lei, mesmo as escolas do campo com poucos estudantes, são viáveis, mediante outras formas de organização como: agrupamentos por idades por nível de conhecimento, em dias inteiros de aula e alternados. (BOLETIM, 2015, p. 5)

Valorizar a cultura, os saberes e os modos de vida no campo, respeitando a subjetividade dos sujeitos, é um dos passos para se construir uma Educação do Campo de qualidade. Em grande parte dos textos abordados para esta pesquisa percebemos a luta por uma Educação do Campo pensada pelos sujeitos do campo, de modo que há várias críticas aos programas levados até as escolas do campo, que na sua maioria não reconhece o trabalho camponês como meio de subsistência, e está voltado ao agronegócio. Um deles é o “Programa Agrinho”⁴, que traz em seu material informações sobre saúde, segurança pessoal e ambiental. No entanto grande parte das informações se contradiz com a realidade campesina, fazendo menção ao uso do agrotóxico. Segundo Souza (2016a, p. 40), esses programas fortalecem “o avanço do capital campo”. Por esses motivos a professora da nossa pesquisa aponta que estão lutando contra a implantação desses programas, que insistem em fazer parte do conteúdo das escolas do campo. Para tanto o professor precisa

4 “Agrinho é o maior programa de responsabilidade social do Sistema FAEP, resultado da parceria entre o SENAR-PR, FAEP, o governo do Estado do Paraná, mediante as Secretarias de Estado da Educação, da Justiça e da Cidadania, do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, da Agricultura e do Abastecimento, os municípios paranaenses e diversas empresas e instituições públicas e privadas.” Disponível em: <<http://www.agrinho.com.br/>> Acesso em 08/09/2017.

analisar com cuidado as informações trazidas nesses programas e as contradições que o permeiam, de modo a não se deixar enganar pelo discurso entre uma linha e outra.

A professora tenta colocar em prática os princípios da Educação do Campo, dispostos nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná, dentre os quais, estão:

- **concepção de mundo:** o ser humano é sujeito da história, não está “colocado” no mundo, mas ele é o mundo, faz o mundo, faz cultura. O homem do campo não é atrasado e submisso; antes, possui um jeito de ser peculiar; pode desenvolver suas atividades pelo controle do relógio mecânico ou do relógio “observado” no movimento da Terra, manifesto no posicionamento do Sol. Ele pode estar organizado em movimentos sociais, em associações ou atuar de forma isolada, mas o seu vínculo com a terra é fecundo. Ele cria alternativas de sobrevivência econômica num mundo de relações capitalistas selvagens;

- **concepção de escola:** local de apropriação de conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade e local de produção de conhecimentos em relações que se dão entre o mundo da ciência e o mundo da vida cotidiana. Os povos do campo querem que a escola seja o local que possibilite a ampliação dos conhecimentos; portanto, os aspectos da realidade podem ser pontos de partida do processo pedagógico, mas nunca o ponto de chegada. O desafio é lançado ao professor, a quem compete definir os conhecimentos locais e aqueles historicamente acumulados que devem ser trabalhados nos diferentes momentos pedagógicos. Os povos do campo estão inseridos nas relações sociais do mundo capitalista e elas precisam ser desveladas na escola;

- **concepção de conteúdos e metodologias de ensino:** conteúdos escolares são selecionados a partir do significado que têm para determinada comunidade escolar. Tal seleção requer procedimentos de investigação por parte do professor, de forma que possa determinar quais conteúdos contribuem nos diversos momentos pedagógicos para a ampliação dos conhecimentos dos educandos. Estratégias metodológicas dialógicas, nas quais a indagação seja frequente, exigem do professor muito estudo, preparo das aulas e possibilitam relacionar os conteúdos científicos aos do mundo da vida que os educandos trazem para a sala de aula;

- **concepção de avaliação:** processo contínuo e realizado em função dos objetivos propostos para cada momento pedagógico, seja bimestral, semestral ou anual. Pode ser feita de diversas maneiras: trabalhos individuais, atividades em grupos, trabalhos de campo, elaboração de textos, criação de atividades que possam ser um “diagnóstico” do processo pedagógico em desenvolvimento. Muito mais do que uma verificação para fins de notas, a avaliação é um diagnóstico do processo pedagógico, do ponto de vista dos conteúdos trabalhados, dos objetivos, e da apropriação e produção de conhecimentos. É um diagnóstico que faz emergir os aspectos que precisam ser modificados na prática pedagógica. (PARANÁ, 2006, p. 28-30).

Outro ponto forte na prática pedagógica da professora e que também está elencado nas DCEDC do Paraná é o saber escutar. Escuta essa, que é essencial para entendermos que escola os sujeitos do campo esperam.

Eu me apaixonei pela escola e pela comunidade, os alunos são muito atenciosos, hoje conheço todo mundo [...] acabei pegando um vínculo. Os pais são bem participativos, as reuniões são no final de cada trimestre, mas a escola está aberta para atendê-los a qualquer momento. Hoje os pais têm outro olhar para a escola, tanto para o aprendizado, quanto para a estrutura. É importante **saber escutar** a comunidade, os alunos e juntos buscamos alternativas para melhorar a escola. (Entrevista com a professora em 21/06/2017).

Para Freire (2002, p. 43) “ensinar exige saber escutar”, ou seja, ouvir o outro é o ponto de partida para o diálogo, escuta essa que precisa ser crítica, sensível, investigadora. Os sujeitos do campo têm o direito a fala, quando damos a oportunidade para o outro se expressar podemos também refletir sobre as nossas próprias práticas e é isso que a professora tem buscado junto a escola, emergindo de uma prática que não se restringe apenas a sala de aula, ela envolve toda a comunidade, criando possibilidades de valorização do próprio espaço em que vivem.

Valorizar e enxergar os sujeitos do campo dentro de sua cultura, com seus modos de vida, com suas experiências, com sua visão de mundo, sobrepõe a professora, um esforço de educadora e pesquisadora da Educação do Campo.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O Projeto Político-Pedagógico é o documento norteador da escola, ele expressa sua identidade, seus objetivos, seus valores, sua intencionalidade educativa, logo, é específico de cada instituição. Sua elaboração exige a participação democrática de todos os envolvidos na escola, de modo que venha a ser fruto de trabalho coletivo. Nele está a concepção que se tem de educação, portanto, exige uma reflexão acerca das ações educativas a partir da realidade dos sujeitos. Assim, é essencial que o Projeto Político Pedagógico da escola do campo respeite as especificidades dos sujeitos desse espaço, valorizando a cultura, o trabalho, os saberes e os modos de vida campesina.

Conforme Veiga (2005, p. 11):

O projeto pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influência e que pode por ela ser influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade.

A professora nos relata que no município cada escola possui uma “Proposta Pedagógica”, mas que é apenas uma cópia, no qual só muda o histórico da escola, o restante é tudo igual. Não há diferenças de uma escola para outra

quanto a concepção em que a escola se pauta, seus fundamentos, a especificidade da comunidade atendida; seu espaço físico; seus profissionais; os projetos; bem como a organização dos tempos e espaços.

Entendemos que o PPP precisa estar articulado a cultura campesina, valorizando a identidade dos sujeitos que vivem no campo, de modo que os conteúdos devem ser adequados a realidade e as necessidades do aluno do campo, a resgatar os conhecimentos prévios que ele possui. Conforme aponta o texto base da II CNEC (2004, p.13):

O Projeto Político-Pedagógico é um instrumento de fortalecimento da participação social na reflexão, na elaboração de princípios e propostas educativas de formação humana, de organização social e de gestão. Por essa razão, falamos de Projeto Político Pedagógico no âmbito da Educação do Campo como um conjunto de referências que vem sendo construída coletivamente por diferentes movimentos sociais para criar a identidade da Educação do Campo.

Assim, temos disposto no decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, em seu Artigo 2º, inciso sob os princípios da Educação do Campo,

- 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 conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010).

Sem o apoio necessário para construção de um PPP que atenda às necessidades específicas do campo, a professora revela os desafios enfrentados diante da elaboração de um projeto a partir da Educação do Campo, pensado e articulado coletivamente, de modo a contemplar a especificidades que emergem nesse contexto.

Senti muita resistência quanto a reformulação do PPP, pois as instâncias maiores não aceitavam as mudanças e queriam todas as propostas iguais, tanto que só consegui colocar alguns textos sobre Educação do Campo na proposta de 2015. Ainda não é um documento oficial, mas estamos articulando e estudando junto com as professoras para que no ano de 2018 estejamos com

uma proposta pronta e específica para a escola. Pretendemos organizar por ciclos de formação humana e então ainda estamos revendo algumas coisas. (Entrevista com a professora em 21/06/2017).

A professora fez uma coletânea com textos sobre Educação do Campo com autores como Hage; Souza; Caldart e Arroyo para cada professora que hoje atua na escola, de modo que possam estudar e juntas escreverem o Projeto Político-Pedagógico da escola. Além da leitura, cada professora faz um fichamento, se reunindo posteriormente para discutirem e expondo suas reflexões no coletivo. Esta é uma maneira de aprofundarem seus conhecimentos sobre a Educação do Campo, bem como, dividir suas experiências frente ao que está dando certo e ao que pode ser melhorado nas escolas de ensino multisseriado.

Segundo Veiga (2005, p. 9)

O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação e seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, construindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação.

Daí a importância de se elaborar um PPP no coletivo, entendendo a importância deste, para que a escola possa atingir seu objetivo maior que é o ensino aprendizagem do aluno. Sabendo das particularidades de cada escola, ele não pode ser uma cópia e é com esse entendimento que a professora pesquisada tem envolvido a comunidade e demais professores da escola, mediante estudos e reuniões em busca de estratégias para intervir nesta realidade. Com isso, a relação entre os pares que compõem o ambiente escolar é muito importante, pois é através dela que a coletividade se desenvolve.

A II CNEC (2004, p. 15), ao discutir o Projeto Político Pedagógico no Campo, traz algumas proposições no que tange a participação da escola nesse processo, dentre os itens destacamos o item 1, que assim aponta:

1. Compreender a construção/reconstrução do seu projeto pedagógico não como uma exigência burocrática (um documento a mais que está sendo exigido pelos gestores), mas como uma orientação ao pensar coletivo sobre a intencionalidade política e pedagógica do processo educativo da escola.

Outro movimento da Educação do Campo que também abordou aspectos do PPP do campo foi o Fórum Nacional da Educação do Campo – FONEC⁵, no qual aponta que a

⁵ “O FONEC aconteceu de 15 a 17 de agosto de 2012, em Brasília, com a participação de 16 (dezes-

A Educação do Campo nasceu das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais.

[...]

8. Participar do debate sobre o projeto político-pedagógico das escolas das comunidades camponesas, no diálogo com o acúmulo de experiências de educação emancipatória da classe trabalhadora de todo o mundo e na interface com o projeto da agricultura familiar camponesa e suas conexões constitutivas. (FONEC, 2012, p. 3-26).

O Projeto Político-Pedagógico revela a identidade da escola do campo, desde que seja construído coletivamente, com participação efetiva da comunidade. Concordamos que

Se podemos dizer que a educação se constitui a partir das relações que se estabelecem entre os sujeitos, enquanto pessoas livres, conscientes, solidárias e socialmente responsáveis, com seus pares, o tempo, a natureza e a sociedade em geral; a escolarização, por sua vez, tem seu significado construído a partir dos vínculos que possibilita emergir com os diversos setores da vida dos familiares dos trabalhadores que residem e/ou vivem no campo. Por isso, a participação na formulação e desenvolvimento do projeto pedagógico das escolas compõe uma dimensão da formação e do avanço da consciência social. (II CNEC, 2004, p. 12)

Assim, o PPP é o documento norteador das ações pedagógicas, que está em constante movimento e que tem uma finalidade, portanto, não é algo estático.

A II CNEC (2004, p. 14-15), traz alguns princípios no qual o PPP da Educação do Campo precisa se pautar, destacando: “A formação humana vinculada ao campo como um projeto emancipatório” articulada a outras políticas que envolvem o campo, do aspecto econômico, cultural e social. “Educação como exercício da devolução das temporalidades aos sujeitos” que está para além da sala de aula, respeitando a cultura, os saberes, tempos e espaços dos povos do campo. “Educação vinculada ao trabalho e a cultura” valorizando a produção e o trabalho, fortalecendo a identidade dos sujeitos do campo. “Educação como instrumento de participação coletiva” é por meio da participação que teremos um PPP democrático, esse momento possibilita a crítica e a reinvenção, portanto é essencial nesse processo.

O PPP é resultado de uma ação coletiva, partindo de uma intencionalidade e de um conjunto de princípios que norteiam a elaboração e execução da prática educativa. Sendo assim, entendemos a importância desse documento

seis) movimentos e organizações sociais e sindicais do campo brasileiro e 35 (trinta e cinco) instituições de ensino superior, para realizar um balanço crítico da Educação do Campo no Brasil”.

para a escola, de modo que a proposta deve retratar a identidade da escola do campo, o comprometimento e clareza dos compromissos com a educação dos povos do campo.

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Precisamos reconhecer que quando se trata de formação inicial e continuada para o campo, a oferta é muito pequena. As problematizações em torno da formação do professor do campo têm sido feitas com os movimentos sociais dos povos do campo, visto a importância que esta tem para se desenvolver uma prática pedagógica pensando a identidade da escola e os sujeitos históricos. Segundo Souza (2012, p. 4) “Os estudos têm possibilitado a articulação entre teoria e prática e ampliação do olhar sobre as possibilidades de trabalho dos profissionais da educação nas escolas do campo, bem como a ampliação da visão de mundo”.

A professora revela que mesmo morando no campo e atuando há dez anos como docente, nunca tinha se deparado com uma turma multisseriada, tão pouco tinha entendimento sobre a Educação do Campo. Apesar de ter cursado Pedagogia, a professora percebeu que precisava buscar novos conhecimentos, pois a base que a preparou para assumir uma sala de aula, não era suficiente para dar conta de uma turma multisseriada, percebendo que o que sabia era muito pouco.

A gente vem de uma formação, que muitas vezes é só para conseguir o diploma, sem leitura e reflexão. Eu só fui ter isso na minha especialização em Educação do Campo, no qual pude estudar e refletir sobre a prática. (Entrevista com a professora em 21/06/2017).

Diante das dificuldades que estava enfrentando frente ao multisseriado, a professora ingressou no projeto sob Edital 038/2010 CAPES/INEP, organizado pelo Programa Observatório da Educação – OBEDUC⁶, com o objetivo de buscar novos conhecimentos sobre a Educação do Campo.

A vontade de entender o processo e funcionamento da escola do campo, foi a partir do contato com a escola multisseriada e pelo Projeto Nupecamp da Universidade Tuiuti do Paraná, quando entrei como bolsista. [...]. Assim pude estudar e aprender um pouco mais junto com outras professoras que também fazem parte do projeto. (Entrevista com a professora em 21/06/2017).

6 O Programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI, foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>. Acesso em 10/09/2017.

Este espaço de formação propiciou uma troca de experiências entre as professoras que vivem a realidade do campo, encontrando caminhos e recriando novas possibilidades para os desafios do multisseriado. Conforme (DOMINGUES, 2014, p. 150), “essa troca pode, então, constituir-se em uma sugestão de trabalho ou num processo coletivo de reflexão sobre a ação”.

A partir dos estudos a professora começou a se sentir parte da Educação do Campo e se envolveu na luta por um ensino de qualidade na escola, partindo da visão que para o aluno alcançar a aprendizagem era preciso organizar as turmas por ciclo de formação humana, de modo a superar a lógica seriada urbana que permeia as escolas multisseriadas.

De acordo com Arroyo (2007, p. 123-124), os movimentos sociais do campo têm sido um dos grandes reivindicadores em busca de políticas de formação de educadores, dentre as quais destaca: “políticas que firmem uma visão positiva do campo”, desconstruindo a visão de atraso que permeia esse espaço; “Políticas de formação articuladas a políticas públicas de garantia de direito”, pensar a Educação do Campo de forma ampla; “Políticas de formação afirmativas da especificidade do campo”, de modo que os sujeitos do campo sejam valorizados, na sua cultura, nos seus saberes e modos de vida; “Políticas de formação a serviço de um projeto de campo”, a educação precisa ser pensada na sua totalidade, incluindo as dimensões social, cultural, econômica; e por fim, “Políticas de formação sintonizada com a dinâmica social do campo”, que permita firmar uma relação problematizadora e articuladora da realidade vivida nesse espaço.

Dada as especificidades do campo, o Decreto nº 7.352/10, dispõe em seu artigo 2º como princípios da Educação do Campo:

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; (BRASIL, 2010).

Outro documento que reivindica das universidades uma formação específica para os educadores do campo de modo a atender com qualidade os sujeitos que ocupam esse espaço, é o texto base da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que assim aponta:

É necessário que as universidades tenham condições políticas e financeiras para criar novos polos com ofertas de cursos de graduação variáveis ao longo do tempo e atividades de extensão como cursos de especialização e aperfeiçoamento; eventos para troca de experiências, difusão e divulgação cultural e científica permanentes; formas de ingresso que permitam atender populações específicas; bem como, a ampliação das pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento que possam atender a um outro projeto de desenvolvimento do campo e da floresta. (II CNEC, 2004, p. 19).

Em uma das falas a professora desabafa, sobre a falta de uma formação continuada específica para a escola do campo, pois quando o educador chega na escola ele acaba fazendo as formações que são colocadas pela secretaria de educação, iguais para o campo e para a cidade, ou seja, é uma formação universalista com assuntos as vezes fora da realidade das crianças camponesas. Hage, (2005, p. 56) ao apontar indicadores para possíveis políticas e práticas educacionais emancipatórias para o campo, faz uma crítica ao currículo dizendo que:

[...] ainda predominam em nossos sistemas de ensino compreensões universalizantes de currículo, orientadas por perspectivas homogeneizadoras que sobrevalorizam concepções mercadológicas e urbano-cêntricas de vida e desenvolvimento, e desvalorizam as identidades culturais das populações que vivem e são do campo, interferindo em sua auto-estima.

Deste modo, os professores do campo acabam tendo que adaptar o que aprendem nessas formações ao contexto cultural e social dos alunos. No que tange a questão curricular destinada ao campo, o Plano nacional de Educação - PNE (2014-2024), traz em sua meta 7 que é preciso

7.27. [...] desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência; (BRASIL, 2014, p. 66)

O professor desenvolve um papel político e social muito importante e que acaba não sendo reconhecido na nossa sociedade como deveria. Percebemos isso, quando a professora nos diz: “[...] é difícil a vida do professor, eu fiz o mestrado passando por muitas dificuldades, fiz pensando na minha formação enquanto conhecimento, porque se for para pensar no salário a pessoa não estuda”. (Entrevista com a professora em 21/06/2017). A valorização da profissão docente é uma das pautas do movimento por uma Educação do Campo, que está no texto base da II CNEC. A discussão aponta que

É notório que a valorização dos trabalhadores em educação é uma das condições essenciais para se garantir qualidade ao ensino. O reconhecimento profissional, no entanto, requer garantia de melhores condições de trabalho, sólida formação inicial e continuada, remuneração digna, ingresso via concurso público, plano de carreira que garanta identidade à profissão, jornada compatível, enfim, elementos que contribuam para tornar a escola um local de fácil acesso, de permanência e aprendizado garantidos e com características de transformação social, através da participação de seus atores e de toda a comunidade. (II CNEC, 2004, p. 17-18).

Os aspectos apontados sobre propiciar uma formação inicial e continuada consistente, remuneração e plano de carreira até aparecem no PNE (2014-

2024), em sua meta 15 e 18,

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, p. 78-82).

O que precisamos é que essas metas sejam concretizadas, que não fiquem apenas no campo da abstração e que o profissional docente possa ter condições dignas de trabalho.

Outro item elencado no PNE que faz menção a formação continuada nas escolas do campo, está na meta 4, que assim dispõe:

4.3. implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; (BRASIL, 2014, p. 55).

Alguns processos de formação continuada já estão sendo implantados no campo a partir da concepção de Educação do Campo. Na Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães, duas vezes ao mês as professoras participam de formação continuada: sendo uma na escola, que variam em momentos da hora-atividade ou em contra turno e a outra é realizada em Prudentópolis pelo programa Escola da Terra.

Consideramos que a escola como locus de formação é a maneira mais efetiva para que o professor pense e reflita sua prática, pois é nela que os problemas acontecem, e é nela também que a maior parte deles pode e deve ser resolvido, porém entendemos também a importância da formação continuada acontecer em outros espaços, permitindo ao professor a troca de experiências com outros profissionais e que juntos cheguem a solução de problemas comuns do âmbito escolar do campo.

Eu estando na secretaria eu posso ajudar muito mais a escola do que antes, pois como professora eu não conseguiria sair da sala de aula. Hoje estamos conseguindo fazer um trabalho coletivo com as professoras e uma formação continuada direcionada para a Educação do Campo. [...] Está sendo muito importante pra mim também conhecer a realidade de outras escolas do campo. (Entrevista com a professora em 21/06/2017).

A visão reflexiva que a professora tem hoje para a o campo, foi objeto de

muitos estudos feitos por ela por meio dos processos de formação continuada, desde o projeto OBEDUC, o Curso de Especialização em Educação do Campo, e o programa Escola da Terra. Percebemos que a construção desse processo emerge da Universidade na relação com a Educação Básica implicando formas de se pensar um ensino de qualidade às escolas do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como propósito analisar aspectos da prática pedagógica a partir do discurso de uma professora de escola multisseriada, nos deparamos com a história de luta dos povos do campo que emerge dos movimentos sociais camponeses. Nesse sentido, não há como abordarmos a Educação do Campo, sem colocar em pauta a trajetória da educação pública, a qualidade do ensino prestado a classe trabalhadora e as condições de trabalho a que os educadores são submetidos.

Ao mesmo tempo em que a escola multisseriada se apresenta em condições adversas, a nossa pesquisa vem demonstrar que ela é possível, que muitas vezes essa é a única possibilidade que o sujeito tem no campo de se apropriar do conhecimento científico. Que a possibilidade surge quando pensamos o sujeito nas suas condições humanas, quando se faz uso de uma prática que almeja a mudança, a transformação.

A professora sujeito da nossa pesquisa vivenciou toda essa precarização, mas engajou uma luta coletiva com a comunidade em busca de melhorias para a escola multisseriada. A prática pedagógica da professora é diferenciada da lógica seriada de ensino, ou seja, é uma prática que se pauta por ciclos de formação humana – pela idade do aluno. Esta organização foi desenvolvida pela professora pensando a turma num único coletivo, sua intenção não é criar um modelo, mas romper com a seriação. Entende-se assim que não podemos olhar uma turma como se fosse homogênea, é preciso olhar para as especificidades de cada aluno.

