

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU EM GEOGRAFIA - NÍVEL
DE MESTRADO**

AMARILDO NUNES PEREIRA

**TERRITORIALIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REGIÃO SUDOESTE DO
PARANÁ NA ÚLTIMA DÉCADA (2000-2010)**

FRANCISCO BELTRÃO

2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU EM GEOGRAFIA - NÍVEL
DE MESTRADO

AMARILDO NUNES PEREIRA

TERRITORIALIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REGIÃO SUDOESTE DO
PARANÁ NA ÚLTIMA DÉCADA (2000-2010)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado em Geografia, área de concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente da UNIOESTE, Campus Francisco Beltrão.

Orientadora: Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser.

Francisco Beltrão

2013

Catálogo na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas - UNIOESTE – Campus Francisco Beltrão

Pereira, Amarildo Nunes
P436 Territorialidades da educação do campo na região Sudoeste do Paraná na última década (2000-2010). / Amarildo Nunes Pereira. – Francisco Beltrão, 2013.
121 f.

Orientador: Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão.

1. Educação Rural – Sudoeste do Paraná. 2. Políticas públicas. 3. Movimentos sociais. 4. Projeto Vida na Roça. I. Schlosser, Marli Terezinha Szumilo. II. Título.

CDD – 370.19346

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – NÍVEL DE MESTRADO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

TERRITORIALIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REGIÃO
SUDOESTE DO PARANÁ NA ÚLTIMA DÉCADA (2000-2010)

Autor: Amarildo Nunes Pereira

Orientadora: Profa. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser

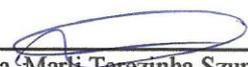
Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Amarildo Nunes Pereira e
aprovada pela comissão julgadora.

Data: 29 / 08 / 2013

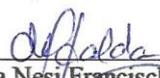
Assinatura:



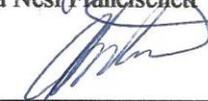
Comissão Julgadora:



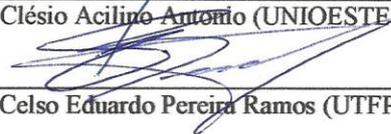
Prof. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser
(UNIOESTE – M.C.R)



Prof. Dra. Mafalda Nesi Francischetti (UNIOESTE –
F.B)



Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio (UNIOESTE – F.B)



Prof. Dr. Celso Eduardo Pereira Ramos (UTFPR/ D.V)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória de meu pai, Flávio, e a minha sobrinha Simone, a minha esposa Rosane, aos meus filhos Juliana e Juliano e a todos os meus professores e colegas que sempre acreditaram em mim!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser, pelas correções e sugestões que contribuíram muitíssimo para a realização desse trabalho.

Aos professores Clésio e Fabrício, pelas contribuições na banca de qualificação.

Aos professores do Núcleo Regional de Dois Vizinhos, que sempre me incentivaram.

À minha família, que sempre esteve ao meu lado.

A todos educadores vinculados à ASSESOAR, pelas orientações e contribuições.

Aos professores que participaram das entrevistas. A todos os meus sinceros agradecimentos.

“Então o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, é capaz também de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas como sujeito da história”.

Paulo Freire

Territorialidades da educação do campo na região sudoeste do Paraná na última década (2000-2010)

RESUMO

O Movimento Nacional Por uma Educação do Campo surge a partir do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA –, promovido pelo MST no mês de julho de 1997, em Brasília, encontro este que se realizou em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância e Juventude (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), representantes da igreja católica, Universidades, órgãos da Organização das Nações Unidas (ONU). Em mais de uma década, o Movimento Nacional Por uma Educação do Campo se expandiu para todo o Brasil. Com a criação da Articulação Nacional, o movimento conquistou uma série de políticas públicas, com destaque para a aprovação das Diretrizes Operacionais em 2002, que dão respaldo legal como política pública do Estado que valorize a cultura e a identidade da população do campo. O presente trabalho tem como tema: Territorialidades da educação do Campo na região Sudoeste do Paraná na última década (2000-2010), objetivando compreender como a Educação do Campo se territorializa nas escolas do campo a partir das organizações populares comprometidas com os agricultores familiares camponeses. Nesse sentido, o Projeto Vida na Roça constitui-se num exemplo desse processo de territorialização da Educação do Campo nas escolas do Sudoeste do Paraná por meio de parcerias que envolvem a ASSESOAR, entre outras entidades ligadas à agricultura familiar comprometidas com a educação dos camponeses. Na pesquisa, realizada nas escolas do campo Iraci Salete Strozak e São Francisco do Bandeira, foi possível compreender como as políticas públicas se territorializam. As respostas sistematizadas apontaram três modalidades utilizadas pelos professores para definir uma escola do campo: metodologia diferenciada, currículo da base comum, relação teoria e prática. As pesquisas demonstraram que a escola do campo é um território contraditório, onde a luta de classes se manifesta nas disputas por projetos de educação ou de campo. A Educação do Campo é muito mais que escola, ou seja, é um movimento político vinculado aos movimentos sociais de mudanças estruturais da sociedade e do Estado.

Palavras-chave: Educação do Campo; Territorialidade; Educação Rural; Movimentos sociais; Estado; Políticas públicas.

Territoriality of Rural Education in the Southwest region of Paraná in the last decade (2000-2010)

ABSTRACT

The National Movement By a Rural Education arises from the First Meeting of Educators of Agrarian Reform - I ENERA - promoted by MST in July 1997, in Brasilia, this meeting which was held in partnership with the University of Brasilia (UNB), the United Nations Children's Fund (UNICEF), the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and the National Conference of Brazilian Bishops (CNBB), representatives of the Catholic Church, Universities, the agencies of the United Nations (UN). In more than a decade, the National Movement for a Rural Education expanded for all Brazil. With the creation of the National Joint, the movement won a series of public policies, with emphasis on the adoption of the operational guidelines in 2002, providing legal support to public policy of the state that values the culture and identity of rural people. The present work has as its theme the Territoriality of Rural Education in the Southwest region of Paraná in the last decade (2000-2010), in order to understand how the Rural Education territorializes itself in rural schools from the popular organizations committed to family farmers. In this sense, the Project Vida na Roça constitutes an example of this process of territorialization of Rural Education in schools of the Southwest of Paraná through partnerships involving the ASSESOAR, among other entities related to the family farm committed to the education of the peasants. It was possible to understand how public policies are territorialized in empirical research, conducted at Iraci Salete Strozak and São Francisco do Bandeira Rural Schools. The systematized answers pointed three modes used by teachers to set a rural school: differentiated methodology, curriculum common basis, theory and practice. Research has shown that the rural school is a contradictory territory, where the class struggle is manifested itself in the disputes by education projects and field. The Rural Education is much more than school, it is a political movement bound to the social movements for structural change of society and the state.

Key words: Rural Education; Territoriality; Social movements; State; Public policies.

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1 - Identidade do Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira.....	75
Excerto 2 - Identidade do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.....	76
Excerto 3 – Currículo do Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira ..	80
Excerto 4 - Currículo do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.	80
Excerto 5 – Entrevista com a pedagoga.....	84
Excerto 6 – Metodologia Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira. .	91
Excerto 7 – Metodologia: Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.	93
Excerto 8 – Experiências significativas: Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.	97
Excerto 9 – Experiência significativas: Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira.....	98

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	114
APÊNDICE B - Entrevista com os professores das escolas do campo de São Francisco do Bandeira – Ensino Fundamental e Médio e Escola Estadual do Campo Iraci Salete Strozak – Ensino Fundamental e Médio	116
APÊNDICE C – Entrevista com dirigentes ligados à ASSESOAR.	117

LISTA DE SIGLAS

AFATRUP – Associação das Famílias de Trabalhadores Rurais de Pinhão
AFAVIR – Associação das Famílias do Projeto Vida na Roça
APEART – Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário
ASSESOAR – Associação de Estudos e Orientação e Assistência Rural
BM – Banco Mundial
BASER – Base de Serviço – Cooperativa Central de Crédito Rural com Interação
Solidária – Central Cresol Baser
CANGO – Companhia Agrícola General Osório
CEE – Conselho Estadual da Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CITLA – Clevelândia Industrial e Territorial Ltda
CFR – Casa Familiar Rural
CLAF – Cooperativa de Leite da Agricultura Familiar
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COOPAFI – Cooperativa da Agricultura Familiar
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CRABI – Coordenação Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu
CRESOL – Sistema Integrado de Cooperativas de Crédito Rural com Interação
Solidária
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DEDI – Departamento da Diversidade
DESER – Departamento de Estudos Sócio-Econômicos Rurais
ECAS – Escolas Comunitárias de Agricultores
EMATER – Empresa de Assistência e Extensão Rural
ENERA – I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FACIBEL – Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão
FMI – Fundo Monetário Internacional
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
JAC – Juventude Agrária Católica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento Sem Terra
NRE – Núcleo Regional de Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONGS – Organização Não Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PEABA – Projeto de Educação dos Atingidos por Barragens
PISA – Programme for International Student Assessment
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEPO – Projeto de Educação dos Posseiros do Paraná
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PVR – Projeto Vida na Roça
SEED- Secretaria de Estado da Educação
UEL – Universidade de Londrina
UFFS (Universidade da Fronteira Sul) – Campus de Laranjeiras do Sul
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância e Juventude
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
VIZIVALE – Faculdade Vizinhança do Vale do Iguaçu