A perspectiva que a professora tem de formação para seus alunos perpassa as linhas do ler e escrever, evidenciando uma aprendizagem significativa, que dialoga, que articula as experiências vividas pelos alunos com o conhecimento científico, levando-os a pensar criticamente e a refletirem sobre as mudanças que almejam para o campo. A prática pedagógica desenvolvida pela professora valoriza a identidade dos sujeitos do campo e tem se mostrado na perspectiva da transformação, que pensa o sujeito na sua totalidade. Este olhar diferenciado para o campo, estabeleceu um vínculo entre a educa-

dora, educandos e a comunidade, ou seja, esta coletividade se fortaleceu por meio da escuta, do diálogo, e juntos lutaram pelo não fechamento da escola.

Fechar as escolas do campo, não irá resolver os problemas, isso irá dificultar ainda mais a vida dos camponeses. Esta “solução” encontrada pelo poder público, recai na problemática do transporte escolar que em muitas localidades acaba não sendo acessível, bem como no deslocamento a uma escola que desconhece a realidade do aluno do campo.

A formação de professores do campo abordada neste trabalho, ainda é um desafio a ser superado e que nos preocupa bastante, principalmente porque grande parte dos professores contratados para trabalhar no campo vêm de uma formação aligeirada dos cursos à distância ou até mesmo em nível médio. Assim, ao chegar na escola do campo o professor acaba por realizar um trabalho com base na técnica, se distanciando de uma prática pedagógica no viés da emancipação dos sujeitos.

Compreendemos que as mudanças ocorridas na escola multisseriada só foram possíveis porque a professora buscou especialização em Educação do Campo, pois conforme ela cita, muitas vezes os cursos de formação inicial são apenas para ter o título em nível superior, se reduzindo há um tempo de chegada e de saída da universidade. Além do mais, alguns cursos de formação inicial ignoram as questões territoriais, como se tivéssemos apenas escolas urbanas, sem mencionar as escolas do campo, no qual muitos se formam sem conhecer essa diversidade cultural que temos em nosso país: de povos indígenas, da floresta, de comunidades camponesas, de quilombolas, de assentamentos, de ribeirinhos, de extrativistas, de povos das ilhas. Por conta dessa formação, o maior prejudicado acaba sendo o sujeito do campo, que não tem a sua cultura e seus saberes valorizados.

Entendemos assim, que se faz necessário e urgente uma política de formação inicial e continuada de professores que possa atender e compreender as demandas do campo, para que o educador ao assumir a escola do campo caminhe na perspectiva da Educação do Campo. De modo que, a formação não se concentre apenas no plano da teoria, mas que tenha movimento até a escola do campo, para entender quem é o aluno, a comunidade onde vivem, as atividades que fazem no dia a dia, ou seja, a formação precisa ir além da sala de aula, o conhecimento precisa estar articulado entre o científico e o local. Está posto o desafio às universidades e as demais instituições formadoras, a reavaliarem seus currículos.

Para finalizar, este trabalho nos permite problematizar a prática pedagógica das escolas do campo a serviço do capital, que não enxerga o aluno

como sujeito, mas como produto. Em meio as contradições que permeiam o campo, encontramos uma escola multisseriada que conseguiu se reconstruir em meio a precarização e ao descaso do poder público. Com uma prática pedagógica voltada para a emancipação dos sujeitos, que gera a consciência e que desperta a possibilidade de mudança.

Esperamos colaborar para que os olhares se voltem para as escolas do campo, e que políticas públicas possam dar a garantia de um ensino de qualidade aos povos do campo. Que possamos colocar a Educação do Campo no centro das discussões em nossos cursos de formação, no sentido de lutarmos pela superação de práticas conservadoras que permeiam as escolas multisseriadas do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.

ARROYO, Miguel González. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. CEDES, Ago 2007, vol.27, n.72, p.157-176.

ARROYO, Miguel González. As matrizes pedagógicas da Educação do Campo na perspectiva da luta de classes. In: MIRANDA, Sônia Guariza; SCHWENDER, Sônia Fátima. (Org.). **Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. V.I. 1ed. Curitiba: UFPR, 2010, p. 35-54.

BOLETIM da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. **Alerta: Escolas do campo estão sendo fechadas**. Número 1, julho de 2015. Paraná, 2015. 8 p. Jornal impresso.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. Presidência da república. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]: **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 10. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 46 p. – (Série legislação; n. 130). Disponível em: < file:///C:/Users/Samsung/Downloads/ldb_10ed.pdf>. Acesso em: 17/01/2017.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>>. Acesso em: 13/09/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB, de 3, de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do

campo. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 282-284.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 266-297.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 10/09/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2016** - Notas Estatísticas. Instituto Nacional de Pesquisas educacionais Anísio Teixeira - INEP. Brasília: Distrito Federal, 2017. p. 29. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notasestatisticascensoescolardaeducacaobasica2016.pdf>. Acesso em 09/09/2017.

CALDART, Roseli Salet. **A Escola do Campo em Movimento**. Coletivo Nacional de Educação do MST e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) Brasil. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, 2003. p. 60-81. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/contendo/contendo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf>. Acesso em: 26/02/2017.

II CONFERÊNCIA NACIONAL: Por uma Educação Básica no Campo. **Por uma Política Pública de Educação do Campo**. Texto Base. Luziânia, 2 a 6 de agosto de 2004.

II CONFERÊNCIA NACIONAL: Por uma Educação Básica no Campo. **Declaração Final**. Luziânia, 2 a 6 de agosto de 2004.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014. 173 p.

FAZENDA RIO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esportes. **Plano Municipal de Educação. Lei nº1075/2015, de 25 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Fazenda Rio Grande e dá outras providências. Fazenda Rio Grande, Paraná, 2015. 91 p.

FAZENDA RIO GRANDE. **Proposta Pedagógica**. Escola Municipal do Campo Senador Alô Guimarães Educação Infantil e Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Educação, Fazenda Rio Grande, Paraná, 2015. 222 p.

FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.educampoparaense.com.br/upload/arquivo/2016/03/1354.pdf>>. Acesso em: 18/09/2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 57-75.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 43-47. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>> Acesso em: 18/09/2017.

FREIRE, Paulo. Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WJryIAcbRRE>>. (A.H.F) **Paulo Freire - Educar para Transformar**. Documentário parte do Projeto Memória – 2005, publicado em 29 de out de 2012. Acesso em 15/07/2017.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia:**

retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005. Disponível em <http://educampo.miriti.com.br/arquivos/File/Livro_Geperuaz.pdf>. Acesso em 08/01/2017.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A multissérie em pauta:** para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. 2008. 13 fls. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf>. Acesso em: 08/01/2017.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n° 129, 2014. p. 1165-1182. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>>. Acesso em: 08/01/2017.

IPARDES. **Caderno Estatístico Município de Fazenda Rio Grande.** Setembro 2017. Município de Fazenda Rio Grande, Paraná, 2017. 43 p. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=83820>>. Acesso em: 08/09/2017.

LARCHERT, Jeanes Martins. **Didática e tecnologia I - O Planejamento Pedagógico e a Organização do Trabalho Docente.** Unidade3. Módulo 2. Vol. 5. Ead. UESC. 2010. Disponível em: <<http://www.uepg.br/formped/disciplinas/OrganizacaoTrabalho/DIDATICA.pdf>>. Acesso em 09/09/2017.

MUNARIM, Antônio. **Movimento nacional de Educação do Campo:** uma trajetória em movimento. GT-03: Movimentos sociais e educação. 2008. p. 1-17. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>> Acesso em: 08/01/2017.

PARANÁ, Governo do Estado do Paraná Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.** Curitiba, Paraná, 2006. Disponível na página do Portal Educacional do Estado do Paraná <http://diaadiaeducacao.pr.gov.br>.

RODRIGUES, Fabiana Aparecida Franco. A prática pedagógica em turmas multisseriadas: processo de transgressão. 169fls. **Dissertação** (mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. A educação é do campo no estado do Paraná? In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). **Práticas educativas do/no campo.** UEPG, 2011. p. 25-40.

SOUZA, Maria Antônia de. **Escolas do campo no estado do Paraná: Ideb, práticas pedagógicas e formação de professores.** XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www.infoteca.inf.br/endipec/smartyp/templetes/arquivostemplate/uploadarquivos/acervo/docs/3196b.pdf>>. Acesso em: 08/01/2017.

SOUZA, Maria Antônia de. A Educação do Campo no Brasil. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; CHAVES, Vera Lucia Jacob. (Orgs.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil:** diálogos sobre políticas de educação e diversidade. Vol. 1. Tubarão: Copiart, 2016a. p. 133-157.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: (Orgs.). SILVA, Maria Cristina Borges da. **Práticas Pedagógicas e elementos articuladores.** Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016b. p. 38-65.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político - Pedagógico. In: VEIGA, Ima Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs.). **Escola:** espaço do Projeto Político – Pedagógico. 11. ed. Campinas, S.P.: Papirus, 2007. p. 9-32.

HISTÓRIA, LIVROS DIDÁTICOS E ESCOLA DO CAMPO

Rita de Cássia Gonçalves – UTP
Geysa Dongley Germinari – UNICENTRO

INTRODUÇÃO

A centralidade do livro didático para prática pedagógica em sala de aula, nos diferentes níveis de ensino, tem atraído o interesse de investigadores de vários países, os quais empregam diferentes perspectivas teórico-metodológicas de análise, que abrigam estudos diacrônicos e de problemas atuais do ensino-aprendizagem em várias áreas de conhecimento.

O pesquisador Kazumi Munakata (2012, p. 182) destaca que:

[...] a expansão de pesquisas sobre o livro didático não foi apenas um fenômeno brasileiro, mas tendência internacional [...], em várias partes do mundo foram se constituindo centros de pesquisa sobre o tema, nos anos 1980, 1990 e 2000, à exceção de Georg Eckert Institute for International Textbook Research, criado em 1975, praticamente uma instituição originária.

Nesse domínio de pesquisa, os livros didáticos de História estão entre os mais investigados. Essa modalidade de material escolar tem ocupado lugar privilegiado nos encontros, seminários e debates sobre o ensino de História. Os estudos privilegiam determinados problemas, como: “1. Práticas de leituras e formas de apropriação dos livros didáticos; 2. Circulação e estratégias editoriais; 3. História da disciplina e livros didáticos; 4. Livros didáticos de história: conteúdos e tendências historiográficas” (ZAMBONI, 2005, p. 47), como atestam as investigações realizadas por Bittencourt (1993; 1997; 2008; 2011); Fonseca (2011); Munakata (1997; 2010; 2012).

A partir de estudos já realizados sobre a temática e publicados em Germinari (2016); Gonçalves (2013a, 2013b, 2016a, 2016b); Germinari, Gon-

çalves e Simões Jr. (2016), este capítulo tem o propósito de apresentar uma análise sobre o processo de escolha de livros didáticos de História das coleções “Girassol” e “Campo Aberto”, aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático/Campo (PNLD/Campo), realizado por professoras e diretoras da rede de educação do município de Tijucas do Sul, no estado do Paraná. A especificidade do recorte é parte das reflexões desenvolvidas no projeto de pesquisa intitulado “Ensino e Aprendizagem de História: Mapeamento de Infraestrutura e das Práticas Com Tecnologias Educacionais nas Escolas Estaduais Públicas Localizadas no Campo, nos Municípios de Prudentópolis e Araucária”, financiado pela CAPES/Observatório da Educação do Campo (OBEDUC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná.

LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA COMO OBJETO DE PESQUISA

O ensino de História, como campo de pesquisa no Brasil, cresceu entre as décadas de 1970 e 1980, no contexto em que professores de História de escolas e universidades promoveram intenso debate sobre a retomada da autonomia da disciplina de História em contraposição à política educacional da ditadura civil-militar (1964-1985) que, praticamente, extinguiu a disciplina das propostas curriculares. Nessa conjuntura, prosperou um movimento de renovação da concepção histórica e prática de ensino, bem como da pesquisa em ensino de História, pouco desenvolvida em períodos anteriores. As novas perspectivas nas escolas demandaram a criação de espaços nos cursos de graduação voltados à reflexão sobre a prática e a pesquisa em ensino de História.

As experiências pedagógicas, a formação do profissional de História; a produção do conhecimento histórico na escola, o significado da utilização e a análise dos conteúdos do livro didático; o ensino de História temática como proposta para romper com o ensino de História tradicional; reformas curriculares e a utilização em sala de aula de novas linguagens (música, fotografia, literatura, filmes, história em quadrinhos) passaram a ser objeto de reflexão e pesquisa (GERMINARI, 2016, p. 762).

A pesquisa na área consolidou-se com organização de dois eventos voltados para o ensino de História, o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, criado em 1988, com a primeira edição realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), e o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), cujo primeiro evento ocorreu na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 1993. Os dois

eventos tornaram-se espaços de debate e diálogo acerca dos problemas de pesquisa de Ensino de História.

Além dos eventos acadêmicos específicos do campo de investigação em ensino de História, a área também cresceu com a expansão dos Programas de Pós-Graduação com linhas de pesquisa voltada para o ensino de História e a abertura de editais específicos das agências financiadoras, que fomentaram sobremaneira as pesquisas.

Nas últimas décadas, a produção da área no cenário nacional cresceu no aspecto quantitativo e ganhou em qualidade. Os estudos exploraram os problemas candentes do ensino de História, uma amostra desses trabalhos foi analisada pela pesquisadora Thais Nivia de Lima e Fonseca (2011), que identificou 80 trabalhos produzidos entre 1988 e 2002, entre dissertações, teses, artigos e textos apresentados em alguns congressos¹, ela indicou as principais temáticas investigadas:

Cerca de 66% dos estudos levantados concentram-se nos temas dos currículos e programas para o ensino de História, das práticas escolares no ensino de História e do livro didático de História, estando este último tema na liderança, com quase 40% dos trabalhos analisados. Dentro desses três temas, alguns subtemas se destacam, como a formação cívica e nacionalista no ensino de História e as relações entre este ensino e a historiografia, ambos representando cerca de 33% dos trabalhos, e também a história das mulheres nos livros didáticos, reformas curriculares, produção técnico do livro didática (FONSECA, 2011, p. 30).

O balanço de produções acadêmicas acerca do ensino de História realizado por Fonseca (2011) evidencia a hegemonia dos estudos sobre livro didático de História, esses materiais escolares têm lugar de destaque na pesquisa em ensino de História.

As investigações sobre o livro didático de História desenvolvidas na década de 1980 e início dos anos 90 privilegiaram principalmente o caráter ideológico presente nos livros didáticos de história, defendiam e denunciavam as relações entre escola, materiais didáticos e o capitalismo. Nessa fase os estudos “[...] pautava-se na concepção de ideologia em uma vertente que possibilitava a identificação de uma falsa ideologia – a burguesa – que se impunha nos meios de comunicação, das formas mais variáveis, dentre eles a produção didática” (BITTENCOURT, 2011, p. 495).

Os pesquisadores de livros didáticos de História tinham as mesmas pre-

¹ “[...] como o Simpósio Nacional de História da Associação Nacional de História (ANPUH), o Encontro Regional de História da ANPUH-MG, a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Congresso Brasileiro de História da Educação, o Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais, o Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, o Seminário Nacional Perspectivas do Ensino de História (FONSECA, 2011, p. 30)”.

ocupações dos investigadores das reformas curriculares que se iniciavam em vários estados, como decorrência do processo de democratização do país. Nesse contexto, pós ditadura militar, muitas pesquisas focavam suas análises na demonstração das relações entre os conteúdos escolares e a ideologia do estado. Nos estudos sobre livros didáticos de História, os pesquisadores identificavam

[...] uma conformação de valores desejáveis por setores do poder instalados nos aparelhos de Estado, como o caso das disciplinas Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) que concorriam e, por vezes, substituíam o ensino de História. (BITTENCOURT, 2011, p. 496).

Ainda na esteira da análise ideológica, muitos estudos fundamentados na matriz criada pelo historiador francês Marc Ferro² identificaram as relações entre livro didático e a constituição de uma memória coletiva da sociedade. Nessa linha, Bittencourt (2011, p. 497), destaca que:

Marc Ferro identificou o caráter ideológico da literatura didática de maneira muito semelhante em países de diferentes lugares nas décadas de 1960 e 1970 concluindo que os livros escolares eram veículos privilegiados da difusão de uma ideologia e de uma manipulação política sobre as populações dos países do então denominado Terceiro Mundo. (BITTENCOURT, 2011, p. 497)

Os trabalhos centrados nos conteúdos históricos escolares procuravam investigar as separações e aproximações entre o conhecimento histórico acadêmico e escolar. O reconhecimento do caráter ideológico do livro didático de História era observado pelo distanciamento da produção historiográfica acadêmica. Nessa concepção, a denúncia ideológica recaía sobre a forma como conhecimento é transposto para o livro didático de História.

A crítica às análises ideológicas dos livros didáticos de História destaca o limite do embasamento teórico dessas pesquisas, assim como a fragilidade da pesquisa empírica, aspectos que acabam por generalizar as afirmações sobre esses materiais escolares. Ademais, ao não considerarem a ação dos sujeitos envolvidos no processo de consumo e apropriação dos conteúdos escolares, principalmente professores e alunos, invalidam as afirmações absolutas que responsabilizam os livros didáticos como únicos canais de disseminação ideológica no ensino de História (BITTENCOURT, 2011).

Para além do sentido ideológico, as investigações atuais privilegiam a compreensão do livro didático como mercadoria, as relações entre conteúdo escolar e métodos de aprendizagem, as articulações entre políticas públicas educacionais e os processos de escolha dos livros pelos professores, bem

² Ver: FERRO, Marc. *Manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. Tradução de Wladimir Araújo. São Paulo: Ibrasa, 1983.

como os usos que professores e alunos fazem do material.

A preocupação com os livros didáticos se justifica pelo crescente uso desses materiais em sala de aula, os quais começam a determinar a seleção de conteúdos a serem ensinados em diferentes áreas do conhecimento.

O PNLD-CAMPO E O PROCESSO DE SELEÇÃO EM TIJUCAS DO SUL

A Carta Constitucional de 1988 dispõe em seu artigo 205 que a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Dentro deste contexto,

A Lei 9394 (1996) - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - é assinada partindo do pressuposto constitucional que a Educação é dever do Estado. Os debates que ocorrem desde sua assinatura se concentram em garantir um ensino público de qualidade dentro de padrões mínimos. (GERMINARI, GONÇALVES, 2016, p. 61)

De acordo com Santos (2013a, p. 147),

Em 1996 foi iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos a serem utilizados nas escolas públicas de Ensino Fundamental, procedimento que é aplicado até hoje em todos os programas para o livro didático do governo federal. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação a partir de então passam a ser excluídos da lista de livros publicados no Guia do Livro Didático.

Desde o início do século XXI, o governo federal tem buscado aprimorar a entrega de materiais didáticos aos alunos da Educação Básica. Além de ofertar livros aos estudantes de todos os anos do Ensino Fundamental, instituiu programas para atender as necessidades de aprendizagem, como o Programa Nacional do Livro do Ensino Médio PNLEM que visava à distribuição de livros para os alunos do Ensino Médio, O Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), o PNLD de obras complementares, o PNLD Alfabetização na Idade Certa, bem como programas de fornecimento de dicionários de Língua Portuguesa e o PNLD Campo.

O propósito de fornecer livros didáticos a todos os alunos do Brasil responde à necessidade de melhoria dos níveis educacionais em todo o território nacional. O livro didático é um artefato cultural presente na cultura escolar e considerado parte importante do processo educativo. (SANTOS, 2013a, p. 147)

O modo de execução dos dois programas é semelhante: inscrição de editoras; triagem e avaliação das obras; publicação do Guia do Livro Didático; escolha dos livros por parte dos diretores e dos professores; pedido feito

pelas escolas através da internet ou por formulário impresso; aquisição; produção; distribuição; recebimento e utilização.

O PNLD Campo³ começou a ser distribuído no ano letivo de 2013. O processo de elaboração teve início quatro anos antes com a publicação do edital para a produção de material e respondeu a anseios de movimentos sociais, que passou a demandar o desenvolvimento de coleções que reconheçam as particularidades das populações que moram no campo, onde as crianças frequentam escolas localizadas no campo. Em 2016, as escolas receberam as coleções desenvolvidas e selecionadas pelo Programa, que foram distribuídas para todas as escolas (dos âmbitos municipal, estadual ou distrital) cadastradas como escolas rurais no site Data Escola⁴ e que firmaram o termo de adesão ao PNLD.

É importante também destacar que a relação livro didático e Educação do Campo tem sido objeto de pesquisas sistematizadas em teses e dissertações, dentre os vários trabalhos produzidos na área, a tese “A presença do livro didático de história em aulas do ensino médio: estudo etnográfico em uma escola do campo”, de Edilson Aparecido Chaves, investigou as formas de uso do livro nas aulas de História em uma escola do campo do município de São José dos Pinhais-PR, a partir do ponto de vista dos alunos do Ensino Médio sobre os livros didáticos de História incluídos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012 e as relações que são estabelecidas com o conhecimento histórico a partir do livro didático.

As coleções aprovadas e disponíveis para escolha dos professores foram analisadas juntamente com o “Guia de Livros Didáticos PNLD Campo 2016 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental⁵”. Somente duas coleções de editoras paulistas constaram no Guia: a coleção “Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo” publicado pela editora FTD, composto por 11 volumes (Livro do Aluno) e 11 Manuais do Educador. Também foi disponibilizada a “Coleção Campo Aberto” da editora Global também composta pelo mesmo número de volumes. De acordo com Santos (2013a, p. 151):

A obra didática desse modo faz parte do currículo escolar que é construído no e para o espaço da escola (BRASIL, 2005, p. 61). Ela é entendida como um instrumento que articula os saberes socialmente construídos no processo do conhecimento científico e os conteúdos e objetivos do ensino e da aprendizagem escolar.

3 Maiores informações podem ser encontradas em: <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/5373-edital-pnld-campo-2016>. Acesso em: 30 de junho de 2017.

4 Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>. Acesso em: 30 de junho de 2017.

5 Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/6575-guia-pnld-campo-2016-%E2%80%933-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 30 de junho de 2017.

O processo de seleção das obras foi realizado de forma conjunta por diretores e professores da rede municipal de ensino de Tijucas do Sul, município da Região Metropolitana de Curitiba que possui 10 escolas municipais sendo 9 delas consideradas escolas do campo e, portanto, aptas a selecionar as coleções do PNLD Campo 2016. De forma democrática, a Secretaria da Educação proporcionou espaço e tempo para que a seleção fosse realizada pela maioria dos professores de toda rede municipal.

A escolha foi realizada somente no penúltimo dia indicado para que as escolas enviassem o pedido ao FNDE. Uma das razões foi que as coleções não chegaram nem a Secretaria da Educação, nem nas escolas. Aliás, esse é um dos motivos alegados para que todo o processo de distribuição fosse centralizado na Secretaria, que o acesso as escolas poderia ser difícil e atrasar a entrega.

A seleção foi realizada a partir de orientações sobre livro didático, embasadas nas ideias apresentadas por Jörn Rüsen (2010, p. 109-129) no texto “O Livro Didático Ideal”, que foi discutido antes dos professores analisarem as coleções. Segundo Rüsen, um bom livro didático deve apresentar quatro características principais:

- Formato claro;
- Estrutura didática clara também;
- Relação produtiva com o aluno e,
- Relação com a prática da aula.

Com o aporte teórico discutido entre todos os presentes, as coleções que estavam disponíveis foram analisadas pelos professores em pequenos grupos. A análise foi realizada com o apoio do Guia do PNLD Campo e com as coleções disponibilizadas. Após analisarem as coleções, os professores passaram a discussão sobre o que as coleções de livros didáticos do campo apresentavam e qual poderia ser a melhor opção para as escolas do município. Após debate foi decidido que as escolas do município adotariam a “Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo”.

Este texto discute como os professores escolheram as coleções e está focado nas análises realizadas no conteúdo de História apresentado por elas.

HISTÓRIA NO PNLD-CAMPO 2016

O primeiro aspecto que foi identificado pelos professores é que tanto a coleção, de maneira geral, quanto o material de História nos livros dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental é extremamente sintético. Toda a co-

leção é apresentada como integrada, isto é, todos os conteúdos apresentados devem estar conectados para uma melhor aprendizagem.

Cabe ressaltar que o primeiro ano tem somente dois livros, o de Arte que deve ser usado em todo os três anos do ciclo de alfabetização e um livro de “Letramento e Alfabetização” e “Alfabetização Matemática”. A disciplina História só está presente no livro didático a partir do 2º ano, e está inserida no Livro de “Letramento e Alfabetização”, juntamente com a disciplina Geografia.

Nos dois últimos anos do ciclo de alfabetização, os conteúdos apresentados e desenvolvidos de forma progressiva tendo o mesmo eixo nesses anos. O material está dividido em: Minhas Vivências, Saberes e Fazeres da Terra, e o Campo e suas Histórias, no 3º ano o capítulo Cidadão do Campo é adicionado aos já citados. No quarto e quinto anos, os temas para aprendizagem são exatamente os mesmos: Comunidade, memória e História, Povo e Cultura, Campo: tempo, sujeitos e histórias e Cidadania: participação e organização.

Para os quarto e quinto anos, também foi disponibilizado um livro Regional. O objetivo da obra é a abordagem das questões locais e/ou regionais, devendo ser trabalhado de forma interdisciplinar. Abrange questões de Arte, Cultura, História e Geografia Esse não foi para a escolha, apesar de ter sido analisado. O PNLD Campo 2016 disponibilizou somente dois livros regionais, sendo que um deles sobre a Região Norte e o outro sobre cultura, e regiões do Brasil, sem ter um direcionamento regional ou local. Assim, o livro que foi disponibilizado no Guia foi o enviado para as escolas.

O livro Regional deveria discutir questões relacionadas a cultura e identidade da região em que o aluno estuda. “Culturas e Regiões do Brasil” foi publicado pela editora Global de São Paulo, sendo que foi apresentado com um volume para o aluno e o manual do educador.

Dentro das discussões realizadas pelos professores, todos ressaltaram a necessidade de que o livro didático auxiliasse em processos de ensino-aprendizagem significativos para os trabalhadores do campo. Deste modo, quando os professores levantaram questões sobre a identidade do sujeito, apresentada nos materiais disponibilizados, eles foram ao encontro do que dizem as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná, que expressa que:

O homem do campo não é atrasado e submisso; antes, possui um jeito de ser peculiar; pode desenvolver suas atividades pelo controle do relógio mecânico ou relógio “observado” no movimento da terra, manifesto no posicionamento do sol. (PARANÁ, 2006, p. 29)

O conteúdo apresentado nos livros didáticos de História do PNL D Campo foi intensamente debatido por todos os professores, porque ao analisar de forma mais acurada o conteúdo, foi observado o material não levava em conta o modo de vida e o cotidiano das comunidades do município e podem não promover a compreensão da realidade e da construção do pensamento histórico do aluno. Mesmo a coleção escolhida apresentou, de acordo com os professores, conteúdos não aprofundados, e de forma unânime os professores concordaram que deverão fazer, nos anos 2016-2019, atividades extra livro para suprir as questões não apresentadas pelo livro didático.

Um último apontamento realizado por todos os professores está relacionado a todos os volumes da coleção. O conteúdo apresentado em todas as disciplinas foi colocado de maneira reduzida, pois todos os livros têm em média 200 páginas. Se levar em consideração que no primeiro ano ele está dividido em duas disciplinas de alfabetização e nos outros anos, o livro de letramento é dividido com História e Geografia e o de alfabetização matemática é dividido entre Matemática e Ciências.

É necessário salientar que o PNL D Campo oferece materiais didáticos em todas as áreas do conhecimento para alunos de todas as escolas do campo do Brasil e sendo assim, um material enxuto como o apresentado dificulta o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Todo o processo do PNL D, não só o do Campo, deveria ser repensado, pois dois dos principais agentes do desenvolvimento e seleção do material didático, os autores e os professores, tem pouco tempo relativamente, para construir um material que possa verdadeiramente atender as necessidades dos alunos e para avaliar de forma profunda e consistente os materiais disponibilizados de um material que vai acompanhar, professor e alunos, por vários períodos letivos.

Os professores que atuam nas escolas do município de Tijucas do Sul, tanto as nove escolas localizadas no campo quanto a única escola urbana vêm participando de cursos de formação continuada em educação no campo. Isso faz com que esses profissionais tenham uma visão questionadora em relação a realidade do processo escolar desenvolvido e que os ajudaram a ter uma visão crítica das coleções de livros didáticos oferecidos pelo PNL D Campo.

Os professores de Tijucas só tiveram acesso aos livros didáticos disponibilizados pelo Guia do PNL D Campo 2016 nos últimos dias do processo de seleção e mesmo tendo recebido apoio da Secretaria do Município consideraram que o tempo para análise poderia ser mais estendido.

O trabalho empírico desenvolvido nas escolas do campo de Tijucas do Sul apresentou dados importantes para a análise. Mesmo sendo um programa específico, que tem como característica atender as especificidades escolares das escolas localizadas no campo, a coleção disponibilizada e entregue as escolas e alunos se mostram distantes dos princípios da Educação do Campo.

Novas análises deverão ser realizadas para compreender se esse material desenvolvido especificamente para escolas do campo, responde as necessidades educativas dos alunos e visa promover o respeito aos povos do campo.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. 369 p. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre texto e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 69-90.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Produção didática de história: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 30/06/2017.

CHAVES, Edilson Aparecido. A Presença do Livro Didático de História em Aulas do Ensino Médio: Estudo Etnográfico em uma Escola do Campo. 226 p. **Tese** Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GERMINARI, Geysa Dongley. O ensino de história local e formação da consciência histórica: possibilidades. **Questio**, Sorocaba-SP, v. 18, n. 3, p. 761-776, nov. 2016.

GERMINARI, Geysa Dongley; GONÇALVES, Rita de Cássia. As políticas educacionais e formação do professor de História no Brasil: desafios contemporâneos. **Interacções**. Lisboa, v. 12, n. 40, p. 55-69, 2016.

GERMINARI, Geysa Dongley; GONÇALVES, Rita de Cássia; SIMÕES Jr., Cesar Augusto. O Ensino de História na Perspectiva da Literacia Histórica: possibilidades para a Educação do Campo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). **Escolas Públicas no/do Campo: letramento, formação de professores e prática pedagógica**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016, v.1, p. 271-294

GONÇALVES, Rita de Cássia. O Livro Didático e o PNLD Campo: Discussões a Partir de Sua Implementação no Município de Tijuca do Sul. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto, FONTANA, Maria Iolanda; SALOMÉ, Josélia Schwanka (Orgs.). **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação: análises, desafios e compromissos - Volume II**. Curitiba: CRV Editora, 2016a, v.2, p. 125-139.

GONÇALVES, Rita de Cássia. Evaluacion del Concepto de Pasado Reciente en la Ensenanza de la Historia para los Profesores de Enseñanza Media. Iber (Barcelona), v.83, p.1 - 7, 2016b.

HORN, Geraldo; GERMINARI, Geysa Dongley. **O ensino de História e seu currículo: teoria e método**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MUNAKATA, Kazumi. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. 217 p. **Tese** (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1997.

MUNAKATA, Kazumi. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, M. C. de. (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 271-296.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2006.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHIMDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010, p. 109-128)

SANTOS, Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos. A Significância do Passado para Professores de História. 262 p. **Tese**. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2013a.

SANTOS, Rita de Cássia G. Pacheco dos. O conceito de passado e sua significância histórica para professores de história e os livros didáticos recebidos no PNLEM. **Antíteses**. Londrina, v.5, p. 761 - 782, 2013b.

ZAMBONI, Ernesta. Encontros nacionais de pesquisadores de história: perspectivas. In: Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História, 6, Londrina, 2005. **Anais... ANPEH**, p. 37-49, 2005.

A TRANSIÇÃO DOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL LOCALIZADA NO CAMPO À ESCOLA ESTADUAL URBANA EM BOCAIÚVA DO SUL

Valéria dos Santos Cordeiro – SEED/PR

INTRODUÇÃO

Cada vez mais as discussões sobre os dilemas que permeiam a educação das populações que vivem no campo ganham visibilidade no cenário nacional, entre os pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais. Pretendemos com este texto dar visibilidade a um desses dilemas que é a transição dos alunos do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, especialmente quando esta transição acontece entre alunos das escolas localizadas no campo para as escolas localizadas na cidade. O trabalho é resultante da pesquisa de mestrado de nossa autoria, defendida no ano de 2016 com o título “Representações Sociais sobre o Campo/Rural na Transição Escola Rural e Urbana em Bocaiúva Do Sul/PR”. A pesquisa foi desenvolvida junto ao coletivo do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP)¹ e articulada ao projeto financiado pela CAPES/OBEDUC, aprovado pelo edital 049/2012, e contou com o financiamento do CNPq.

A participação no coletivo de pesquisa nos permitiu diferentes reflexões, dentre elas, questões relacionadas às escolas públicas rurais, a formação de professores, a prática pedagógica desenvolvida nestas escolas, o fechamento de escolas rurais, bem como as ruralidades presente nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba. E, a experiência com o processo escolar, como professora da rede estadual de ensino, nos permite observar que o am-

¹ Link do Núcleo de Pesquisa. <http://universidadetuiuti.utp.br/nupecamp/projetos.asp>. Acesso em 20 de junho de 2018.

biente escolar é carregado de concepções, ideais, preconceitos, discursos e narrativas que interferem no processo de transição das escolas rurais para as escolas urbanas, pois os alunos, de modo geral, mudam suas rotinas escolares, mas continuam vivendo em suas comunidades rurais, permeadas de tradições e símbolos que sempre os ajudaram a construir sua identidade.

É preciso considerar, portanto, que o aluno que mora no campo, possui uma maneira de se expressar verbalmente, uma identidade e uma cultura diferente dos alunos da área urbana e que não é considerada no processo de adaptação escolar, principalmente no colégio/escolas urbano (as) e conseqüentemente poderá afastar crianças, jovens e adultos das salas de aula.

A experiência enquanto moradora e estudante do município de Bocaiúva do Sul nos dá propriedade para afirmar que as pessoas com as quais convivemos e que fizeram parte de nossa formação tinham um discurso de que permanecer em Bocaiúva não propiciava “futuro”.

Portanto, neste capítulo apresentamos alguns resultados sobre a transição da escola rural localizada no campo para a escola estadual localizada na área urbana, especificamente no município de Bocaiúva do Sul. O texto está organizado em três partes: primeiro apresentamos o município de Bocaiúva do Sul, em seguida destaca-se os dados sobre a educação municipal e, por fim, o Rural e o urbano na transição da escola rural para a escola urbana.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

A educação do rural no Brasil, ao longo da história, é caracterizada por diferentes discursos principalmente o que se refere ao conceito de atraso, marginalização cultural, etc. Neste sentido, a educação rural em nossa sociedade, seus avanços e retrocessos estão intimamente ligados aos seus discursos e conseqüentemente as representações, sobre o rural brasileiro, que foram construídas historicamente. Isso afirma um modelo de educação rural, vinculado a um modelo conservador de sociedade, de cunho assistencialista que, por sua vez, se traduz em concepções de aluno e se expressam em posturas educacionais que se afirmam na manutenção de uma prática educativa conservadora e que não está aberta às mudanças, desconsiderando a realidade do aluno.

Em meio a este modelo de ensino, na década de 1990, emerge a Educação do Campo, a partir de indagações de movimentos sociais, que despertaram um novo olhar para o rural brasileiro.

[...] a Educação do Campo nasce sobretudo de um outro olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo. Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos.[...] (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 12)

Nesta perspectiva, a Educação do Campo se tornou uma possibilidade para transformar as representações e os discursos presentes na prática educativa em valorização do conhecimento e respeito à diversidade dos povos do campo, tornando a escola um lugar de aprendizado e formação de novos horizontes e o campo como “um campo de possibilidades da relação de seres humanos com a produção das condições de sua existência social, [...] também o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo [...]”. (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011, p.15).

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, e conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo. (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011, p. 14)

É importante notar que a Educação do Campo propõe uma “transformação que vai na direção de um novo discurso e de uma nova identidade” para a educação. (CHAMON, 2014, p.109). O que permitiu diversos avanços, principalmente para a Educação do Campo, que atualmente conta com documentos, programas e projetos que podem subsidiar as práticas educativas das escolas localizadas no campo.

No entanto, é possível afirmar que o alcance dessas leis e projetos, para os professores que trabalham nessas escolas públicas localizadas no campo e também os que trabalham nas escolas das cidades, ainda é insuficiente, pois o que se verifica na prática é que não se consegue realizar a leitura das propostas, seja por questões relacionadas à formação ou pela maneira de interpretar e aplicá-las de modo adequado em suas práticas, respeitando a diversidade e a realidade de cada aluno.

De acordo com Cordeiro (2016, p.38)

[...] o campo não é problematizado nos processos de formação, o que impede o desenvolvimento das escolas localizadas no campo, que promovem ainda, uma educação voltada para a realidade urbana. Na qual ainda há valorização dos grandes movimentos agrários e da produção em larga escala.

Podemos inferir ainda que,

O paradigma da Educação do Campo compreende igualmente que a relação

campo-cidade é um processo de interdependência, que possui contradições profundas e que, portanto, a busca de soluções para suas questões deve acontecer por meio da organização dos movimentos sócio territoriais desses dois espaços. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p.39).

É necessário, portanto, compreender que a prática da Educação do Campo exige um perfil diferenciado de educador, que esteja disposto a participar de um processo educativo que ao mesmo tempo modifica e se modifica, na interação com o outro. Este processo “[...] contribui para a (re)construção identitária do indivíduo[...]” (CHAMON, 2014, p. 108), tanto do educador quanto do educando, praticando uma formação humana, com reflexões que auxiliem os alunos a vencer, em fim, o desafio de ter a possibilidade de escolher permanecer no campo com equidade, superando o discurso de que a melhor opção é sair do campo e lutar por seu crescimento profissional na cidade.

O MUNICÍPIO DE BOCAIÚVA DO SUL

Localizado ao Norte da Região Metropolitana de Curitiba, a história do município transcorre quando do período de descoberta dos campos de Curitiba, pois no planalto curitibano, já existiam as terras onde hoje se situa Bocaiúva do Sul. A área territorial é de 826.344 Km², ocupa a 57^a posição no ranking de extensão territorial dos municípios paranaenses. O grau de Urbanização do município é de 46,67% e a porcentagem da população moradora do campo é de 53,33%, sendo sua população total de 10.986 habitantes, distribuídas da seguinte forma: 5.858 habitantes na área rural e 5.128 habitantes na área urbana. (IBGE, 2010). Na tabela 1 apontamos alguns dados oficiais:

TABELA 1 – MUNICÍPIO DE BOCAIÚVA DO SUL

Município	Bocaiúva do Sul
Área Territ. Km ²	825,757
Pop. Total	10.987
Pop. Urbana	5.128
Pop. Rural	5.859
% Urbano	46%
% Rural	54%
Dens. Dem. Hab/Km ²	13,3
Esc. Mun. Rurais Em Func.	10
Esc. Rurais Paralisadas	6

Fonte: Inep/Censo Escolar 2013 – IBGE, 2010 (Adaptado)

A partir dos dados, podemos verificar que quando consideramos a densidade demográfica municipal, que segundo o IBGE (2010) é de 13,30 hab./km². Verifica-se que o município é marcado por forte ruralidade, são 5.859 habitantes no campo de um total de 10.987 habitantes, perfazendo 54% da população rural. Essa população rural do município está inserida em diferentes atividades econômicas como podemos observar na tabela 2.

TABELA 2 - ESTABELECIMENTOS AGROPECUÁRIOS DE ACORDO COM AS ATIVIDADES ECONÔMICAS

Fonte: IBGE – Censo Agropecuário

Atividades econômicas	Estabelecimentos	Área (ha)
Lavoura temporária	55	1.596
Horticultura e floricultura	113	4.107
Lavoura permanente	13	376
Produção de sementes, mudas e outras formas de propagação vegetal	-	-
Pecuária e criação de outros animais	222	11.886
Produção florestal de florestas plantadas	62	4.104
Produção florestal de florestas nativas	6	205
Pesca	1	X
Aquicultura	18	1.569
Total	490	23.853

Nota: A soma das parcelas da área, não corresponde ao total porque os dados das unidades territoriais com menos de três informantes, estão desidentificados com o caracter “x”. Dados revisados e alterados após a divulgação da 2ª apuração do Censo Agropecuário, em outubro de 2012.

Como podemos notar pelos dados da tabela 2, as atividades econômicas do município expressam a ruralidade municipal. Do total de 490 estabelecimentos, o que se destaca são os estabelecimentos dedicados a pecuária e criação de outros animais (222), totalizando uma área de 11.886 (ha). Na sequência ficam a horticultura e floricultura (113 estabelecimentos) em 4.107 ha, e a produção florestal de florestas plantadas (62) em uma área de 4.104 ha. No município existem, ainda, 55 estabelecimentos de lavoura temporária, ocupando 1.596 ha.

A cultura temporária municipal gira em torno da produção da batata doce, feijão, mandioca e milho, ocupando respectivamente áreas de 14ha, 1.215ha, 150ha e 4.750ha. Em 2016 o município produziu 26.554 toneladas de milho, de acordo com IBGE (2010), sendo a maior produção agrícola em extensão territorial e quantidade.

A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BOCAIÚVA DO SUL

Mesmo considerando uma parcela significativa de sua população vivendo em áreas rurais, verifica-se nos últimos anos que em Bocaiúva do Sul foram fechadas 6 escolas localizadas no campo. O município contava, em 2015, com 9 escolas localizadas no campo, para atender a demanda dos alunos que vivem nestes territórios, e estes, são normalmente, obrigados a se deslocarem a grandes distâncias, por meio de transporte escolar, e por estradas de saibro, que nem sempre se encontram em condições adequadas de transitar, especialmente nos períodos chuvosos. O que piora muito, quando consideramos a interface do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, uma vez que o município conta com apenas duas escolas estaduais, localizadas na área central e mais urbanizadas do município, ou seja, após os anos iniciais, os estudantes saem de suas comunidades para estudar nas escolas localizadas e com culturas e processos educativos essencialmente urbanos.

Segundo dados do INEP – Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o município de Bocaiúva do Sul conta com um total de 16 escolas públicas em funcionamento, sendo que 2 são estaduais e 14 municipais. Nos dados do INEP (2014) ainda consta que existiam no município 15 escolas na área rural. Entretanto, em 2016 são apenas 9 escolas. Verificamos que não existem creches na área rural do município. A tabela 3 traz dados educacionais do município.

TABELA 3 : DADOS DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE BOCAIÚVA DO SUL-PR

Escola	Situação de funcionamento	Dependência administrativa	Localização/ Zona da escola	Nº de Alunos Matriculados	Nº de Alunos que utilizam transporte público/ residência urbana	Nº de alunos que utilizam transporte público/ residência rural
Alaide Georgina Da Rosa Scremim E R M Ef	Em Atividade	Municipal	Rural	21	0	17
Angelo Benatto Esc Rur Mul	Paralisada	Municipal	Rural	0	0	0
Antonio Ceccon E R M De Ef	Em Atividade	Municipal	Rural	67	3	47
Bom Retiro De Cima E R M De Ef	Em Atividade	Municipal	Rural	24	0	22
Campo Novo Esc Rur Mul De	Paralisada	Municipal	Rural	0	0	0
Cantinho Do Ceu C M E I	Em Atividade	Municipal	Urbana	276	2	23
Carlos Alberto Ribeiro C E E F N	Em Atividade	Estadual	Urbana	370	10	52

Crianca Esperanca C M E I	Em Atividade	Municipal	Urbana	153	0	3
Estiva E R M De E Fund	Paralisada	Municipal	Rural	0	0	0
Invernada I E R M De Ef	Em Atividade	Municipal	Rural	13	0	0
Ivany Costacurta Borato E R M Ef	Em Atividade	Municipal	Rural	29	0	16
Jacob Porkote E R M Ef	Em Atividade	Municipal	Rural	43	0	40
Joao Taborda De Siqueira E R M E Fund	Paralisada	Municipal	Rural	0	0	0
Leonor Poli Brotto E R M Ef	Em Atividade	Municipal	Rural	41	1	33
Lindarci Ribeiro Berti E R M Ef	Em Atividade	Municipal	Rural	52	3	48
Oliva Costacurta Cardoso E R M E Fund	Paralisada	Municipal	Rural	0	0	0
Paulino B De Oliveira E R M Ef	Em Atividade	Municipal	Rural	29	0	5
Pedro Alberto Costa E M Ef	Em Atividade	Municipal	Urbana	756	210	158
Pedro Dos Santos Scremin E R M E Fund	Paralisada	Municipal	Rural	0	0	0
Pedro Lindolfo Da Rosa E R M Ef	Em Atividade	Municipal	Rural	27	1	21
Primeiros Passos - C M E I	Em Atividade	Municipal	Urbana			
Quielse Crisostomo Da Silva Ce Con EfM	Em Atividade	Estadual	Urbana	893	1	566
Total				2794	234	1051

Fonte: Data Escola Brasil/Inep 2014 (Adaptado)

Como podemos perceber pelos dados da tabela 3, há um grande número de alunos (1.051), vindos da área rural que utilizam transporte para chegar às escolas, enquanto que da área urbana são 234 alunos que utilizam transporte escolar.

Em relação às matrículas no 5º ano em 2014, são 5 turmas de 5º ano com 156 alunos matriculados na Escola Municipal Pedro Alberto Costa, localizada na área urbana, e 9 turmas de 5º ano com um total de 65 alunos nas escolas rurais. Os dados aqui apresentados são informados pela Secretaria de Educação do Município.

Diante dos dados apresentados sobre o município, não há como negar as relações existentes entre o campo e a cidade, por mais que estas não sejam de perfeita harmonia ou que uma seja favorecida em detrimento da outra, tornando-se uma relação de dicotomia e não de complementariedade.

A TRANSIÇÃO DA ESCOLA RURAL PARA A ESCOLA URBANA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É verdade que quando tratamos da transição da escola rural para a escola urbana é necessário considerar além do discurso e das representações que premeiam a prática educativa a relação que se estabeleceu e se se estabelece ainda hoje entre o rural e o urbano brasileiro.