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO	14
2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	23
2.1 CONCEITO DE ESTADO: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS..	23
2.2 TERRITORIALIZAÇÃO DO MOVIMENTO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO	30
3 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ.....	39
3.1 O PROTAGONISMO DO SUDOESTE DO PARANÁ.....	39
3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: TERRITÓRIOS EM DISPUTA	46
3.3 PROJETO VIDA NA ROÇA – PVR	52
3.4 DIRETRIZES OPERACIONAIS: A LEI MUDA, MUDA A ESCOLA?	60
4 ESCOLA DO CAMPO OU ESCOLA NO CAMPO	69
4.1 IDENTIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO: SÃO FRANCISCO DO BANDEIRA E IRACI SALETE STROZAK.....	69
4.2 METODOLOGIAS ESPECÍFICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS.....	105
ENTREVISTAS	112
APÊNDICES	113

APRESENTAÇÃO

Ao me reportar ao histórico de minha vida, no contexto do campo, quando morávamos, no interior de Enéas Marques, recordo-me de um tempo de infância de grandes dificuldades. Desde cedo, aprendi que, para vencer na vida, teria de sair do campo. Assim, em 1975, com oito anos de idade, os meus tios, ao perceberem as dificuldades de se estudar no interior devido à falta de acesso à escola, pediram para os meus pais se eu poderia morar com meus avôs. Foi dessa forma que fui embora para São Joaquim, Santa Catarina, onde, durante as horas de folga do trabalho, minha tia me ensinou as primeiras letras, a ler, a escrever e a fazer contas. O ensino primário foi cursado com muita dificuldade, pois eu havia sido alfabetizado de forma precária. Em 1976, meus pais foram me buscar e, em 1977, fomos morar na comunidade de Santa Lucia, localizada no município de Dois Vizinhos, Paraná, onde fui estudar na Escola Municipal Juscelino Kubitschek. Naquela época, havia estudo na comunidade somente até a quarta série e, por falta de condições, tive que repetir dois anos na 4ª série. Então, em 1979, para continuar estudando tive que ir morar na cidade. Durante os quatro anos que estudei na cidade conclui, finalmente, o ensino fundamental no Colégio Estadual de Dois Vizinhos. Naquela época, muitas vezes não dava para visitar os pais no final de semana, pois a estrada era de chão e, quando chovia, não passava ônibus. Ao analisar esse tempo, percebo que deixar a família e a vida na roça para estudar na cidade, fez a gente perder a identidade do campo, ou negasse o campo como lugar de vida. No entanto, naquela circunstância, a única alternativa para continuar os estudos era se deslocar para a cidade. Dessa forma, hoje ao se olhar para o passado se percebe a falta que fez não ter escola na comunidade o que poderia ter mudado a sorte de muitos jovens do campo. Todo esse processo nos remete a aprofundar o entendimento de que a Educação do Campo é um “direito nosso e dever do Estado” bandeira de luta do Movimento Nacional Por uma Educação do campo. Nesse sentido, essa dissertação visa, sobretudo, contribuir de alguma forma com a melhoria da qualidade da educação para que os jovens tenham condições de vida no campo. Neste contexto, justifica-se a importância do fortalecimento das escolas do campo para que se reverta a ideia de que o campo é o lugar do atraso e da busca pelo estudo com a finalidade de fuga do campo.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema: Territorialidades da Educação do Campo na região Sudoeste do Paraná na última década (2000-2010). Neste recorte espaço-temporal, buscam-se respostas para compreender as territorialidades da Educação do Campo, analisando as políticas norteadoras de desenvolvimento a partir de organizações populares, a exemplo da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR)¹, que se territorializa na região Sudoeste do Paraná por meio do Projeto Vida na Roça (PVR)².

Historicamente, no Brasil, a educação para as populações do campo foi sempre pensada a partir do mundo urbano e fundamentada na ideia de que o campo, ou o rural, é o lugar do atraso. Pensou-se que, para as populações do campo, não há necessidade de “muitas letras”, já que o campo era tido como atrasado. Essa forma de pensar a educação para as populações rurais permitiu produzir nas populações do campo a ideia de que a cidade é o “lugar dos sonhos”. Então, a partir desse processo, permitiu produzir nas populações uma série de representações, estereótipos e preconceitos em relação ao homem do campo, desencadeando uma crise de identidade, principalmente entre os jovens, de modo que agora se estuda para sair do campo.