Esta discussão vai muito além das definições legais², pois como afirma Veiga (2002), a definição do que é cidade precisa levar em consideração o número de habitantes e também as atividades econômicas a que se dedica uma determinada localidade. É preciso ir além da “visão produtivista, até agora dominante, mas que se traduzem em novos qualificativos para outras relações entre o espaço urbano e rural e entre a cidade e o campo”. (RUA, 2006, p.83)

Neste sentido, “a ideia é que independentemente do local onde se vive, a população tenha condições mínimas de sobrevivência, garantido seu acesso à saúde básica, a educação de qualidade, oportunidade de trabalho e renda, etc.” (CORDEIRO, 2016, p. 28). O que infere que a interação entre rural e urbano seja de complementariedade, e visto, como espaços de vida e de construção social, pois “*cidade não vive sem campo que não vive sem cidade*” (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011, p.15)

Na transição da escola municipal rural para a escola estadual urbana, é que esta interação entre rural e urbano, como espaços complementares, deve estar mais evidente, visto que os alunos que vem das escolas municipais enfrentam muitas dificuldades para ter acesso a escola, dentre eles, as horas que tem que enfrentar, em transporte escolar, para vencer as longas distancias, o afastamento de sua comunidade e de sua cultura, etc. além é claro de todo discurso e representação romantizada que deixa prevalecer sobre as concepções trazidas pelos alunos, vivenciadas em sua própria realidade.

De acordo com Campolin (2000, p. 74):

O desconhecimento da realidade rural por parte de alunos, alunas, professores e professoras urbanas reflete muito bem o despreparo da escola em lidar com as diferenças a tal ponto que as alunas e os alunos rurais sentem-se marginalizados por verem suas crenças, conhecimentos, valores ignorados, aumentando ainda mais a distância entre educação e vida, teoria e prática, provocando a negação da cultura camponesa pelos próprios camponeses, além de reforçar a dicotomia rural x urbano.

O não conhecer a realidade rural faz com que alunos e professores das áreas urbanas assumam uma função de reproduzir as representações negativas que tem sobre esta realidade, evidenciando que nosso sistema escolar foi pensado a partir de um paradigma urbano que reafirma o rural como atrasado e enfatiza as desigualdades sociais e a exclusão.

De acordo com Cordeiro (2016, p. 101) “as desigualdades devem ser

² Decreto-Lei Nº 311, de 2 de março de 1938, e no seu Art.3º define; “A sede do município tem a categoria de cidade e lhe dá o nome”. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-311-2-marco-1938-351501-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 20 de junho de 2018.

levadas em consideração quando se fala de educação, o contexto rural/urbano apresenta desigualdades que não só excluem os povos do campo, como também causam fracasso escolar dos alunos provenientes do campo”.

Neste sentido, apontamos a necessidade de se criar uma “dinâmica coletiva mais crítica sobre as diferenças entre o rural e o urbano, entre as desigualdades nas condições de vida e também entre as disparidades no direito à educação” (CORDEIRO, 2016, p. 101).

Quando afirmamos sobre esta dinâmica coletiva, também queremos lembrar que vencer estas representações negativas trata-se de uma condição essencial para a superação das disparidades no direito à educação, pois mais do que conteúdos estamos falando da realidade vivida dos alunos que gera conhecimento. (CORDEIRO, 2016, p. 114)

O que se espera da escola é muito mais do que a menção à realidade do aluno. É preciso tirar o véu, a nuvem que encobre o discurso sobre a realidade e enfatizar o conhecimento da prática social e daqueles que a produzem coletivamente. Das aulas, espera-se que as provocações e os textos estudados pelos educadores e alunos possam gerar inquietações e relações entre o que se vive (cotidiano) e o que se desconhece, além do que se busca conhecer (outros lugares, outras relações). Esse é o maior desafio da escola. (SOUZA, 2011. p. 27).

Nessa perspectiva faz-se necessário pensar em uma educação que lhes seja mais familiar, com conteúdos que sejam mais próximos a realidade dos alunos advindos do meio rural, com suas atividades diárias, pois o campo se reflete em suas vidas particulares e também na escola, principalmente no contexto da transição da escola municipal rural para a escola estadual urbana.

É na sala de aula que se negocia e se produz novos sentidos e significados aos diferentes conceitos escolares. Nestes, estão presentes a história de vida, as experiências e vivências de professores e alunos, além do próprio conhecimento formal. E é o professor quem organiza este ambiente social e, por isso, precisa ter clareza de muitos aspectos da sua atuação, com metas e objetivos, sem perder de vista para quem está ensinando, valorizando o aluno real. (BACHA *ET al*, 2006. p.432)

Segundo Cordeiro (2016), a transição, é sempre um processo de mudança, e nem sempre é algo fácil e prazeroso e muitas vezes causam impactos e dificuldades para os alunos que são obrigados a frequentar as escolas urbanas por não ter oferta do ensino fundamental II e Ensino Médio em suas comunidades.

A maior dificuldade para os estudantes nessa fase é a organização. Há o aumento no número de professores, ampliação dos conteúdos curriculares, dos deveres de casa e trabalhos, sem contar que cada professor possui metodolo-

gia diferente para ensinar e formas diferentes de se relacionar com os alunos. (ANDRADE, 2011.p.16)

Estas dificuldades enfrentadas pelos alunos, na transição da escola municipal rural para a escola estadual urbana, demonstram que “os alunos não estão preparados para essas mudanças e os professores e as escolas não estão preparados para receber estes alunos e nem atendê-los em suas necessidades, (CORDEIRO, 2016, p. 121) pois não há nenhum acompanhamento para que esta transição ocorra, sem problemas, para que, pois há a necessidade de que todos os envolvidos no processo educativo, precisam de formação continuada, para atualização e orientação sobre as concepções e princípios que hoje norteiam as discussões sobre o campo, nos documentos oficiais, para que possam receber e superar as dificuldades na transição e na continuidade dos estudos de todos os alunos do município, e especialmente os alunos da área rural. Para que seja possível desenvolver práticas educativas que atendam as demandas dos alunos, e evitem situações problemas como a evasão escolar, a distorção série-idade, a migração para outros centros urbanos, entre outros, e construam de fato um sentimento de pertença ao campo, ao município, a escola. (CORDEIRO, 2016, p. 129)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que expomos sobre a transição da escola municipal rural para a escola estadual urbana é possível considerar que apesar de dispormos de documentos oficiais que norteiam a Educação do Campo, os princípios que norteiam a Educação do Campo, ainda não foram assumidos, nem nas escolas municipais que se localizam no campo, nem nas escolas urbanas, que recebem alunos das áreas rurais, no município de Bocaiúva do Sul.

É possível considerar ainda que a educação oferecida nas áreas rurais se traduz no ideário e à realidade urbana, e que de modo geral não são consideradas as especificidades municipais do rural e urbano, e as diferenças nos aspectos educativos, sociais, culturais e econômicos que o espaço implica especialmente a necessidade de tratar os diversos aspectos do rural metropolitano.

O Ensino Fundamental I das escolas rurais precisa de fortalecimento e da comunicação com o Ensino Fundamental II das escolas urbanas para que realmente a diretrizes norteadoras garantam o acesso à formação e informação dos alunos no processo de construção coletiva e permanente. Um desafio considerado essencial nas diretrizes curriculares do campo é: “considerar a

cultura dos povos do campo em sua dimensão empírica e fortalecer a educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos”. (PARANÁ, 2006, p.26)

Para tanto, os professores precisam ser motivados e orientados com formação continuada que possibilite novas práticas educativas que sejam alicerçadas em novos discursos que contemple e atenda as orientações dos documentos oficiais, que emanam da Educação Nacional, e em especial da Educação do Campo e ao mesmo tempo, possa contemplar e atender as necessidades das comunidades localizadas no campo para que haja um sentimento de construção e renovação das práticas educativas. A educação pública é fundamental em nosso país, marcado por intensas desigualdades sociais, é necessário acender a chama do conhecimento, para que se possa, para as gerações atuais e futuras, garantir um futuro marcado por escolhas contextualizadas, e que busquem mudanças efetivas para o lugar vivido.

A preocupação e o frio na barriga são comuns nas turmas do 6º ano, que estão prestes a passar por uma grande mudança na rotina escolar principalmente os alunos que vem da escola rural, repensar as práticas dos professores que recebem estes alunos na escola estadual urbana é de extrema importância. Principalmente no caso dos professores temporários que ocasionalmente venham atender estes alunos, os mesmos precisam ambientar-se com o histórico de ruralidade do município e com jeito de viver dos alunos moradores destas áreas rurais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Cláudia Castro de. A Identidade como significante vazio das práticas articulatórias na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. In: **Crátilo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, UNIPAM . 2011.p. 25-36 Disponível em: http://cratilo.unipam.edu.br/documents/32405/41118/a_identidade_como_significante_vazio.pdfAcesso em: 20/03/2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salet. MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011

BACHA SMC, Brandão CCRD, Sauer L, Bednaski AV, Camparoto MY. Rendimento escolar de alunos da área rural em escola urbana. **Rev CEFAC**, São Paulo, v.8, n.4, 429-40, out-dez, 2006

CAMPOLIN, Adalgiza Ines. Quando alunos e alunas são rurais e a escola é urbana: o significado do Ensino Médio para jovens rurais. 93 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.cpap.embrapa.br/teses/online/DST27.pdf>. Acesso em 20/09/2015.

CHAMON, Edna Querido. A Educação do Campo: Contribuições da Teoria das Representações Sociais . In: CHAMON, Edna Querido. GUARESCHI, Pedrinho Arcides. CAMPOS, Pedro Faria. **Textos e Debates em Representações Sociais**. Porto Alegre : ABRAPSO. 2014. p. 107-134

CORDEIRO, Valéria dos Santos. Representações Sociais Sobre o Campo/Rural na Transição Escola Rural e Urbana em Bocaiúva do Sul/Pr. 156fls. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire dos Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5. Brasília, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico. 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Vários acessos.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar. 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Vários acessos.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná**. Curitiba, 2006 Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf Acesso em 2 de julho de 2018.

RUA, João. Urbanidades no rural: o dever de novas territorialidades. In: **Revista CAMPO-TERRITÓRIO**: Revista de Geografia Agrária, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 82-106, fev. 2006. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/viewFile/11781/6895>. Acesso em: 23/09/2015

SOUZA, Maria Antônia de. A educação é do campo no estado do Paraná? In: SOUZA, Maria Antônia de (org.). **Práticas educativas no/ do campo**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2011.

VEIGA, Jose Eli da. Cidades **Imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas, São Paulo: Autores Associados. 2002.

EDUCAÇÃO E ESCOLA NO/DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO DO SUL

Janete Rocha Gonçalves – SMED Rio Branco do Sul

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta caracterização do município de Rio Branco do Sul no que tange à realidade do campo e as escolas públicas municipais. É resultado de pesquisa realizada no período de 2013 a 2016. Traz indicações dos desafios a serem enfrentados em relação às escolas localizadas no campo no município. Durante as pesquisas no município foram muitas as dificuldades encontradas. A distância das escolas do campo até a sede municipal chega a 50 quilômetros, falta manutenção das estradas. Das 20 escolas do campo apenas três têm direção e coordenação. As demais escolas são acompanhadas por uma coordenadora do Setor e pela Secretaria de Educação com espaço de tempo muito longo entre uma visita e outra, prejudicando assim a aprendizagem dos alunos como também um apoio maior às professoras. Elas não têm hora atividade para preparar suas aulas. Quanto à formação das professoras, tanto há formadas em Pedagogia e Pós-Graduação como algumas com Ensino Médio. Alguns professores que são concursados como Auxiliar de Serviços Gerais atuam em sala de aula porque cursaram Magistério, mas não passaram no concurso para mudança de função.

A Formação dos professores do campo acontece todos em modalidade EaD em instituições particulares. Todos os professores moram na comunidade perto das escolas. Na Semana Pedagógica os professores do campo participam com as professoras da sede municipal. Com a participação no projeto de pesquisa sobre Educação do Campo e Projeto Político-Pedagógico, financiado pela CAPES/OBEDUC, realizado pelo Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP¹), da Universidade Tuiuti do Paraná, foi possível trazer professores até o município para a formação continuada para compartilhar suas experi-

¹ Para acesso a informações do NUPECAMP, vide <http://universidadetuiuti.utp.br/nupecamp/publicacoes.asp#li> Acesso em 10 de junho de 2018.

ências com as classes multisseriadas com os demais professores, trazendo formação específica para a realidade das escolas localizadas no campo.

Ainda, em termos de formação continuada, alguns professores participaram dos Seminários Intermunicipais de Educação do Campo (SIEdoC) realizados em Tijucas do Sul, Lapa e Campo Largo. Foi no seminário de Campo Largo, no Grupo de Trabalho de Educação Especial, que a professora Beatriz Bonfim Teixeira compartilhou a experiência itinerante que o CMAE - Centro Municipal de Atendimento Especializado - faz nas escolas do campo. Em 2017 a referida professora assumiu a coordenação do CMAE e com o apoio da Secretaria Municipal de Educação firmou parceria para que esse trabalho fosse implantado no município de Rio Branco do Sul.

O CMAE conta no seu quadro de funcionários com uma coordenadora, uma psicopedagoga, uma psicóloga e duas professoras com formação em Educação Especial que fazem a intervenção com os alunos. Essa equipe faz os atendimentos que são encaminhados pelas escolas da sede, primeiramente com os pais depois com o aluno. As seções são determinadas dependendo de cada caso. No campo, essa mesma equipe se desloca até as escolas, faz uma avaliação diagnóstica com base no relato dos professores e então inicia o mesmo trabalho feito na sede, porém isso acontece na própria localidade. Por muito tempo os alunos não tinham esse atendimento devido à dificuldade de deslocamento dos pais, haja vista que eles é que precisam fazer o acompanhamento dos filhos. Com a equipe itinerante do CMAE novas perspectivas de melhoras no aprendizado se abrem.

O material didático utilizado nas escolas municipais do campo vincula-se ao Programa Nacional do Livro Didático-Campo (PNLD-Campo). É da Coleção Girassol. A partir de 2013, realizamos trabalhos de campo nas escolas localizadas no campo, nas associações e comunidades rurais presentes no município. Além disso, realizamos contatos com os sujeitos campo - professores, alunos, funcionários da escola, pequenos agricultores, e toda a comunidade em geral. Fizemos análise documental e o levantamento dos dados do município/escolas nos sites IPARDES, COMEC, IBGE, INEP/MEC.

O município de Rio Branco do Sul integra a Região Metropolitana de Curitiba, compõe o Núcleo Urbano Central e o vale do Ribeira². Foi desmembrado do município de Cerro Azul e teve sua data de instalação em 11/10/1947 (IPARDES, 2016). A área territorial do município é de 816,712 km², a densidade demográfica é de 39,47hab./km²e o grau de urbanização

² Bacia hidrográfica do Rio Ribeira e do Rio Iguape. Ao total, 31 municípios fazem parte do Vale do Ribeira sendo 9 paranaenses e 22 paulistas. (COMEC, 2016).

é de 71,42%, o que torna o município, sob o ponto de vista territorial e demográfico, rural (IPARDES, 2016). O município tem aproximadamente 90 (noventa) comunidades. A mais próxima da área urbana é de 2 (dois) km e a mais distante cerca de 50 (cinquenta) km. Em relação ao desenvolvimento humano do município, o IDH é de 0,679, índice que coloca o município com o IDH médio e a renda domiciliar *Per Capita* é de 539,02. A população estimada em 2015 é de 32.232 habitantes (IPARDES, 2016).

Sob o ponto de vista das atividades econômicas agropecuárias no município, a arrecadação no ano de 2014 foi de R\$ 91.954.975,01 que se refere a produção de bovinos que é de (18,800 cabeças), equinos (1.800 cabeças), galináceos (76.000 aves), suínos (10.610 cabeças), milho (31,186 toneladas) e tangerina (8.575 toneladas). Além da produção elencada acima, destaca-se a criação de búfalos (IPARDES, 2016).

Desde a década de 1950, quando a fábrica da Votorantim Cimentos foi instalada, tornou-se referência no município e na vida dos rio-branquenses. Na fábrica de Rio Branco do Sul, segundo reportagem do Jornal Bem Paraná (2016), são gerados 720 empregos diretos e 300 terceiros diretos. Aproximadamente 90% dos colaboradores vivem na região de Rio Branco do Sul.

Por meio dos trabalhos de campo, encontramos duas organizações coletivas presentes no município que atendem aos trabalhadores do campo, que são o Sindicato Rural de Rio Branco do Sul e a Associação de Produtores. Na área rural as igrejas têm um papel fundamental na organização das comunidades, pois é ali que se reúnem para discutir assuntos pertinentes à comunidade local, para proporcionar cursos e prestar um suporte imediato aos moradores.

No ano de 2015 foi inaugurada no município a ACARS – Associação de Agricultores de Rio Branco do Sul. Hoje já se tornou uma cooperativa. Neste local todos os pequenos agricultores do município de Rio Branco do Sul e Itaperuçu trazem suas produções para serem lavadas, higienizadas e embaladas para serem entregues para a merenda escolar dos dois municípios. Esses produtos são na sua maioria orgânicos, como: alface, couve, cenoura, beterraba, chuchu, abobrinha entre outros. Além da distribuição dos produtos para a merenda escolar, por meio da cooperativa, os produtores participam das feiras verdes que acontecem em Curitiba.

No que se refere aos dados escolares no campo, em 2017 o município registrava 18 escolas municipais, sendo 13 delas multisseriadas. Há 93 professores e uma média geral de 870 matrículas. Estaduais eram registradas duas escolas públicas.

A quilometragem registrada pelo uso do transporte escolar é de 6.879 km/dia. Esse transporte serve as escolas da rede municipal e estadual. A quilometragem é expressiva devido a extensão do município, apesar de ter escolas em quase todas as comunidades, mesmo assim, a residência dos alunos nem sempre é próxima à escola. O município possui 11 veículos próprios, entre ônibus e micro-ônibus. Há única empresa particular terceirizada que é a Riobrantur, responsável pelo atendimento escolar. A empresa possui ônibus, micro-ônibus, vans e automóveis. Em 2017 estavam registradas 130 linhas de transporte, com custo mensal de R\$ 500.000,00.

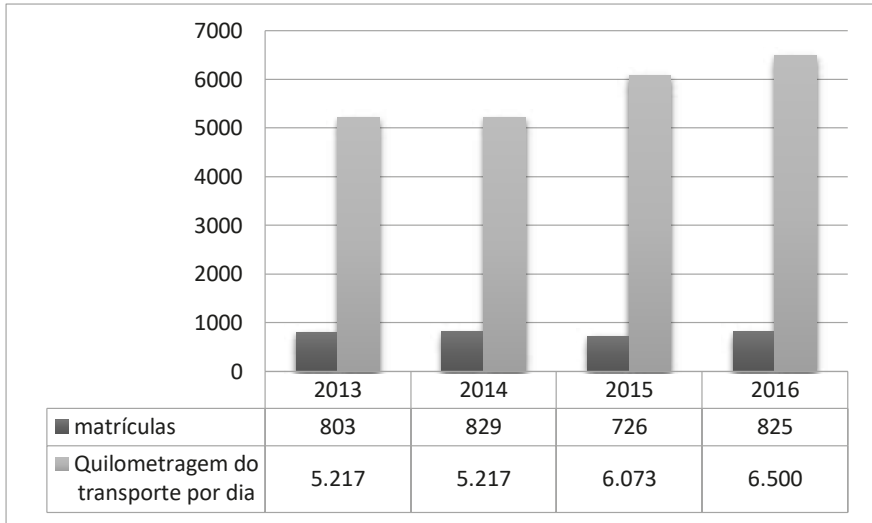
Em relação aos anos anteriores, em 2015 havia 20 escolas municipais com 726 matrículas e duas escolas estaduais. Em 2015 uma escola municipal localizada no campo foi interditada pela precariedade na infraestrutura. Os 12 alunos foram remanejados para outra escola localizada no campo.

Em 2014 eram 20 escolas municipais com 829 matrículas e duas escolas estaduais. Em 2013 havia 20 escolas municipais com 803 matrículas e duas escolas estaduais. Nos anos de 2013 e 2014 o transporte escolar percorria 5.217 km/dia, aproximadamente 104.340 km por mês, dados fornecidos pela coordenadora do transporte escolar senhora Carla Brandt Vaz, no ano de 2016.

No período de 2013 a 2016 há o fechamento de duas escolas, diminuindo o número de escolas de 20 para 18. Concomitantemente, a quilometragem do transporte escolar aumentou cerca de 856 km/dia de 2014 para 2015, e de 427 km/dia de 2015 para 2016. O gráfico 1 apresenta os dados de matrículas das escolas municipais em relação à quilometragem por dia do transporte escolar para os anos de 2013 a 2016. No ano de 2017, com a implantação da Educação Infantil em três escolas, a quilometragem percorrida passou de 6.500 km/dia para 6.879 km/dia.

No que concerne à Educação Infantil, só era ofertada na Escola Rural Municipal Abrahão Miguel Elias que atende os alunos desde 2012. A partir de 2016, com a lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que torna obrigatório o ingresso na escola a partir dos 4 anos, o município está se adaptando e investindo de acordo com suas condições para cumprir a lei. A Educação Infantil está sendo ofertado em mais oito escolas localizadas no campo. No entanto, a infraestrutura das escolas não é adequada para receber essa nova demanda, e a Secretarias da Educação junto com o Poder Executivo não estão poupando esforços para melhorar essa realidade e a partir de 2015 a prefeitura municipal iniciou um projeto de construções, reformas e adaptações nas escolas localizadas no campo, projeto este que está em fase de conclusão em 2017.

GRÁFICO 1 – NÚMERO DE MATRÍCULA POR ANO EM ESCOLAS RURAIS E KILOMETRAGEM DIÁRIA DO TRANSPORTE ESCOLAR



Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Departamento de Transporte. 2017.
Organização: Camila Castiliano Pereira, 2017.

Os professores estão despreparados para atender esta faixa etária, no momento estão recebendo capacitação das coordenadoras de Educação Infantil da Secretaria de Educação. A Formação continuada tem acontecido com a própria equipe da Secretaria de Educação, os temas trabalhados foram planejamento, plano de aula, o lúdico na educação infantil, o brincar. Mas nada com a especificidade do campo. Eis um dos desafios da educação no município, ou seja, conhecer e reconhecer a concepção de Educação do Campo.

A reprovação na escola tem sido uma das preocupações da equipe pedagógica municipal. Desde 2014 a Secretaria Municipal de Educação tem adotado medidas para que a reprovação seja superada. Dentre essas medidas, destacam-se o acompanhamento nas escolas do campo pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação, no sentido de orientar as professoras e reorganizar práticas pedagógicas, visando sucesso na aprendizagem; a formação continuada focada nas classes multisseriadas e, constante estudo e planejamento das práticas pedagógicas. Há necessidade de avanços nos estudos sobre o campo no município e os princípios da Educação do Campo. Até 2013 nada se falava da Educação do Campo no município, agora reconhecemos que é necessário estudo e reconhecimento dos contrastes que marcam o trabalho no campo e na cidade no município de Rio Branco do Sul.

A situação de repetência e desistência escolar tem sido bastante debatida

na sociedade brasileira há décadas. Há casos em que se buscam os responsáveis pelo que se denomina de “fracasso escolar” e há outros casos em que se busca analisar o processo de produção da repetência e da desistência escolar. Segundo a concepção da Educação do Campo, a luta é pela superação da exclusão e das desigualdades sociais, fazendo valer o direito à educação, por meio de políticas públicas construídas em diálogo governo e comunidades.

O quadro 1 traz indicativos da realidade educacional no município.

QUADRO 1 – RENDIMENTO ESCOLAR – ÁREA RURAL

nº	Estabelecimento de Ensino	2013					2014					2015				
		AP	REP	DES	TR	TG	AP	REP	DES	TR	TG	AP	REP	DES	TR	TG
1	E.R.M. Abraão Miguel Elias	101	6	-	12	119	117	10	-	7	134	111	7	2	6	126
2	E.R.M. Arcebídio Alves de Faria	10	1	-	2	13	7	1	-	8	-	-	-	-	-	-
3	E.R.M. Darcy Leonel de Faria	18	-	-	-	18	8	-	-	7	18	8	-	-	2	10
4	E.R.M. de Areias do Rosario	18	-	-	5	23	17	-	-	17	15	3	-	-	18	
5	E.R.M. de Barra do Jacare	46	4	-	2	52	46	1	-	47	39	-	-	-	39	
6	E.R.M. de Benedita Faria Pioli	16	-	1	4	21	18	-	-	1	19	18	1	-	19	
7	E.R.M. de Campina dos Pintos	25	1	1	4	31	22	1	-	23	14	-	-	-	14	
8	E.R.M. de Itaretama	17	6	-	2	25	21	4	-	1	26	17	4	-	21	
9	E.R.M. de Durval Teixeira (Oristela)	62	8	-	4	74	75	2	-	6	83	66	5	1	4	76
10	E.R.M. de Pernambuco	47	15	1	7	74	52	4	-	11	67	45	5	1	1	52
11	E.R.M. de Ribeirinha	10	1	-	-	11	8	-	-	2	10	12	2	-	1	14
12	E.R.M. de Ribeirinha da Piedade	8	1	-	1	10	16	1	-	17	11	2	-	1	14	
13	E.R.M. de Santana	20	5	-	5	30	24	3	1	3	31	22	2	-	4	30

AP – Aprovado; REP – Reprovado; DES – Desistente/Abandono; TR – Transferido; TG – Total Geral.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco do Sul, 30 de agosto de 2016.

A LDB 9394/96 dispõe que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, de modo que os aspectos qualitativos prevaleçam diante dos quantitativos. Essa ainda é uma luta em construção na Educação Básica, ou seja, a busca pela superação da perspectiva quantitativa em relação à qualitativa.

A situação encontrada no município indica que a relação entre teoria e prática se pauta na concepção da educação rural, que segundo Souza (2011), mantém-se distante da vida e da realidade de trabalho da comunidade do campo, permeada de materiais que chegam às escolas por meio de convênios da Prefeitura com entidades como Serviço Nacional de Educação Rural (SENAR) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas

Empresas (SEBRAE). Considera-se que a educação ainda rural no município, havendo necessidade de ampliação dos debates e conhecimento da produção nacional sobre Educação do Campo. Outro projeto que acontece nas escolas do campo é o do Sistema das Cooperativas de Crédito Rural com Interação Solidária (CRESOL), é um projeto da cooperativa, não da Secretaria de Educação. Ele é desenvolvido nas turmas de 5º ano e nas comunidades, preferencialmente que têm mais associados.

Em 2013, com a nossa inserção no projeto de pesquisa que interroga a realidade do campo na Região Metropolitana de Curitiba, financiado pela CAPES/OBEDUC, houve abertura de um leque de possibilidades para as escolas do campo. Foi a partir daí que iniciamos estudos sobre os decretos, leis, pareceres da Educação do Campo, movimentos sociais do campo, fóruns nacionais etc., todas as discussões em torno das escolas rurais e dos povos do campo que, até então, eram desconhecidas por nós. Em Rio Branco do Sul as escolas rurais, os professores e alunos estavam esquecidos pelo poder público, ainda imperava a ideia do campo como lugar de atraso, que qualquer coisa servia, qualquer material podia ser enviado ao campo.

Assim, foi possível compreender que os princípios que norteiam a Educação do Campo estão dispostos no Art. 2 do Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010, a saber:

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 conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Ao lado do debate sobre os princípios da Educação do Campo foi pos-

sível problematizar a política de Educação do Campo, a identidade da escola e a categoria povos do campo, conforme disposto no Art. 1, e seus parágrafos, do Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010, a saber:

A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1o 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.

§ 2o Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1o.

§ 3o As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4o A Educação do Campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Esses esclarecimentos podem parecer primários, haja vista a ampla produção do conhecimento em Educação do Campo no Brasil. Porém, para a escola municipal é fundamental estudar e discutir os princípios da Educação do Campo e as diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002 e as diretrizes complementares de 2008. E essas reflexões são necessárias porque entendemos que a concepção da educação rural marca as relações no município pelas seguintes questões: 1) não havia uma ação dialógica entre a secretaria, escola e sujeitos do campo, 2) tudo o que tinha no município de móveis sucateados eram enviados para as escolas do campo, enquanto que as escolas urbanas recebiam móveis novos³, 3) As escolas eram fechadas sem que houvesse uma discussão com a

³ Justificamos esta afirmação com a fala de uma pessoa que atuava na secretaria de educação, em que afirma que “para os matos qualquer coisa serve”. Anunciando a visão de que no município os campo-

comunidade, desconsiderando o acesso e permanência como critérios para proceder com a desativação definitiva das escolas, 4) Os projetos voltados às escolas localizadas no campo eram organizados/aceitos por pessoas que não têm o conhecimento dos princípios da Educação do Campo, ou construídos de forma padrão que não compreendem as demandas da realidade na qual as escolas se inserem.

Pensamentos que esses projetos devam ser construídos pela comunidade escolar, de modo que compreenda realidade na qual a escola se insere, e permita que os protagonistas, destes projetos, sejam sujeitos da própria história. E, esta condição só será possível a partir da apropriação do conhecimento historicamente produzido, da interrogação da realidade e da organização coletiva. Com isto, os projetos teriam uma construção inversa, constituindo-se desde as fragilidades de cada comunidade e da participação efetiva da comunidade escolar, intencionando transformações concretas à vida destes sujeitos.

A formação continuada dos professores das escolas localizadas no campo e da área urbana tem um grande desafio a ser superado, que é o projeto do SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Este projeto está sendo interrogado no município, tendo em vista que os professores foram capacitados em 2015, mas não possibilitou contribuições à realidade escolar e, ao mesmo tempo, não contemplou as necessidades dos professores do campo. Esse projeto é uma parceria direta com a Prefeitura Municipal. O SEBRAE presta serviço junto aos comerciantes locais com instruções financeira e de produção. A propaganda que projeto mostra ao município defende o crescimento sob o ponto de vista econômico, por meio do “treinamento” dos alunos para serem sujeitos empreendedores coletivos que atue na realidade escolar.

Assim, o SEBRAE, entendemos que, tendo como pressuposto os princípios da Educação do Campo, este projeto deveria realizar, precedidos à sua implantação, uma consulta às comunidades escolares rurais, ou melhor, trabalhar com elas e não para elas.

Além do SEBRAE, as escolas localizadas no campo contam com um programa vinculado ao CRESOL, Sistema de Cooperativas de Crédito Rural com Interação Solidária. Ele é desenvolvido nas escolas com os alunos do 5º ano, de modo que a responsável pelo Cresol no município vai até as escolas/comunidades, que tem o maior número de sócios do Cresol, para

nesses não eram reconhecidos como sujeitos de direitos.

realizar atividades com os alunos. É uma prática que necessita de mais estudos no município, para posterior avaliação sobre suas contribuições ou não para a transformação da educação rural.

No ano de 2014, pela primeira vez, o município realizou um seminário com os professores das escolas municipais localizadas no campo, para discutir os elementos do projeto político-pedagógico e os princípios da Educação do Campo. Juntamente com pesquisadores do NUPECAMP, os professores foram provocados a pensar a realidade das escolas e o campo no município. Tornar a discussão sobre o PPP viva, com participação das comunidades e com estudos sobre as experiências e práticas pedagógicas da Educação do Campo. Entretanto, romper com a lógica da educação rural requer tempo, estudo e políticas de valorização do campo, dos agricultores, especialmente, reconhecimento do território rural no município.

Os projetos político-pedagógicos foram reformulados pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, devido a urgência dada pelo Núcleo Regional de Educação no recebimento dos mesmos. No final, todos os PPPs ficaram com conteúdos semelhantes, somente com especificidades na caracterização das comunidades rurais. Portanto, uma das dificuldades na organização dos PPPs ainda tem sido a sua concepção regulatória, em conformidade com o descrito por Polon (2014).

Ainda, em 2014, participamos do I Seminário Intermunicipal de Educação do Campo, realizado em Tijucas do Sul, com a equipe do NUPECAMP. A partir daí os professores começaram a pensar na organização do trabalho coletivo e estudar os princípios da Educação do Campo. Foi possível, também, analisar as potencialidades de se trabalhar com a prática social dos alunos em articulação ao conhecimento historicamente produzido. Pois, a prática social, ao se confrontada com o currículo, permite compreender a realidade da escola. Este processo anuncia avanços para a compreensão do potencial que é a realidade do campo, a organização dos sujeitos, bem como o documento norteador da escola que é o PPP. Assim, o seminário assumiu a importância de aproximar diálogos com a concepção da Educação do Campo. Mas, a continuidade do trabalho depende de fatores como a força do coletivo de trabalhadores do campo do município e a disposição da equipe/gestão local para a construção de outra lógica no pensar e fazer educação.

Após o encontro, as professoras e as comunidades se sentiram valorizadas, começaram a pensar como sujeitos do processo transformador. As professoras sentiam que da mesma forma que a infraestrutura era sucateada-

da, elas também eram consideradas inferiores e “insignificantes”. As professoras não compreendiam a existência de leis, de subsídios, de programas, de políticas e de pessoas interrogando as reais condições do campo, o sentimento era de invisibilidade das escolas e comunidades, conservando a visão do campo como lugar de atraso.

Neste mesmo ano, 2014, baseado na notificação recomendatória de não uso do Agrinho, procedimento número 1122/08, do Ministério Público do Paraná, foi cancelado o contrato com o SENAR que oferecia curso de formação continuada para os professores, coordenadores e diretores numa perspectiva da educação rural, e também foi cancelada a utilização do material didático do programa Agrinho. Esta condição foi possível a partir das discussões realizadas com o coletivo de pesquisadores do NU-PECAMP. Os pesquisadores do núcleo entendem que o material conhecido como Agrinho traz uma visão de campo que se identifica com o agronegócio, mecanização, produção monocultura e, pouco ou nada valoriza do trabalho da gente que vive e mora no campo, bem como deixa de enfatizar a matriz agroecológica como perspectiva de desenvolvimento econômico para o País, entre outros aspectos. Relacionando Educação do Campo e Educação Ambiental, constata-se o distanciamento do referido material com as perspectivas críticas em ambas as áreas. Assim, o Programa Agrinho anuncia as relações de produção do campo de modo que invisibiliza o pequeno agricultor e a produção sustentável socioambientalmente. Esta análise contribuiu para que o Agrinho fosse eliminado do município, naquela conjuntura. Entretanto, há uma força política por trás das parcerias com o SENAR e, a depender das forças locais, o referido programa poderá retornar ao município, assim como tem acontecido em outras localidades no estado do Paraná.

Em relação à construção do PPP, foram realizados encontros com os professores para a problematização dos mesmos, com base em escritos de Caldart (2004). Durante estes encontros foi incorporada a potencialidade do PPP, enquanto um documento de gestão democrática desde a sua construção, que precede uma ação coletiva⁴, até a sua materialidade na prática escolar. Entretanto, o município tem muito o que caminhar na direção da construção coletiva da educação e da identidade das escolas no/do campo.

4 O PPP era e foi construído pela pedagoga da secretaria de educação. Conforme a Instrução nº 007/2010 – SUED/SEED o Projeto Político Pedagógico deverá ser construído coletivamente. Quando este projeto é elaborado por uma única pessoa dentro da Secretaria de Educação nunca será autônomo não terá as características a identidade da comunidade, pois sua história será escrita por alguém que não conhece, não vive e não comunga de sua realidade e de seus anseios.

Um dos desafios que notamos nas escolas é a condição de letramento dos professores, evidenciando dificuldade com a escrita de textos. E, essa dificuldade emerge no momento de discutir e elaborar o PPP a várias mãos. Sobre a condição de letramento dos professores, sugerimos o estudo do texto de Fontana (2016).

Em 2015 houve a escolha do livro didático para 2016/2018, oriundos do PNLD-CAMPO. Como estão disponíveis apenas duas coleções da FTD Girassol e Campo Aberto, as quais ainda estão longe de contemplar a realidade do campo e principalmente a realidade das multisseriadas, não há condições de escolher um material que dialogue com os princípios da Educação do Campo. Todavia a opção dos professores foi pela coleção Girassol, a qual apresenta menos fragilidades, mesmo estando distante da realidade do povo do campo, pois seus conteúdos não ajudam no desenvolvimento de uma prática pedagógica transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de síntese, importante destacar que houve vontade política por parte dos professores e da equipe gestora do município na participação e organização de estudos sobre os marcos normativos da Educação do Campo. Também, houve estudos sobre os elementos que compõem o projeto político-pedagógicos e reconhecimento da necessidade de investigar o campo, o trabalho, os povos do campo, a organização política etc. do município.

Ainda, os estudos têm propiciado o pensar da educação, das escolas, do campo, das comunidades rurais em relação aos princípios da Educação do Campo. Entretanto, o caminho na superação da lógica da educação é longo. Tanto do ponto de vista da cultura escolar como das políticas educacionais há muito o que avançar para que as escolas atinjam o status de “escolas do campo”.

Enfim, foi possível visualizar e interrogar, ainda que de modo inicial, os elementos que compreendem a concepção da educação rural. Assim, apesar de não anunciar transformações efetivas, mostra-se no caminho de superar passo-a-passo vestígios, enraizados, da educação tradicional.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, 29/4/2008, Seção 1, p. 25-26.
- BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010.
- CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire dos Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5. Brasília, 2004.
- COMEC. Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba. **Região Metropolitana de Curitiba**. 2016. Disponível em: <<http://www.comec.pr.gov.br>>. Acesso em: 10 dez de 2017.
- IBGE. **Síntese de indicadores**. 2014. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 10 de julho de 2017.
- JORNAL BEM BRASIL. **Unidade da Votorantim Cimentos completa 66 anos em Rio Branco do Sul**. 16/8/2016. Disponível em <https://www.bemparana.com.br/blog/peoplesa/post/unidade-da-votorantim-cimentos-em-rio-branco-do-sul-completa-66-anos>. Acesso em 1º de junho de 2018.
- PARANÁ. IPARDES. Cadernos Municipais – Rio Branco do Sul. Disponível em <http://www.ipardes.gov.br> Acesso em 10 de julho de 2017.
- FONTANA, Maria Iolanda. O letramento de professores de escolas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba. In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). **Escolas públicas no/do campo**: letramento, formação de professores e prática pedagógica. Curitiba: UTP, 2016. P. 241 – 270. Disponível em <http://universidadetuiuti.utp.br/nupecamp/arquivos/Livrocoletivoescolaspublicas2016.pdf> Acesso em 20 de junho de 2018.
- POLON. Sandra Aparecida Machado. A regulação e a emancipação em escolas localizadas no campo. 2014. 216 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. 2014.
- SOUZA, Maria Antônia de. A Educação é do campo no estado do Paraná? In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

BOCAIÚVA DO SUL: ANÁLISE DAS ESCOLAS E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Gerusa Rocha Haubrichs – SMED Bocaiúva do Sul

INTRODUÇÃO

O objetivo desse capítulo é tornar conhecida a situação das escolas localizadas no campo e seus desafios diante das mudanças educacionais. É fruto das pesquisas realizadas no município de Bocaiúva do Sul, integrante da Região Metropolitana de Curitiba.

Bocaiúva do Sul está entre os 24 municípios que integram o projeto de pesquisa intitulado “Educação do Campo da Região Metropolitana de Curitiba: diagnósticos, diretrizes curriculares e reestruturação dos Projetos políticos pedagógicos, financiado pela CAPES/OBEDUC e desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP)¹, da Universidade Tuiuti do Paraná, no período de 2013 a 2017. Esse projeto teve como objetivos: realizar o Diagnóstico da Educação do Campo da Região Metropolitana de Curitiba e provocar processos de intervenção na Reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas localizadas no campo.

Foi realizado um levantamento dos aspectos geográficos, socioeconômicos, culturais e educacionais do município de Bocaiúva do Sul, além de estudos tendo como objeto central a Educação do Campo, os povos do campo e suas particularidades. Também foi feito um levantamento do número de escolas localizadas no campo, o IDEB, o motivo de fechamento de escolas, a formação dos professores das escolas do campo e os projetos político-pedagógicos.

Neste texto, além dos aspectos supracitados, será caracterizada a situação da educação no município em relação ao transporte escolar, as dificuldades enfrentadas pelos alunos do campo no deslocamento para completar seus estudos na sede.

¹ Informações do NUPECAMP estão disponíveis em Para acesso a informações do NUPECAMP, vide <http://universidadetuiuti.utp.br/nupecamp/publicacoes.asp#li> Acesso em 20 de junho de 2018.

CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO

O município de Bocaiúva do Sul localiza-se a 41,6 Km de Curitiba, capital do estado do Paraná. Segundo o caderno do IPARDES (2017), a população estimada é de 12.320 habitantes, sendo a densidade demográfica de 14,72 hab/km². O grau de urbanização é de 46,67 % e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,640. Trata-se de um município marcado por ruralidades, com o total de 5.859 habitantes economicamente ativos na agricultura, em atividades da agricultura familiar, reflorestamento de pinus e eucalipto. A outra parte da população de 5.128 habitantes está na sede do município. A economia do município se baseia no corte de bracingas, plantio e reflorestamento de pinus e eucaliptos, com grandes madeireiras extrativas, como a Eldorado, Pinustan e outras de pequeno porte.

O município cultiva também verduras e cereais como feijão, mandioca, milho e tomate, conta com a criação de animais e aves para o sustento familiar e para a venda nas Centrais de Abastecimento do Paraná S/A (CEASA-Curitiba). Além disso, há o turismo rural com atividades como pesque-pague, hotéis fazenda e pousadas.

Possui 48 comunidades rurais e 20 bairros urbanos, sendo que a maior parte, ou seja, 60% da população concentrada na área rural. Ressalta-se que na localidade de Areia Branca há uma comunidade Quilombola, pouco conhecida no município, que vende seus produtos cultivados a partir da Agrofloresta, na área urbana do município uma vez por semana, junto com outras barracas de artesanato. Nessa comunidade não há escola, haja vista que a mesma foi fechada há mais de 10 anos, sendo que os alunos vão estudar em outro município, no estado de São Paulo, segundo uma entrevista realizada com um morador da comunidade. Os moradores dessa comunidade representam comunidade de quilombolas e descendentes.

Os povos do campo do município são produtores de verduras, chacareiros, diaristas em Curitiba, lavradores e quilombolas, trabalhadores empregados de frigoríficos da região. As áreas de maior atividade econômica são pecuária e criação de outros animais (11.886/ha) e horticultura e floricultura (4.107/ha) e as áreas de menor atividade são de lavoura permanente (376/ha) e produção florestal de florestas nativas (205/ha). Os produtos que estão em maior área plantada é o milho e o feijão e os na menor área são mandioca e batata doce. (IPARDES, 2017).

No município há o Sindicato de Trabalhadores Rurais, há órgão da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), e o Sistema das Cooperativas de Crédito Rural com Interação Solidária (CRESOL), que

oferece créditos aos trabalhadores rurais diante de muita burocracia. Não há Movimentos Sociais como MST que se constitui um coletivo de luta pelos direitos dos trabalhadores do campo, desde a Reforma Agrária Popular. Não há material didático por parte desses órgãos municipais para as escolas ou nem mesmo comunicação com as escolas. Aliás, o campo no município de Bocaiúva do Sul é visto como lugar de atraso, pouco valorizado. Não há um planejamento por parte da gestão pública voltada para o campo, seus sujeitos e diversidades de cultura. Esse cenário tem se tornado um dos obstáculos para a Educação do Campo no município.

Nas comunidades rurais há o envolvimento da Igreja Católica com a Pastoral da Criança que atende crianças carentes com pesagem e doação de misturas nutritivas para o desenvolvimento físico das mesmas. Nas comunidades do campo não há movimentos de Associação de moradores cadastrados na Prefeitura Municipal.

No município há 13 escolas municipais dos primeiros anos do Ensino Fundamental sendo 10 delas “escolas do campo” (1 está fechada temporariamente para reforma), 3 escolas urbanas, entre elas, 2 creches municipais e 1 Escola dos Primeiros Anos do Ensino Fundamental. O número total de alunos das escolas do campo é de 356. A escola com maior número é a “Escola do Campo “Lindolfo da Rosa”, localizada no Ribeirãozinho. Não há escolas do campo que atenda aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Importante registrar que embora a escola receba denominação de “escola do campo”, a sua identidade ainda não foi construída em consonância com os princípios da Educação do Campo.

O quadro 1 traz dados das escolas municipais e estaduais em Bocaiúva do Sul. Foi construído com base em dados fornecidos pela equipe que trabalha com as escolas do campo no município. São diferentes dos informes trazidos por Valéria Cordeiro, neste livro, porque há discrepância entre dados registrados no INEP e os que encontramos nas realidades municipais. Há uma dinâmica de fechamento e nucleação de escolas que nem sempre estão atualizados no site do INEP, haja vista a periodicidade de inserção de dados na plataforma do órgão.

SOBRE OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS (PPPS) DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BOCAIÚVA DO SUL

Foi realizada uma pesquisa sobre as escolas localizadas no campo especificamente no município de Bocaiúva do Sul, quanto à localização,

QUADRO 1 – ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS EM BOCAIÚVA DO SUL

ESCOLA	CÓDIGO/INEP	CÓDIGO/ESCOLA	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	LOCALIZAÇÃO	SITUAÇÃO
CMEI "Cantinho do Céu"	*	*	Municipal	Urbana	Ativa
CMEI "Criança Esperança"	*	*	Municipal	Urbana	Ativa
E.R. M. "Alaide Georgina da Rosa Scremin"	41124090	00173	Municipal	Rural	Ativa
E.R.M. "Antonio Ceccon"	41124111	00181	Municipal	Rural	Ativa
E.R.M. "Bom Retiro de Cima"	41124154	00106	Municipal	Rural	Ativa
E.R.M. "Invernada I"	41124332	00041	Municipal	Rural	Ativa
E.R.M. "Ivany Costacurta Borato"	41124448	00203	Municipal	Rural	Ativa
E.R.M. "Jacob Porkote"			Municipal	Rural	Ativa
E.R.M. "Leonor Poli Brotto"	41124170	00114	Municipal	Rural	Ativa
E.R.M. "Lindarci Ribeiro Berti"	41384792	00653	Municipal	Rural	Ativa
E.R.M. "Paulino Baptista de Oliveira"	41375874	00572	Municipal	Rural	Ativa
E.M. "Pedro Alberto Costa"	41124456	*	Municipal	Urbana	Ativa
E.R.M. "Pedro Lindolfo da Rosa"	41124480	00530	Municipal	Rural	Ativa
Colégio Estadual Carlos Alberto Ribeiro	*	*	Estadual	Urbana	Ativa
Colégio Estadual Quielse Crisóstemo da Silva	*	*	Estadual	Urbana	Ativa

Fonte: Departamento das Escolas do Campo de Bocaiúva do Sul. SMED, 2017. * - código não identificado.

oferta de ensino, organização de turmas, turnos de funcionamento, ano de funcionamento e construção do PPP, a estrutura física das escolas, a identidade retratada no PPP, o marco operacional, a proposta de formação dos professores, a concepção de inclusão, alfabetização e letramento e, a gestão dessas escolas.

Ao analisar os PPPs das escolas rurais do município de Bocaiúva do Sul foi constatado que os mesmos são reproduzidos para todas as escolas, diferenciando-se apenas ao que diz respeito às condições físicas e estruturais. No ano de 2010 foi reunida uma equipe de professores representantes de cada área da educação, para juntos reestruturarem o documento, pois a ideia era seguir uma mesma linha de ensino em todas as escolas, inclusive com a escola urbana. Porém, na medida em que se reuniam, debatiam e tomavam decisões na preparação do documento, estas eram mudadas quando chegava à Secretaria de Educação.

Para a coleta de dados para a construção dos PPPs foi enviado um questionário para os familiares dos alunos responderem. Indagava os

familiares sobre a educação do município, a escola dos filhos, a situação econômica das famílias, profissão, grau de escolaridade etc.

Quanto às metodologias e os conteúdos eram os mesmos em todos os PPPs, a forma de conceber a educação, a concepção de escola, os valores e visão pedagógica eram idênticos, ou seja, o documento denunciava uma situação de desigualdade democrática de educação nessas escolas. Mas a questão é: Afinal, qual é o objetivo da escola? Não é mediar o conhecimento, favorecendo o trabalho do educador na qualidade da aprendizagem dos seus alunos? Como então se dará essa aprendizagem se não são levados em conta as características da realidade dos alunos que ali estudam?

Segundo a Carta-Manifesto, aprovada ao fim do I ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (1997), em seu item 12: “Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa”. Ou seja, as escolas do campo precisam de um projeto político pedagógico que atendam as especificidades do povo do campo, que seus currículos valorizem a vida do campo e construa uma escola com a identidade do campo, seu cotidiano, sua cultura, seus meios de subsistência e que conheça seus direitos e deveres na luta ao lado da sua terra, do seu lugar.

Atender a seus alunos nesses aspectos envolve muito mais. Envolve levar em conta o que eles sentem e pensam a respeito da escola, como lócus de conhecimento, convivência social, formação de valores e preparação para a vida. Preparar para o que? Para irem embora para a cidade logo que terminarem os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois o município não oferece condições para que estes continuem seus estudos ali mesmo na localidade? Ou para continuarem a desvalorizar o seu lugar de origem, como sendo um lugar de atraso?

No município de Bocaiúva do Sul, o que se nota é que os jovens, filhos de lavradores, ao atingirem certa idade vêm para a cidade trabalhar nas madeiras, no corte de madeira. Não existe políticas públicas que atenda a Educação do Campo, que fortaleça as raízes do campo e que dê base para o homem continuar no seu lugar de origem. Os que resistem sobrevivem “às duras penas”, pois a lógica do capital continua a dominar o mais fraco. De acordo com Mészáros, a educação formal que visa fazer um consenso entre a instituição e a sociedade capitalista, deve “romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana” (MÉSZÁROS, 2005, p. 44). Mas como? A internalização da concepção de educação com uma alternativa

concreta abrangente sustentável. O questionamento se a aprendizagem e/ou o conhecimento conduz a uma transformação da realidade para uma emancipação humana deve ser feita e analisada diante da atual condição social dos indivíduos. Para o mesmo autor, essa posição que é totalmente democrática e sustentável, não virá de cima para baixo, ao contrário, deve partir do próprio ser humano e suas realizações envolvendo um processo coletivo.

Nesse contexto entra a Educação do Campo, na construção de conceber na aprendizagem um novo olhar para o campo e quem vive nele, valorizando a sua cultura, a sua economia, o seu cotidiano e acima de tudo vidas que ali se formam. Internalizar essa concepção se faz dentro de cada aluno que no futuro pensará o seu lugar como sendo o lugar de desenvolvimento sustentável e melhor de se viver. O Dicionário da Educação do Campo (2012, p. 14), na apresentação feita pelos organizadores, dispõe que:

A própria questão da especificidade depende da relação: temos afirmado que a especificidade da Educação do Campo está no campo (nos processos de trabalho, na cultura, nas lutas sociais e seus sujeitos concretos) antes que na educação, mas essa compreensão já supõe uma determinada concepção de educação: a que considera a materialidade da vida dos sujeitos e as contradições da realidade como base da construção de um projeto educativo, visando a uma formação que nelas incida. A realidade do campo constitui-se, pois, na particularidade dada pela vida real dos sujeitos, ponto de partida e de chegada dos processos educativos.

Segundo os PPPs das escolas localizadas no campo no município, analisados em 2014, suas nomenclaturas foram mudadas para Escolas do Campo no ano de 2016, porém, na essência continuam escolas rurais. Ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil e estão organizadas em turmas bisseriadas e algumas multisseriadas. Não possuem salas de recursos e classe especial e os alunos que necessitam de um atendimento especializado têm de frequentar a escola da sede. O tempo escolar é parcial sendo nos períodos matutino e vespertino, o que nem sempre condiz com os horários em que os filhos têm de ajudar os pais na colheita.

Nesse momento se pensa numa outra questão em que a Educação do Campo se preocupa, a organização do tempo escolar que é elaborado a partir de um calendário escolar. A que necessidades o calendário escolar das escolas localizadas no campo atende? Aos interesses das leis nacionais ou dos alunos que vivem no campo? Esses instrumentos devem ser revistos na Educação do Campo tendo em vista as diferentes realidades dos povos do campo. O que se nota é que o calendário das escolas localizadas no campo é o mesmo da escola urbana, sem levar em contas as realidades distintas.

Apenas duas escolas possuem APMF – Associação de Pais, Mestres e Funcionários – (Escola Municipal “Lindacir Ribeiro Berti” e a Escola Rural

Municipal “Antonio Ceccon”), as outras restantes não possuem o número de alunos exigido para a existência da mesma. Ou seja, o dinheiro direto para a escola não é “direto para a escola”. Não possuem biblioteca, quadra coberta, laboratório de informática, laboratório de Ciências e muito menos área de recreação ou lazer. Poucas possuem um espaço para que os alunos utilizem para fazer o lanche oferecido pela escola e brincarem. Não possuem refeitório. O lanche é servido pela cantineira para os alunos.

Nos PPPs consta a proposta curricular das escolas que se trata de uma única para todas. São listadas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências, História, Artes e Ensino Religioso. Mas na prática, as disciplinas de Educação Física e Ensino Religioso não existem, pois não há profissionais habilitados nesta área. Conteúdos de Artes são trabalhados pela professora regente e os alunos têm um horário de recreação na semana. Mas não há discussão sobre terra, cultura, trabalho ou vida no campo, como indicado no documento diretrizes estaduais da Educação do Campo (PARANÁ, 2006).

Os conteúdos referentes a História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena são trabalhados ao longo do ano letivo, na perspectiva de proporcionar aos alunos uma educação compatível com uma sociedade democrática, multicultural e pluriétnica. Não se constituem como temas transversais, pois são assuntos a serem esporadicamente trabalhados na forma de projetos ou apenas durante dias específicos como o Dia da Consciência Negra, é trabalhado dentro das áreas dos conhecimentos de Artes, Língua Portuguesa (Literatura) e História.

Ainda é desconhecido para as professoras a legislação e os referenciais teóricos que tratam da Educação do Campo. Apesar de trabalharem nas escolas localizadas no campo não possuem formação específica nesta modalidade. Há ainda muita resistência por parte da diretora das escolas do campo no município em relação à abertura para realização de reuniões com as professoras para debates e discussões.²

Um seminário ocorrido em 2014 possibilitou a discussão da ruralidade do município e as dificuldades encontradas pelos professores na Educação do Campo. As professoras foram ouvidas quanto às suas necessidades, dificuldades e se falou da mudança da nomenclatura das escolas de rurais para escolas do campo e da necessidade de uma discussão mais profunda desta nova modalidade. Nos PPPs analisados todos citam a Escola do Campo de forma vaga. Segundo este documento:

2 - Dificuldade encontrada na conjuntura de 2014 a 2016.

Para a Educação do Campo, as experiências escolares desenvolvidas na rede pública de ensino nas diferentes regiões e realidades do nosso país devem buscar o respeito à diversidade local e a ampliação crítica em direção à cultura universal. Sendo assim, o Programa Escola Ativa se propõe à tarefa de aprofundar e propiciar melhores condições para o desenvolvimento da escola do campo e para o fortalecimento da experiência escolar, estimulando a conquista das coletividades e o compromisso com a vida escolar, com a comunidade e como país.”. (PPP, 2010, p.13)

No ano vigente da construção destes PPPs, em 2010, foi trabalhado o Programa Escola Ativa como um suporte para os professores das escolas do campo, mas realizado de forma superficial. As escolas receberam materiais do programa, mas raramente foram utilizados pelos professores. Quanto à avaliação destes PPPs, segundo este documento, deve ser flexível e sempre analisado e reformulado sempre que houver necessidade. Mas o que se nota é que os professores não têm acesso e muito menos voz ativa e participativa para possíveis mudanças no mesmo.

Nos PPPs, a inclusão é citada embora se reconheça que as escolas do município não têm estrutura física e pedagógica para atender alunos que possuem necessidades especiais, principalmente as escolas do campo que são multisseriadas, com apenas uma (1) professora para atender alunos de várias séries/anos. Os alunos com necessidades especiais são atendidos na sede no Centro de atendimento Especializado (CAE) pela Psicóloga, Fonoaudióloga e Psicopedagoga. No ano de 2016, foi feita a reestruturação dos PPPs das escolas localizadas no campo com a direção e coordenação do DEPAR – Departamento das Escolas Rurais -, sendo ouvida também as comunidades através de questionários que são levados para os pais pelos alunos. A nomenclatura das escolas foi mudada para Escola do campo.

SITUAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO E O PLANEJAMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO MUNICÍPIO

Segundo o Departamento das Escolas Rurais –DEPAR- no ano de 1990, havia no município 19 escolas rurais que aos poucos foram fechadas e extintas, sendo que em 2001 havia 14 delas em funcionamento e no ano de 2017 apenas 9 estão ativas. O resultado do Índice de Desenvolvimento Educacional (IDEB) do ano de 2015 foi de 5,5, superando a meta que era de 5.3. Das escolas municipais que participam da Prova Brasil, duas são do campo, pois o número de alunos das outras escolas não corresponde ao requisito do IDEB.

Também é realizada no município a Provinha Brasil para alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental, a Prova ANA – Nacional de Alfabetização -

para alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental e a Prova Brasil para alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental. Para administrar as escolas do campo foi criado o Departamento das Escolas Rurais (DEPAR), no ano de 2006, que trabalha diretamente com essas escolas.

No ano de 2015, devido à problemas de roubos e criminalidade, a Escola Municipal “Paulino Baptista de Oliveira”, localizada na Macieira, quase foi fechada. Mas, os moradores, pais dos alunos não permitiram e a escola continua ativa. Há desafios nessa localidade com relação à segurança pública. Numa entrevista, segundo a diretora do DEPAR, foi realizada uma reunião com a comunidade na escola, juntamente com a prefeita e conversado e combinado que a comunidade ajudaria a cuidar da escola e zelar pela sua segurança, caso contrário seria fechada.

A Escola Municipal “Pedro Lindolfo Da Rosa”, localizada no Ribeirãozinho, está atendendo atualmente os alunos das Escolas vizinhas da localidade: Escola Municipal “Leonor Polli Brito” da localidade da Cachoeirinha e, da Escola Municipal “Alaíde Georgina da Rosa Scremin” da localidade da Antinha. Essas escolas foram fechadas porque, segundo a Secretaria Municipal de Educação, elas têm poucos alunos e os gastos são muitos, assim não vale a pena ficar com as escolas dessas comunidades funcionando. A solução, segundo eles, é transportar esses alunos para a escola referida na localidade do Ribeirãozinho que funciona somente pela manhã. Os alunos percorrem aproximadamente 10 km de ônibus para chegar até a escola do Ribeirãozinho. Essas crianças moram nos arredores da escola que está fechada.

Na comunidade da Cabeça D’Anta, onde se localiza a Escola Municipal do Campo “Lindacir Ribeiro Berti”, está sendo construído um colégio, onde funcionará um colégio estadual do campo e as escolas municipais do campo da região, no caso, a Escola Municipal do Campo da Invernada I, Escola Municipal do Campo Bom Retiro de Cima. Portanto, a intenção da prefeitura municipal é de uma nucleação das escolas do campo. É interessante notar que o parágrafo único do Art. 28 da LDB 9394/96, inserido pela Lei 12.960, de março de 2014, que trata do fechamento das escolas dispõe que:

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

Quanto à nucleação de escolas temos o Decreto 7.352 no Art. 2º dos princípios da Educação do Campo que diz:

I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, am-

- bientais, 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 conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010)

Diante disso, não está havendo o respeito pelas especificidades e realidade, como o tipo de produção, valores e cultura da comunidade onde a escola está localizada quando várias delas são reunidas em uma só instituição como no caso da nucleação.

Na Escola Municipal do Campo “Lindacir Ribeiro Berti” há três salas de aulas, uma cozinha e não há pátio para os alunos. Estes fazem o lanche e brincam ao redor da escola que é fechada por tela. As turmas foram divididas por série/ano, sendo que duas das professoras atendem turmas bisseriadas e a outra professora atende somente uma turma que tem mais alunos. Nesta escola são atendidas 51 crianças e no total são atendidas 343 crianças nas escolas do campo no município.

Nos PPPs foram também incluídos dados do perfil dos alunos, da situação econômica, grau de escolarização, moradias, ocupação dos pais desses alunos, etc. através de um questionário realizado nas escolas, que foi pedido que as crianças levassem para casa e respondessem. Mas são apenas informações que são acrescentadas ao PPP, para atender a parte burocrática, sem levar em conta as práticas sociais dos sujeitos do campo. Como afirma Souza (2011) a educação no campo não é do campo no estado do Paraná, ou melhor, “A escola é rural e a escola é do campo no estado do Paraná” e a realidade do município comprova isso.

Em 2016 iniciou a oferta de Educação Infantil nas Escolas do Campo, mas essas crianças estão juntas com as turmas maiores e não é possível realizar um atendimento de qualidade compatível a esta etapa da Educação Básica. Não há uma capacitação para essas professoras trabalharem com as crianças, sendo que há problemas de falta de profissionais no município, pois

a prefeitura alega que o pagamento de mais profissionais acarreta na Lei da Responsabilidade Fiscal de 52% do arrecadamento do município.

A Secretaria Municipal de Educação tem convênio para receber Material do Agrinho, o qual é levado para as escolas localizadas no campo e na área urbana. Os professores utilizam este material para trabalhar com a Educação Infantil e 1º anos, pois o conteúdo apresenta atividades de coordenação motora fina, percepção e discriminação visual.

O material didático utilizado nas escolas do campo é o livro “Girassol”¹ e materiais manipulativos da Escola Ativa ². A escolha foi realizada pelos professores durante a hora-atividade dos mesmos, dentro do próprio Departamento das Escolas Rurais – DEPAR.

No ano de 2015 foi oferecida, numa reunião de professores, a proposta do SEBRAE para que trabalhassem com os alunos sobre Empreendedorismo, mas os professores municipais já haviam decidido a não aceitar a proposta.

SITUAÇÃO E DESAFIOS DOS SUJEITOS DO CAMPO QUANTO À CONTINUIDADE DOS ESTUDOS

Quando terminam os anos iniciais do Ensino Fundamental vão estudar na sede, o que acaba desmotivando pela distância (alguns moram quilômetros longe do local onde o ônibus passa) e metodologia também distante da realidade vivida. Elas usam o transporte escolar, na maioria das vezes está superlotado haja vista que também é meio utilizado pela comunidade.

No município temos também outra situação: a escola urbana esta superlotada, pois os pais que moram no campo se interessam pela escola urbana. Segundo eles “a escola da cidade é melhor, tem mais estrutura”, e isso acaba acarretando o “inchamento” da escola urbana. Sem contar que esses alunos oriundos do campo não têm direito ao reforço escolar, pois não há um transporte para trazê-los, principalmente em tempo das chuvas, com a precariedade das estradas, o que também acaba ocasionando as faltas dos alunos. Nota-se a presença da ideologia de que “a escola da cidade é melhor”. Quando a comunidade não está organizada politicamente é fácil incorporar a ideologia dominante, sem questioná-la. A luta em outras localidades no Brasil, e no Paraná, tem sido pela manutenção da escola próximo às comunidades, e uma escola que tenha qualidade de excelência. Essa qualidade requer política educacional direcionada para tal e projeto político de município que contemple a coletividade, em particular as comunidades camponesas que resistem há tempos para continuar trabalhando e vivendo no campo.

Também, essa concepção de que o campo é um local atrasado em relação à cidade faz parte da não-identidade dos sujeitos que ali vivem. Há uma desvalorização do campo e dos sujeitos que trabalham e vivem no campo por parte das políticas públicas municipais. Os professores que trabalham nas escolas do campo no município têm a mesma formação superior dos da área urbana (todos têm Curso de Pedagogia) não havendo razão em relação a isso para tal desvalorização por parte dos pais dos alunos. Não há incentivo para os professores das escolas do campo e nem mesmo segurança para as escolas em comunidades em que há casos de violência com as da Macieira e Pessegueirinho que são atendidas pela Escola Municipal Campo “Paulino Baptista de Oliveira.

Quanto ao transporte escolar, atende às comunidades rurais trazendo os alunos para os colégios estaduais urbanos e também para as escolas urbanas municipais. Segundo a Prefeitura Municipal o gasto com o transporte escolar é R\$160.000,00 por mês, segundo o secretário de transporte do município. O maior gasto do município é com transporte escolar, se computado o valor anual.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO E INTERVENÇÕES

Reconhece-se a necessidade de uma formação específica de Educação do Campo para os professores do município, currículos e práticas construídas a partir do campo e no campo. Não existe uma formação Continuada para capacitar esses professores no seu trabalho com as crianças do campo, suas especificidades e culturas.

Faz-se urgente uma formação para esses professores sobre a concepção de Educação do Campo, que provoque nos professores a articulação de uma prática social dos sujeitos do campo enquanto potencialidade emancipatória e que entenda a produção da vida de cada comunidade e que atenda suas necessidades.

Realizamos um Seminário de Educação do Campo em junho de 2014, onde estavam presentes aproximadamente 15 professoras das escolas rurais e 32 professores da escola urbana “Pedro Alberto Costa”, diretoras e coordenadoras municipais, num total de 50 pessoas. Neste espaço de formação foram levantadas problemáticas em relação a educação, mostrados dados que indicam a ruralidade do município e uma discussão com as professoras, onde elas expressaram suas angústias e desafios. Foi combinado fazer outro encontro com as professoras, porém houve uma mudança na gestão escolar que não abriu espaço para dar continuidade nas discussões.

No ano de 2016, foram sugeridos estudos de teóricos, de concepções de educação, mas estes estudos são iguais para todos (professores da área urbana e do campo), sem um direcionamento para o reconhecimento das especificidades das escolas do campo e da prática pedagógica.

No curso do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) de 2017 foram abordadas questões em relação ao trabalho interdisciplinar com os alunos, mas nada específico em relação ao campo. O curso é realizado de forma igual para todos os professores do município não havendo uma formação direta para os professores das escolas do campo.

No ano de 2017 a nova direção da Secretaria Municipal de Educação promoveu uma integração das escolas do campo com a escola urbana Escola Municipal “Pedro Alberto Costa” com visitas dessa às localidades do campo. As escolas do campo apresentaram teatros, maquetes da escola e localidades, produtos cultivados, a história da escola e lendas do lugar. Foi uma experiência muito rica e que os alunos da escola urbana gostaram muito e puderam conhecer a realidade dos alunos das escolas do campo. Todas escolas do campo foram visitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de uma escola no campo e do campo ainda tem um longo caminho a percorrer no município de Bocaiúva do Sul. As professoras ainda não têm conhecimento da legislação e referenciais teóricos sobre a educação dos povos do campo. A reestruturação dos PPPs está sendo realizada pela diretora do DEPAR e foi lhe colocada a necessidade de uma discussão sobre a Educação do Campo e como ela seria contemplada neste documento, mas não houve uma resposta positiva neste sentido.

No Plano Municipal De Metas está prevista a capacitação de professores das escolas do campo na instrumentalização dos conteúdos básicos, a oferta da Educação Infantil, Educação Inclusiva e Escolas Especiais. Está sendo realizada a reestruturação dos PPPs das escolas do campo, porém sem nenhuma discussão a respeito dessa modalidade que visa uma aprendizagem significativa dos docentes e discentes das escolas localizadas no campo.

Sabe-se de toda a falta de estrutura que essas escolas enfrentam e a carência de formação para os professores nesta modalidade. Por enquanto, o município inicia uma longa caminhada para que as escolas do campo sejam consolidadas e que ofertem uma educação de qualidade que é de direito de todos, neste caso, os moradores dessas localidades.

O que se nota é que a desvalorização do campo por parte do próprio povo

do campo, como sendo um “lugar atrasado” e ter vergonha de se identificar como sendo do campo faz com que transfiram seus filhos da escola da localidade para a escola da cidade, ocasionando o fechamento dessas escolas e “inchando” a escola urbana. A falta de políticas públicas para o povo do campo provoca a saída deste para os centros urbanos e conseqüentemente, o fechamento das escolas por falta de alunos. Por enquanto, o que temos ainda é um planejamento para futuras discussões e reflexões sobre a Educação do Campo no município na perspectiva de uma educação mais democrática e sustentável do campo e no campo.

REFERÊNCIAS

- BOCAIUVA DO SUL. DEPAR - Departamento das Escolas Rurais. **Número de escolas públicas municipais e estaduais em Bocaiúva do Sul**. Bocaiúva do Sul, 25 de agosto de 2017.
- BOCAIUVA DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. Plano municipal de metas da Educação 2015-2025. Bocaiúva do Sul/PR, 2015.
- BOCAIUVA DO SUL. **Projeto Político-Pedagógico**. Bocaiúva do Sul, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. **Educação Matemática do campo**. Brasília, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 12.960 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Publicado no DOU em 28 de março de 2014. Brasília, 2014.
- BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, 29/4/2008, Seção 1, p. 25-26.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.
- CALDART, Roseli Saete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. 2016. Citado no Caderno de Estatísticas do Município de Bocaiúva do Sul- IPARDES. 2015.
- IPARDES. **Caderno Estatístico Município de Bocaiúva do Sul**. Curitiba, 2017. Disponível <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=83450&btOk=ok> Acesso em 20 de julho de 2018.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.
- PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná**. Curitiba, 2006 Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf Acesso em 2 de julho de 2018.
- SOUZA, Maria Antônia de. A Educação é do Campo no estado do Paraná? In: SOUZA, Maria Antônia de (org.). **Práticas Educativas do/no Campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

ENFRENTAMENTOS, DESAFIOS, LUTAS E PERSISTÊNCIA DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CERRO AZUL

Ivete Aparecida dos Santos – SMED Cerro Azul

INTRODUÇÃO

Este texto traz uma caracterização do município de Cerro Azul, com especial atenção às escolas públicas que estão no campo e aos projetos político-pedagógicos. O município de Cerro Azul integra a Região Metropolitana de Curitiba e a Região denominada de Vale do Ribeira. É um município de ampla extensão territorial dentre os 29 que compõem a Região Metropolitana de Curitiba. Também, possui contrastes como grandes propriedades em meio a pequenas propriedades; agricultura familiar em meio às atividades do agronegócio como plantação de florestas e pecuária.

A efetivação de políticas públicas em municípios de ampla extensão territorial é marcada por inúmeros desafios, como a manutenção de estradas, distribuição de postos de saúde e de escolas, meios de transportes etc.

Neste texto, a atenção volta-se para aspectos da realidade educacional, com intuito de conhecer melhor o município e os seus desafios. Mesmo trabalhando e morando no campo, em município tão grande, pouco conhecemos da nossa realidade. Portanto, a prática de estudos locais pode auxiliar no aprimoramento da prática pedagógica e no estreitamento de relações com as demais comunidades. A intenção é conhecer para melhor valorizar o município e o seu território.

BREVE CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO

O Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social é um dos lugares para obtenção de dados geográficos dos 399 municípios paranaenses. O documento intitulado “Caderno Estatístico” traz informações de cada um dos municípios e nele buscamos elementos para caracterizar Cerro Azul.

Segundo IPARDES (2017), o município de Cerro Azul foi instalado em 27 de dezembro de 1897, a partir de desmembramento do município de Rio Branco do Sul. Possui área territorial de 1.341,323 km², distante 84,5 km da capital do estado. Possui população estimada de 17.821 habitantes. A densidade demográfica é de 13,19 hab/km² e o grau de urbanização é de 28,39%. Trata-se de um município marcadamente rural, levando em conta os critérios populacionais, densidade demográfica, produção agrícola e agroindustrial, bem como aspectos socioambientais.

Em termos das atividades econômicas agrícolas e agropecuárias destacam-se, no ano de 2017, a criação de Bovinos (26.100 cabeças), Equinos (2.900 cabeças), Galináceos - Total 117.000 cabeças, Ovinos (350 cabeças), Suínos (17.000 cabeças), Tangerina (91.000 toneladas), Mandioca (38.665 toneladas) e Milho (45.310 toneladas). A pecuária ocupa a maior extensão territorial, cerca de 23.000 ha. A plantação de florestas ocupa em torno de 9.000 ha. A produção de milho ocupa área territorial de 8.400 ha, seguido da tangerina que ocupa uma área de 5.000 ha. A que ocupa menor área é a pera, em torno de 1ha. (IPARDES, 2017).

Além disso, com o trabalho de campo observamos à criação de Búfalos, Carneiros, a plantação de Laranja e Poncã. O trabalho com a agricultura familiar é expressivo no município, composto 35 comunidades rurais.

De acordo com as pesquisas feitas no município referente a Comunidade de Pinhal Grande tem descendentes de Portugueses e Indígenas. E, tem remanescentes de quilombolas, entretanto a documentação que regulamenta essa comunidade pertence ao município de Castro, embora esteja localizado em Cerro Azul. No dia 27/09/2016, foi feito um diálogo com a Agente de Comunitário de saúde que trabalha nesta comunidade de Quilombola, Pilarzinho ou Ribeirão do Meio. Ele relatou que são sete moradores dessas é três residências, sendo uma pessoa em cada casa e uma delas contendo sete crianças e a mãe. Nenhuma família recebe auxílio social, sustentam-se da agricultura e apoio de comunidades que fazem doações para as famílias. Através da ação social houve doação de materiais para construção de uma moradia. A moradora, senhora Odocha, é a mais idosa de todos os Quilombolas. Está com problemas de saúde e sua moradia estava bem precária, chovia dentro de casa.

As organizações coletivas presente no município são: o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, a Associação da Agricultura Familiar Cozinha Delicia Sertaneja em São Sebastião, Associação dos Funcionários Públicos do Sindicato dos Professores, Associação Comunitária Água Saudável em São

Sebastião, Associação Comunitária Distribuição de Leite, Associação Portal dos Agricultores da localidade Bomba, Associação Comercial.

No ano de 2013, participamos de uma reunião sobre a COOPAFI¹ com o tema agricultura familiar. Foi discutido sobre a proposta curricular na Educação do Campo e segundo os representantes comentaram que será possível a evolução para o desenvolvimento rural em conjunto com as escolas do campo. Inclusive uma alimentação saudável vinda do campo, com o trabalho dos agricultores de município. Na ocasião, entrevistamos um agricultor², morador do bairro da Bomba, e indagamos sobre Associações e Agricultura Familiar nas comunidades do município Cerro Azul. De acordo com o entrevistado, a Associação Portal dos Produtores Rurais foi fundada no ano 1998 pelos os agricultores da comunidade com objetivo de organizar os produtores Rurais para que possam vender seus produtos da Agricultura como, por exemplo: Programa de Aquisição de Alimento (PAA). Segundo ele, esta associação tem o papel fundamental para a organização dos produtores locais. Tem-se a atribuição de organizar desde o plantio até a venda dos produtos. Assim, os gastos com o frete e transportes ficam acessíveis. Importante ressaltar que desde 2012 os produtores utilizam Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). A prefeitura municipal adquire da agricultura familiar no mínimo 30% da merenda escolar e distribui para as escolas do campo e da cidade.

A Associação contribui para a organização dos produtores e os orienta em relação à comercialização e a inclusão às políticas e aos programas. Os produtos são entregues por conjunto e por etapas, anunciando uma organização em relação ao processo da produção. Além disso, contribui para a construção de relacionamentos entre os compradores. Os representantes da associação são escolhidos pelos sócios da Associação dos Produtores Rurais.

De acordo com o morador, ele participa de palestra em seminários sobre os produtores rurais para aprendizagem de como cuidar de seus plantios e colheitas para sair um produto saudável e orgânico. O conteúdo das palestras é socializado com os outros integrantes da comunidade.

Observamos, também, que as igrejas presentes nas comunidades rurais têm a função de organizar os coletivos do campo, contribuindo para as

1Cooperativa Central da agricultura familiar Integrada do Paraná. Ler: <http://www3.uepg.br/seet/wp-content/uploads/sites/5/2014/08/A-ATUA%C3%87%C3%83O-DA-COOPAFI-NO-PROGRAMA-MUNICIPAL-DE-MERENDA-ESCOLAR.pdf>. Acesso em dezembro de 2015.

2 Entrevista realizada com o agricultor Ademir, sobre Associações e Agricultura Familiar na comunidade da Bomba no Município de Cerro Azul, em 2014.

necessidades imediatas como auxílio na compra de remédios, de transporte a hospitais entre outras.

Em relação aos dados educacionais da área rural do município, em 2015 eram 30 escolas municipais com 671 matrículas, 1 escola estadual no Campo com 376 matrículas.³ Nenhum Centro Municipal infantil no campo. Além disso, há 4 escolas municipais no campo desativadas e 1 municipal no campo nucleada.

Em 2014 havia 32 escolas municipais com 796 matrículas e 1 escola estadual no campo com 411 matrículas, não há registro de evasão escolar. Em 2013 havia 35 escolas municipais com 826 matrículas e 1 escola estadual no Campo com 409 matrículas.

De acordo com relatos, reuniões e pesquisas nas comunidades do município de Cerro Azul observamos que a Secretaria de Educação está com projeto para fechamento de escolas, devido o fato de algumas delas terem número reduzido de alunos e classes multisseriadas. A intenção é realizar a nucleação de escolas do campo, pois alegam que os educandos não estão tendo a carga horária necessária e com isto não conseguem desenvolver corretamente a aprendizagem. Relataram, também, que a nucleação de escolas permitirá melhor qualidade de ensino. Porém, na realidade, observamos que tem criança que passa mal no transporte até chegar na escola, devido ao fato de não estar acostumada a andar quilômetros de distância. Em algumas comunidades, os familiares das crianças são contrários ao fechamento de escolas. Entendem que o fechamento de escola prejudica o patrimônio histórico do lugar onde vivem e isso também poderá levar à diminuição da população das comunidades.

SITUAÇÃO E DESAFIOS DOS SUJEITOS DO CAMPO

De acordo com as nossas pesquisas iniciadas no ano de 2013, no contexto das ações do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP)⁴, da Universidade Tuiuti do Paraná, a situação encontrada no município de Cerro Azul indica a presença da concepção da educação rural fundamentando as políticas e práticas locais. Esta afirmação justifica-se pelos seguintes elementos: pelas

³ Informações obtidas com a documentadora Maria Cecília Fernandez, SMED, 2015.

⁴ Informações do NUPECAMP estão disponíveis em Para acesso a informações do NUPECAMP, vide <http://189.36.8.100/nupecamp/> Acesso em 2 de julho de 2018.

ações dos dirigentes municipais, pela intencionalidade de fechar as escolas multisseriadas, pelo fomento à adesão aos projetos voltados à discussão da educação rural, como Programa Agrinho, pelo tratamento urbanocêntrico dados às escolas rurais, pela escolha unilateral dos materiais das escolas do campo (são escolhidos pela secretaria), as informações são filtradas na secretaria, para então chegar às escolas que estão no campo. Materiais enviados ao campo são aqueles considerados sem utilidade na cidade. As decisões são centralizadas na equipe pedagógica e há desconhecimento dos marcos normativos da Educação do Campo, bem como das lutas e experiências nacionais.

Os projetos voltados às escolas localizadas no campo tinham (ainda têm) sua organização construída por pessoas que não compreendem os princípios da Educação do Campo, tornando-os de forma padrão, os quais não atendiam as especificidades na qual as escolas estão inseridas. Os materiais didáticos indicados pelo município ao uso dos professores são: o Agrinho, o SEBRAE, o Cresol e o livro didático Girassol. Ressaltamos que em 2016 algumas escolas receberam alguns materiais didáticos da Igreja Testemunha de Jeová (Bíblia, Revistas de leitura evangélicas).

Esta questão anuncia que para o campo pode ser enviado qualquer material sem análise maior. Além disso, pela condição de estarem distantes dos olhos dos dirigentes municipais, organismos independentes como igrejas, sentem-se à vontade para adentrar a escola com doutrinas aquém da sua função social. Lembrando que a escola pública é laica.

O Movimento da Educação do Campo no município vem sendo construído pelos sujeitos concretos que vivem a dinâmica do campo e que dependem da terra como lugar de vida e de trabalho. Eles enfrentaram e enfrentam as adversidades de uma sociedade que procura deixá-los invisíveis diante das ações do Estado, das políticas públicas e do direito à saúde, a educação, a terra e a uma vida digna e justa.

Caldart (2002, p.27) escreve que:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento *por uma Educação do Campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. NO: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; DO: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Para Fernandes (2004, p. 141): “a população luta para ter o direito

de pensar o mundo a partir de sua situação real e concreta e do meio em se vive. Assim, o coletivo poderá construir uma proposta pedagógica que atenda suas necessidades, rompendo com as políticas de dominação e exclusão”.

Compreendemos que a Educação do Campo ao se materializar enquanto política nacional chega aos municípios, contribui para a melhoria das ações voltadas às escolas, pela ampliação da estrutura física, formação de professores e ações na prática pedagógica. Problematisa acesso a direitos básicos, tais como: água, luz, saneamento; fomento à formação inicial de professores; materiais didáticos; recursos financeiros, etc.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO E INTERVENÇÕES

Anos atrás os professores do campo recebiam a formação continuada diferenciada dos professores do contexto urbano. Não eram separados por conta da diversidade de discussões, mas por conta do preconceito. Tendo em vista que na visão da gestão municipal os professores do campo não precisam participar de toda a formação. O preconceito com os professores do campo é nítido e se firma com frases como: “Eles não sabem muita coisa e nem precisam saber”. Esta questão está sendo interrogada, juntamente com os professores das escolas localizadas no campo que estão se organizando a partir de um coletivo de estudos sobre os princípios da Educação do Campo.

Desde 2014 nota-se mudanças, os educadores estão sendo mais valorizados, mais unidos para lutar a favor de seus direitos, grupos de estudos mais participativos etc. Ainda há que se superar o olhar que se tem para os professores que trabalham no campo, ou seja, de que não sabem nada e que os alunos não aprendem. Fato é que existem profissionais que desenvolvem trabalhos maravilhosos nas escolas do campo, que valorizam a realidade dos alunos e que “correm atrás” para se atualizar, se dedicam, motivam e buscam aperfeiçoamento.

No que diz respeito à Educação Especial, nós professores enfrentamos grandes dificuldades, pois chega alunos com necessidades especiais na escola para trabalharmos, só que há um grande problema: as escolas não têm um profissional específico nesta área para trabalhar diariamente com esse aluno. Pensamos e necessitamos muito de capacitação para

professores trabalhar com necessidades especiais, mas, principalmente, de um professor da área específica de ensino e aprendizagem.

As análises de Caldart (2002) e de Fernandes (2004) sobre a educação da população do campo são pertinentes; entende-se que este pensamento deve ser ampliado para os sujeitos com Necessidades de Educação Especial do campo na defesa pelo direito de uma educação que incorpore a todos.

Segundo a autora Souza (2011, p. 39): “(...) os professores têm oportunidade de indagar os conhecimentos que adquiriram nos bancos escolares e aqueles que construíram no cotidiano de suas práticas educativas”. Que nesse movimento de interrogação, coletivamente, podem direcionar o “Planejamento do ensino para a valorização da identidade, cultura e do trabalho dos povos do campo”.

Em relação a formação continuada dos professores, há presença de programas e projetos como os desenvolvidos pelo SEBRAE, SENAR, CRESOL entre outros. Além disso, algumas formações eram realizadas a partir de palestras contratadas pelo município.

Em relação aos projetos neoliberais, destacamos o SEBRAE que não contribui para a superação das fragilidades em sala de aula. Este projeto foi realizado em 2014 e todas as escolas do município participaram, mas os professores do campo tiveram a formação separada dos professores da área urbana. Os professores consideraram que trabalhar o empreendedorismo em sala de aula não traz benefícios para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, muito menos para o município tendo em vista que a estrutura agrária é voltada para o agronegócio e esse projeto ensina a competitividade e o lucro. Este projeto é padrão no país inteiro e está vinculado a uma concepção de educação rural.

Os livros do Programa Agrinho, vinculado ao SENAR, até alguns anos atrás ainda eram enviados para escolas do campo. Algumas escolas que o receberam faziam uso como recortes e outros materiais foram inutilizados, haja vista a ausência de relação com o mundo do trabalho das crianças e comunidades. Em 2017 essa formação continuada a partir do Agrinho esteve ausente nas escolas. Do SEBRAE ainda chegam materiais nas escolas, enviados pela Secretaria de Educação, mas nem sempre são utilizados em sala de aula.

Este ano 2017, a mediadora do Projeto SEBRAE e os pedagogos da secretaria de educação estão sentando em reunião com os professores de algumas escolas do campo, e da sede, e que são responsáveis das

turmas de 1º ao 5º ano, para juntos discutirem sobre o “Projeto Jovem Empreendedores”. Desejam que todas as escolas coloquem em prática o projeto. Os professores não concordam muito, pois acham que temos que trabalhar mais a realidade do educando. Consideramos que as escolas da sede são mais eficientes para este projeto, por motivos de as crianças estarem lá no centro da cidade, até mesmo para sair vender os produtos. Já, para o campo, o projeto parece não ter muito sentido, o acesso é difícil e enfatiza produção com ingredientes industrializados. O importante seria a organização de projetos vinculados à produção orgânica no campo, haja vista que em muitas comunidades existem hortas medicinais e também produção agroecológica. Para a Educação do Campo, a agroecologia é uma matriz de desenvolvimento tecnológico e pedagógico.

A Cresol vem desenvolvendo projetos como o Programa Um olhar para o futuro sobre “cooperativismo” em algumas escolas do campo, com turmas de quinto ano do ensino fundamental I. E, através desse trabalho vem uma mediadora trabalhar em sala de aula uma vez ao mês na escola com alunos, isso já vem acontecendo desde ano 2012.

No dia 28/06/2017, a mediadora do projeto cresol entrou em contato com professora do quinto ano da escola de São Sebastião para comunicar que na sexta-feira dia 30/06/2017 iria até a instituição para juntos planejar um Projeto de Ação, para desenvolver com alunos do 5º ano. Neste dia foi discutida a Educação do Campo e, como ela é uma aluna que estuda Educação do Campo pela UFPR no Município e trabalha no Cresol, e foi questionado sobre quais eram as propostas e objetivos que a Cresol teria para a realidade do campo. Foram propostos “O projeto de plano ação para as escolas do campo com tema “Horta Escolar Orgânica”, onde todos os alunos, professores, comunidade escolar. Enfim, possam contribuir com o coletivo neste trabalho de produzir seu próprio alimento orgânico, plantas medicinais.

O livro didático escolhido pelo município foi o Girassol, pertencente ao Edital do PNLD-Campo, porém não foi realizada uma reunião para a escolha deste material. O principal problema observado nesta condição é que o livro didático é visto como o currículo escolar em alguns casos. Outra questão a ser contestada é que a maioria das escolas do município é multisseriada e o conteúdo do livro é negado por alguns professores. Um exemplo expressivo é tendo em vista que algumas discussões sobre a sexualidade não são apropriadas para algumas séries, a orientação da secretaria é que o professor retire os alunos de sala de aula. Tornando

inviável o uso do material de maneira pertinente.

São algumas questões que merecem atenção no nosso município, de forma que possamos valorizar o campo, as comunidades, a educação, a escola, a prática pedagógica e o processo de formação de educandos e educadores.

Após quatro anos de estudo junto NUPECAMP (Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas), passamos a compreender que é necessário estudar os documentos da Educação do Campo e organizar processos de formação acerca da utilização do livro didático, e principalmente, em relação ao encaminhamento para a construção de um currículo que compreenda a realidade das escolas localizadas no campo que são multisseriadas.

Em 2014 tivemos uma grande conquista para o município, que foi a realização do processo seletivo do curso de Licenciatura em Educação do Campo pela UFPR/Setor Litoral. Concomitantemente, surgiu uma intensa contradição em relação à oferta deste curso pela UFPR. É que nem todo o professor do município ficou sabendo da oferta deste processo seletivo, assim ficou centrado aos professores indicados pela secretaria municipal de educação.

Em relação à primeira etapa da Educação Básica, de acordo com a Lei 12.796 de 4 de abril de 2013, a Educação Infantil torna-se obrigatória a partir dos quatro anos de idade. Muitas mudanças acontecem no cenário do campo, uma vez que a lei muda. Nesta questão, o município de Cerro Azul não apresenta infraestrutura necessária e um quadro de profissionais qualificados para atuar com a Educação do Campo, tornando ensino precário. Não existem ações planejadas para o campo e sim fortalece a função de improvisações para o cumprimento de exigências legais. Só temos o registro do atendimento da demanda da Educação Infantil, na Creche Tia Juraci situada na sede urbana. Na área rural, a tentativa do município em atender esta demanda centra-se na reorganização das escolas localizadas no campo, que passam a receber alunos em idade para pré II.

No período de 2015 realizamos um encontro no município para discutir a Educação do Campo e a educação rural. Houve alguns trabalhos envolvendo grupos de estudos, palestras nas escolas do campo, oficinas e a proposição de discutir a Educação do Campo e indagar a realidade vivida. Os principais assuntos que foram debatidos foram:

- 1) a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões no

que se refere à escola;

2) o currículo e a organização do trabalho pedagógico das escolas do campo. Em época de colheita de pinhão e poncã as crianças faltam à aula para irem trabalhar;

3) a construção coletiva do PPP;

4) a gestão democrática;

5) a visão urbanocêntrico *sobre e das* comunidades rurais;

6) as políticas públicas da Educação do Campo.

As ideias que suscitaram em relação aos trabalhos de campo referem-se à intenção de construir um livro coletivo do município com o olhar da comunidade e dos sujeitos que a integram. Além disso, temos a provocação nos processos de mudanças do atendimento recebido pela secretaria, pela sensibilização dos dirigentes ao reconhecimento dos princípios da Educação do Campo.

Temos a intenção, também, de realizar o empoderamento dos professores e comunidades sobre seus direitos, ao cobrar a visibilidade acerca da realidade. As principais atividades para o futuro referem-se à organização de grupos de estudos para discussão da Educação do Campo, legislação educacional e a questão agrária. Temos a intenção de dar continuidade à discussão sobre o projeto político-pedagógico com a comunidade escolar.

TRANSPORTE E ESCOLAS NO MUNICÍPIO

O transporte escolar de Cerro Azul tem sido incrementado mediante parceria com o governo federal, através Programa Caminho da Escola. O município foi contemplado com cinco ônibus sendo um deles com elevador, o qual será destinado para os alunos com necessidades especiais. Nas comunidades Bairro dos Matias, Pinhal Grande, São Sebastião e Lageadinho há as linhas de transporte com veículos da prefeitura e nas demais o transporte é feito por empresa terceirizada.

No início do ano de 2015 houve problemas com transporte terceirizado e os alunos ficaram duas semanas sem ir para as aulas. Houve greve de motorista devido a fatores de ordem salarial e de abastecimento dos veículos.

Os alunos que concluem o Ensino Fundamental I deslocam-se de suas comunidades para a única Escola Estadual do Campo, Colégio Augusto Antônio da Paixão, para continuar o Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Em 2013 havia um total de 826 alunos matriculados na área rural. Em

2014 havia um total de 1.774 alunos matriculados no município, incluindo campo e cidade. No período de 2014, o total de alunos na área rural foi de 802.

O quadro 1 traz a relação das escolas localizadas no campo no ano de 2014, no município de Cerro Azul. No município as escolas do campo não têm direção na escola, pois há uma diretora dentro da secretaria de Educação responsável por todas as escolas do campo.

QUADRO 1 - ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE CERRO AZUL – PR, 2014

Escolas	Localidade	Nº alunos	Oferta de Educação Infantil
1-Areia da Piedade	Rural	Foi paralisada no ano 2014	Não
2-Angelo Mottin	Rural	46 [Tem Programa Mais Educação ¹]	Não
3-Athangildo Souza Laio	Rural	63	Não
4-Bairro dos Bentos	Rural	8 [Tem Programa Mais Educação]	Não
5-Bairro dos Cardosos	Rural	9	Não
6- Bairros das Rosas	Rural	34	Não
7-Barra Bonita I	Rural	8	Não
8-Barra Bonita II	Rural	20	Não
9-Barra da Taquara	Rural	11	Não
10-Barra do Macuco	Rural	20	Não
11-Bocaína	Rural	25	Não
12-Boi Perdido	Rural	27	Não
13-Bomba	Rural	45 [Tem Programa Mais Educação]	Não
14-Cabeceira do Ribeirão do Veado	Rural	19	Não
15-Freguesia	Rural	11	Não
16-Guaráipos	Rural	11	Não
17-Ilha Rasa	Rural	7	Não
18-Lageadinho	Rural	9	Não
19-Lageado Anta Gorda	Rural	29	Não
20-Lageado da Barra Bonita	Rural	11	Não
21-Lageado São Francisco	Rural	7	Não
22-Lageado Grande I	Rural	45 [Tem Programa Mais Educação]	Não

23-Lageado Grande III	Rural	12	Não
24-Mato Preto	Rural	20	Não
25-Milton Teilo	Rural	38	Não
26-Morro Grande	Rural	43	Não
27-Pinhal Grande II	Rural	16	Não
28-Quarteirão dos Órfãos	Rural	Será paralisada em 2014. Alunos irão para Athanagildo.	Não
29-Ribeirão Bonito do Chapéu	Rural	31	Não
30-Ribeirão Bonito do Turvo I	Rural	29	Não
31-Ribeirão Bonito do Turvo II	Rural	5	Não
32-Ribeirão do Veado	Rural	8	Não
33-Serra	Rural	Paralisada. Os alunos foram para Padre Luciano.	Não
34-Terceiro Quarteirão Bomba II	Rural	12	Não

1 Ver Decreto nº 7.083 de janeiro de 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm Acesso em 2 de julho de 2018. Fonte: Secretaria de Educação- documentadora Maria Cecília Fernandes- 2014

No município de Cerro Azul há iniciativas de fechamento de escolas, justificado pela precariedade de infraestrutura e pelo fato de que o ensino será melhor na escola nucleada. Há perspectiva de extinção das classes multisseriadas. Sobre a aprendizagem em classes multisseriadas, Pianovski (2017) fez estudo na região e trouxe indicativos de projetos e iniciativas que podem favorecer o processo ensino-aprendizagem, fundamentada em escritos de Vigotski e Salomão Hage. Também, Rodrigues (2017), professora de escola multisseriada no município de Fazenda Rio Grande, realizou investigação na própria escola e trouxe indicativos de que é possível modificar a prática pedagógica nas classes multisseriadas, bem como mudar a perspectiva da multissérie para o trabalho coletivo com temas geradores. E, sobre o fechamento de escolas, Pereira (2017) analisou essa política em municípios da Região Metropolitana de Curitiba e enfatizou a necessidade de maior observância em relação ao disposto no parágrafo único do Art. 28 da LDB 9394/96, parágrafo inserido pela Lei 12.960 de março de 2014.

Nesse aspecto, o município de Cerro Azul tem potencial para avançar, haja vista o significativo número de escolas e comunidades no campo.

No período de 2015 a 2017 foi feito juntamente com pesquisadores do NUPECAMP reuniões nas comunidades escolares para discutirmos e lutarmos contra o fechamento das escolas no município. Resultou que não foram fechadas três escolas que estavam em ameaça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do olhar mais atento para o município, entendemos que todos os projetos das escolas e das comunidades camponesas devem ser construídos pelos os sujeitos do campo, visando compreender as reais necessidades dos povos do campo. A principal ferramenta para interrogar a realidade é pela apropriação do conhecimento, assim invertemos a lógica do modo de produção capitalista tendo em vista que os projetos terão como ponto de partida as fragilidades de cada município e o ponto de chegada à transformação social.

Em síntese, entendemos que conseguimos visualizar e interrogar, ainda que de modo inicial, a educação rural e pautar o debate sobre a Educação do Campo em algumas localidades. É necessário organizar as comunidades para discutir a prática social, para provocar a organização de um coletivo que indague as condições sociais, que lute pelo não fechamento das escolas e pela garantia de direitos sociais. Com nossa organização nas comunidades rurais intencionamos imprimir o sentido do coletivo, democrático e sustentável do campo e no campo.

Pensamos que projetos e estudos coletivos, como o que tivemos possibilidade de vivenciar no NUPECAMP, são essenciais para o fortalecimento profissional e para consolidar políticas educacionais que tenham os sujeitos (educadores, educandos, funcionários, familiares, organizações locais etc.) como protagonistas. Assim, comunidade e municípios serão fortalecidos em suas identidades sociopolíticas, e também o campo será reconhecido como lugar de trabalho, vida e cultura, para além dos grandes empreendimentos efetivados pelo agronegócio.

Até este momento foi muito produtivo e esperamos que esta luta, batalha, persistência, curiosidades, conhecimento, criatividade, paciência e confiança na experiência por uma Educação no Campo nunca termine, pois sempre estaremos com o comprometimento de lutar e dar continuidades desse trabalho. A esperança é que toda a população cerro-azulense possa ter janelas e olhares puro, lindo e comprometedor por uma Educação Camponesa, pois através desses nossos olhares, indagações que possamos aprender e abrir

grandes janelas para a nossa vida campesina possa fazer estas transformações colocando em prática diariamente para que amanhã futuros cidadãos vejam um mundo Melhor!

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.960 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Publicado no DOU em 28 de março de 2014. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Publicado no Diário Oficial da União em 5 de abril de 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em 7/7/2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Publicado no Diário Oficial da União de 27 de janeiro de 2010, Edição Extra. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso em 2/7/2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: Kolling, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Coleção Por uma Educação do Campo nº 5. Brasília, 2002. P. 25 – 36.

CERRO AZUL. DEPAR - Departamento das Escolas Rurais – de Cerro Azul/PR. **Escolas rurais estaduais e municipais**. Consulta em 03/04/2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. P. 133-145.

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno de Estatísticas do Município de Cerro Azul**- IPARDES. 2017. Disponível em: <http://www.ipardes.pr.gov.br>. Acesso 25/08/2017.

PEREIRA, Camila Castaliano. A política de fechamento de escolas no campo na Região Metropolitana de Curitiba. 192 fls. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

PIANOVSKI, Regina Bonat. Ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas e as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. 225 fls. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

RODRIGUES, Fabiana Aparecida Franco. A Prática Pedagógica em Turmas Multisseriadas: desafios no processo de transgressão. 125 fls **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. A Educação é do Campo no estado do Paraná? In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). **Práticas Educativas do/no Campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

SOBRE OS AUTORES

ANA MARIA SANTOS DAMBRAT

Graduada em Pedagogia pela UCB, pós-graduada em Metodologia do Ensino Superior. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Campo Magro. Integrou o Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP) no período de 2016 a 2017, como bolsista CAPES/OBEDUC. E-mail: anadambrat@hotmail.com

ANDRÉ LUIZ BATISTA DA SILVA

Licenciado em História pela Unespar – Campus FAFIPAR/Paranaguá. Mestre em Educação e Tecnologia pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa Escola, cultura e ensino. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP. Professor da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Araucária e Professor do curso de Pedagogia da Faculdade Nacional de Educação e Ensino Superior do Paraná – FANEESP. E-mail: andrepropar@gmail.com

ÂNGELA MASSUMI KATUTA

Educadora do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Paraná/Setor Litoral, filha e neta de agricultores, neta de pescadores artesanais e de benzedeira. Licenciada e Bacharel em Geografia pela UNESP-Presidente Prudente. Mestre em Desenvolvimento Regional e Planejamento Ambiental pela UNESP-Presidente Prudente. Doutora em Geografia pela USP. Trabalha com os seguintes temas: Educação do Campo, povos e comunidades tradicionais, cartografia para o ensino de geografia, formação de professores. E-mail: angela.katuta@gmail.com

ANITA HELENA SCHLESENER

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (1975), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983) e doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná (2001), com um ano de pesquisa na Università degli Studi di Milano e Fondazione Feltrinelli. Desde a década de 1980 dedica-se ao estudo dos escritos de Antonio Gramsci. Paralelamente tem pesquisado, desde 1992, a filosofia de Walter Benjamin. Recebeu o Prêmio Jabuti em 2001. Docente de Filosofia da UFPR de 1976 a 2005, nas disciplinas de Filosofia Política e Estética. Atualmente é professora da Universidade Tuiuti do Paraná, atuando junto ao Mestrado e Doutorado em

Educação. Membro do NESEF - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino da Filosofia - UFPR. Editora da Revista: Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional. Membro do Conselho Nacional da International Gramsci Society - IGS-Brasil. Membro dos Conselhos Editoriais das Revistas: Crítica Marxista e Germinal. Membro do Conselho Editorial da Editora Mercado de Letras. Tem experiência na área de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, filosofia, filosofia política, Gramsci e Walter Benjamin. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da UTP (Gestão 2017-2019). E-mail: anita.helena@libero.it

CAMILA CASTELIANO PEREIRA DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professora vinculada à rede municipal de Almirante Tamandaré, Escola Municipal Arco-Íris. Professora do Centro Universitário UniOpet. Foi bolsista CAPES/OBEDUC no período de 2015 a 2017. E-mail: camieps@gmail.com

DENISE KARAS

Formada em Normal Superior – Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela FAEL (2008), com especialização em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Cruzeiro do Sul (2011). Professora da rede municipal de ensino da Lapa, Escola Municipal do Campo São Miguel. Foi bolsista CAPES/OBEDUC junto ao NUPECAMP/UTP no período de março de 2013 a fevereiro de 2017. E-mail: denise.karas@bol.com.br

EDIMARA GONÇALVES SOARES

Possui Graduação em Geografia Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (2007). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2008). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2012). Professora de Geografia do Quadro Próprio Próprio do Magistério da Secretaria de Estado da Educação. Foi tutora presencial do Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Racial. Foi tutora On-line do Curso Técnico em Meio Ambiente do Instituto Federal do Paraná. Atuou como assessora do Programa Brasil Quilombola no Paraná. Participou do Grupo de Pesquisa no CNPq Saberes e práticas no ensino superior. Foi presidente do Comitê Interinstitucional do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC/PR. Foi Coordenadora Estadual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, junto ao MEC e Universidade Federal do Paraná, Universidade Estadual de Ponta Grossa e Universidade Estadual de Maringá. É membro do Conselho Estadual de Povos Indígenas e Comunidades Tradicionais do Paraná, também integra o Conselho Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional do Paraná. Atualmente trabalha no Departamento da Diversidade da Secretaria de Estado da Educação/PR na

produção de materiais pedagógicos/metodológicos voltados para implementação da Educação Escolar Quilombola no Paraná e para Ensino das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Participa do Grupo de Pesquisa no CNPq Currículo, Território e Diversidade Cultural (IFPR) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (UFSC). 1ª Quilombola Doutora do Brasil. E-mail: edimarasoares@yahoo.com.br

GERSON LUIZ BUCZENKO

Licenciado em História pelas Faculdades Integradas Espírita. Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional Uninter. Especialista em História Cultural pelo Centro Universitário Claretiano. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Docente da Faculdade CNEC Campo Largo e do Colégio Cenequista Presidente Kennedy no município de Campo Largo/PR. Membro do GT de Educação Ambiental da ANPED. Membro do GT de Ensino de História da ANPUH/PR. Participante do Núcleo de Pesquisas em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas na Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: buczenko@uol.com.br.

GERUSA ROCHA HAUBRICHS

Licenciada em Pedagogia e Pós-graduada em Neuroaprendizagem. Professora da Educação Básica do Município de Bocaiúva do Sul, Escola Municipal Pedro Alberto Costa Foi bolsista da CAPES/OBEDUC, professora da Educação Básica, no período de 3/2013 a 2/2017. E-mail: rochahaubrichs@bol.com.br

GEYSO DONGLEY GERMINARI

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor Adjunto e pesquisador do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus Irati, na mesma instituição coordena o Laboratório de Ensino de História (LEHIS), também é pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Email: geysog@gmail.com

IVETE APARECIDA DOS SANTOS

Graduada em pedagogia pela Faculdade de Pinhais- Fapi e pós-graduada em educação infantil, Gestão Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Educação Especial e Inclusão e Educação do Campo pela Faculdade de Pinhais - Fapi, Licenciada em Artes visuais pela Faculdade de Santos –Unimes. Foi bolsista da CAPES/OBEDUC no período de 2013 a 2017. Professora da

Escola Rural Municipal de São Sebastião, município de Cerro Azul. E-mail: ivetedaaparecidadossantos@yahoo.com.br. Foi bolsista CAPES/OBEDUC no período de 3/2013 a 2/2017.

JANETE ROCHA GONÇALVES

Formada em Pedagogia pela Unicesumar. Pós-graduação: Educação do Campo pela Faculdade São Braz (2017). Professora do município de Rio Branco do Sul desde março de 2002 e como pedagoga na Secretaria Municipal de Educação desde janeiro de 2013. Foi bolsista da CAPES/OBEDUC, modalidade professor da Educação Básica, no período de 03/2013 a 02/2017. E-mail: janetegoncalves11@gmail.com

JOSÉLIA SCHWANKA SALOMÉ

Graduação em Educação Artística pela UFPR e Dança pela PUC PR. Mestrado em Educação pela UTP. Doutorado em Artes pela UNICAMP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Coordenadora de Pesquisa, Iniciação Científica e Editoração Científica da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: joselia.salome@utp.br

LUCIANE PEREIRA ROCHA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professora e Diretora do Centro Municipal de Educação Infantil Tia Eliana, município de Quatro Barras. Integrou o núcleo de pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP) e foi aluna de iniciação científica do junto ao projeto financiado pela CAPES/OBEDUC no período 2013-2014. E-mail: lucianep.rocha@gmail.com

LUCIMARA APARECIDA DA LUZ

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2017). Realizou trabalho de conclusão de curso com o tema práticas pedagógicas em classes multisseriadas. E-mail: lucimara.22@hotmail.com

MARIA ANTÔNIA DE SOUZA

Graduada em Geografia pela UNESP-Presidente Prudente (1991). Mestre e Doutora em Educação pela UNICAMP (1994; 1999). Bacharel em Direito pela Universidade Tuiuti do Paraná (2012). É professora Associada C na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). É professora Adjunta da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação. Tem artigos, livros e capítulos de livros publicados versando sobre

o tema movimentos sociais e Educação do Campo. É bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq, nível 1C. Participa do GT 3 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, ANPEd. E-mail: maria.antoniam@pq.cnpq.br

MARIA ARLETE ROSA

Graduada em Matemática pela Universidade Federal do Paraná (1978). Graduada em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná (2014). Mestre e Doutora em Educação pela PUC- São Paulo (1991; 1999). É professora Adjunta da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação. Tem artigos, livros e capítulos de livros publicados versando sobre o tema de Educação Ambiental e educação do campo, políticas públicas, movimentos sociais. É pesquisadora colaboradora do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas. E-mail: mariaarleterosa@gmail.com

MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES PEREIRA

Graduada em História pela Universidade de Coimbra, doutora em Educação pela Unicamp. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Autora das obras: Concepções de História na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, da editora Grifos, em 2002, e Formação de Professores: debate e prática necessários a uma educação emancipada, da editora Argos, em 2010, entre outras, é líder do Grupo de Pesquisa/CNPq Trabalho, Educação e Políticas Educacionais/Linha Formação de Professores, suas pesquisas estão centradas no campo da formação e trabalho de professores. E-mail: maria.pereira@utp.com.br

MARIA IOLANDA FONTANA

Graduada em Pedagogia pela UFPR, mestre em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná e doutora em educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professora Adjunta do Programa de Pós-graduação da Universidade Tuiuti do Paraná. Investiga as seguintes temáticas: formação de professores, políticas educacionais, curso de Pedagogia e práticas pedagógicas. Pesquisadora colaboradora do NUPECAMP. E-mail: maria.fontana1@utp.br

MARILEI DE FÁTIMA FERREIRA GONÇALVES

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Internacional de Curitiba (Facinter). Especialista em Educação Especial Inclusiva na mesma instituição, Especialista em Gestão Pública pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e, Especialista em Educação Física Escolar pela Faculdade São Bras. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e, Bolsista

do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas. A pesquisa foi desenvolvida com Bolsa Capes/OBEDUC, no período de 4/2016 a 2/2017. Atua como Professora desde 2012 na Escola Municipal do Campo Augusto Pires de Paula, localizada no Distrito de Três Córregos, Município de Campo Largo - Pr. E-mail: marileicmei@hotmail.com

MARLENE APARECIDA COMIN DE ARAÚJO

Doutoranda em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Esteve na Coordenação Escolar da Educação do Campo na SEED/PR. Professora. E-mail: marleninha10@hotmail.com

MONIKE KARINE RODRIGUES

Bolsista CAPES/OBEDUC no período de março de 2014 a fevereiro de 2017. Graduada em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professora do Ensino Fundamental, Colégio Sagrada Família, município de Campo Magro.

PRISCILA SOARES VIDAL FESTA

Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2016-2020), Mestre em Distúrbios da Comunicação, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo IBPEX, Libras/Língua Portuguesa: Educação Bilíngue para Surdos pelo IPE, Educação Especial com Ênfase em Inclusão pela PUCPR e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professora universitária, com experiência em educação infantil, ensino fundamental, EJA, Educação Especial, educação a Distância e coordenação pedagógica. Possui certificação PROLIBRAS/MEC de Tradutora Intérprete de Libras/ Língua Portuguesa e Ensino da Libras. E-mail: priscila.festa@yahoo.com

RAFAEL DE ALMEIDA LOBO GUERREIRO

Aluno do curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná. Bolsista da CAPES/OBEDUC no período de setembro de 2016 a fevereiro de 2017. E-mail: rafael.lobo.guerreiro@gmail.com

REGINA BONAT PIANOVSKI

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná na linha de pesquisa: práticas pedagógicas e elementos articuladores. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP - UTP). Bolsista CAPES/OBEDUC no período de mar/2013 a fev/2017. Professora

adjunta no curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná.
E-mail: regina.bonat@utp.br

RITA DE CÁSSIA GONÇALVES

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora Adjunta e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná. Pesquisadora ligada ao grupo de pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação (UTP), ao Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP-UTP) e ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Desenvolve pesquisas relacionadas a formação de professores, aprendizagem histórica, livros didáticos de História e PNLD e Educação Histórica E-mail: professoraritadecassia@gmail.com e rita.goncalves@utp.br

ROSANA APARECIDA DA CRUZ

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Especialista em Psicopedagogia. Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Atuou como professora do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano nas escolas localizadas no campo no período de 1984 /2000. Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação do Município de Tijucas do Sul em que coordenou as escolas localizadas no campo no período de 2000 a 2016. Atualmente atua na Coordenação Pedagógica da Escola Rural Municipal João Maria Claudino. Integra o grupo de Pesquisa NUPECAMP (Núcleo de pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas) pela Universidade Tuiuti do Paraná. Foi bolsista CAPES/OBEDUC do Projeto intitulado “Realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização letramento e formação de professores” no período de 2012 /2014. Pesquisadora e colaboradora do projeto “A Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: diagnóstico, Diretrizes Curriculares e Reestruturação dos Projetos Políticos-Pedagógicos” no período de 2015/2017. Integrante da Articulação Paranaense da Educação do Campo pelo NUPECAMP. Desenvolve pesquisas sobre Educação do Campo e Projeto Político-Pedagógico. Email: rosanacruz2007@yahoo.com.br.

ROSÂNGELA CRISTINA ROSINSKI LIMA

Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas: elementos articuladores. Graduação em Pedagogia e Direito. Participante do Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação do Campo. Professora da R.M.E. de São José dos Pinhais e da UNESPAR. E-mail: rosangela.rosinski16@gmail.com

ROSEMERI RASMUSSEN

Formada em Pedagogia e Arte-Educação, com especialização em Gestão Educacional – Organização Escolar e Trabalho Pedagógico. Professora da Rede Municipal de Ensino da Lapa. Pesquisadora colaboradora do Nupecamp/UTP. Tutora do curso de Pedagogia/UAB/UNICENTRO. E-mail: rosemerirasmussen@gmail.com

SANDRA APARECIDA MACHADO POLON

Formada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela UTP. Professora do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. Pesquisadora colaboradora do NUPECAMP/UTP. Coordenadora do Curso de Pedagogia a distância- UAB/UNICENTRO. E-mail: sandrapolon@yahoo.com.br

TATIANI MARIA GARCIA DE ALMEIDA

Graduação em História (Universidade Estadual do Centro Oeste), Direito e Pedagogia pela UCP (Faculdade do Centro do Paraná); Mestrado em Ciências Sociais (Universidade Estadual de Londrina); Doutoranda em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). E-mail: tatianigalmeida@gmail.com

VALÉRIA DOS SANTOS CORDEIRO

Mestre em Educação UTP-2016 - Universidade Tuiuti do Paraná, Bolsista CNPQ. Professora do Quadro Próprio do Magistério-SEED-PR, município de Bocaiúva do Sul. Especialista em: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; Psicopedagogia. Graduada em Letras. Pesquisadora Colaboradora do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo em Projeto Observatório da Educação do Campo II. E-mail: vvcordeiro@gmail.com

VANUSA EMÍLIA BORGES

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professora/Tutora Presencial do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Opet. Pós-graduanda no curso de Especialização em Educação a Distância. Bolsista CAPES/OBEDUC no período de março/2014 a março/2016. E-mail: vanusaemilia2016@gmail.com

Este livro é fruto do trabalho coletivo desenvolvido pelos pesquisadores do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP), pertencente ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação – (PPGE) da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Com 15 anos de existência, os pesquisadores do NUPECAMP desenvolveram, no período de 2011 a 2017, pesquisas financiadas pela CAPES/Programa Observatório da Educação. Uma delas foi sobre Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: diagnóstico, diretrizes curriculares e reestruturação dos projetos político-pedagógicos.

A obra traz resultados do trabalho coletivo empreendido na execução dos objetivos dessa pesquisa. Foram realizadas ações nos municípios da RMC com o intuito de provocar interrogações sobre o projeto político-pedagógico e os princípios da Educação do Campo. Afinal, como são elaborados os projetos? Qual vínculo é estabelecido com os povos do campo? A Educação tem se construído como do campo na RMC? Ocorre que as escolas públicas estão identificadas como do campo do ponto de vista formal, na nomenclatura, porém não se fundamentam nos princípios da Educação do Campo.

Assim, as pesquisas fundamentaram problematizações e conquistas nos municípios que se vinculam à escola pública e às ações de interrogação das políticas e práticas, tendo como referência os princípios da Educação do Campo. Sabemos que um dos princípios da Educação do Campo reside no vínculo entre Escola e Comunidade, e nesse aspecto temos um longo caminho a percorrer nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba. Essas e outras questões são expostas neste livro, que está organizado em 3 partes.

NUPECAMP
Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo,
Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas



Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7968-088-5