Assim, o jovem do campo não se identifica como sujeito do campo, pois a educação está direcionada para o mundo urbano, desconsiderando o campo como espaço de vida. Não se cogita que tipo de educação seria apropriada para a

¹ Criada em 1966, com o apoio de padres belgas, da Congregação do Sagrado Coração de Jesus (Pe. José Caekelbergh), e profissionais liberais ligados à Juventude Agrária Católica (JAC) de Francisco Beltrão, Paraná. É uma Associação constituída e dirigida por Agricultores Familiares. A ASSESOAR tem hoje 283 associados em 26 Municípios da região Sudoeste do Paraná; uma equipe de 13 trabalhadores, com qualificação em administração, agronomia, antropologia, comunicação, contabilidade, educação, filosofia, geografia, pedagogia, sociologia, teologia. Disponível em: <http://assesoar.org.br/?page_id=25>. Acesso em: 28 de mai. de 2013.

² Criado em 1996 na comunidade de Jacutinga, município de Francisco Beltrão, o PVR constitui-se numa organização da agricultura familiar que busca gerir o desenvolvimento a partir de iniciativas locais. Presente desde 2001 no município de Dois Vizinhos, abrange 4 comunidades do campo: São Francisco do Bandeira, Piracema, São José do Canoas e São Miguel do Canoas. Integra ainda o Projeto a Prefeitura Municipal de Dois Vizinhos (Secretarias de Educação, Saúde, Agricultura e Viação e Obras), a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR), o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), a Cooperativa de Crédito com Interação Solidária (CRESOL), a Cooperativa de Leite da Agricultura Familiar (CLAF), a Casa Familiar Rural (CFR), o Núcleo Regional de Educação (NRE), a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) de Dois Vizinhos, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a Faculdade Vizinhança do Vale do Iguaçu (VIZIVALE), a Cooperativa da Agricultura Familiar (COOPAFI), e a Associação das Famílias do Projeto Vida na Roça (AFAVIR). (GUEDINI; ONÇAY, 2010, p. 15).

formação da identidade das crianças e jovens do campo. Na maioria das vezes, a educação com perfil urbano cria no jovem camponês a vergonha de ser do campo, negando, dessa forma, a sua própria identidade. Na maioria dos casos, esse processo pode levar à exclusão de amplas parcelas das populações em direção às periferias das cidades, aumentando os problemas sociais.

Assim, a hipótese que se apresenta para este trabalho é que, o ensino oferecido nas escolas rurais não preparam o aluno para viver no campo, ou seja, é comum a escola dizer que está formando para as oportunidades, só que, esquece de dizer que oportunidades são essas. Historicamente, a “Educação do Campo” tratada como “Educação Rural” na legislação brasileira, não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891. De todas as constituições só na de 1934 o tema mereceu destaque. O interesse pela educação rural só vai ocorrer nas décadas 1920 e 1930 devido ao alto índice migratório campo-cidade. Os currículos raramente contemplaram com a devida atenção as especificidades do campo; os conteúdos do mundo rural veiculados pelos livros didáticos são mais adequados para a vida nas cidades. O mais freqüente é encontrar alusões ao mundo rural visto com a visão urbana, como espaços bucólicos, espaços para férias, ou turismo rural, que não está contaminado. Sustentados no paradigma de desenvolvimento na visão urbana de industrialização e urbanização, os currículos das escolas são predominantemente urbanos; a função da escola passa a ser a formação de mão de obra para o mercado de trabalho predominantemente industrial. Dessa maneira, ao longo da história não se viu necessidade de formação específica e nem currículo específico para o campo, a não ser na perspectiva da Educação Rural voltado para a transmissão de conhecimentos técnicos para camponeses, de forma arbitrária, atrelada ao desenvolvimento econômico em curso. Na medida em que não se preparam professores para trabalhar em escolas rurais, é muito mais fácil ceder ao senso comum que domina a mídia e tratar o campo como lugar de atraso, estimulando a visão de desenvolvimento como sinônimo de mundo urbano, reforçado pela falta de políticas públicas para o campo, falta de escolas, analfabetismo, falta de trabalho, de perspectivas, fome e a miséria

Assim, o currículo das escolas historicamente tem-se caracterizado por ser eurocêntrico, urbanocêntrico, racista e sexista, produzido por especialistas que não levam em consideração as especificidades de cada lugar. Nesse sentido, o currículo das escolas vem legitimar uma visão preconceituosa em relação ao campo como

lugar do atraso e disseminando a ideia de desenvolvimento como sinônimo de industrialização e urbanização. Nessa perspectiva, justifica-se a aprovação das Diretrizes Operacionais para legitimar a luta do movimento “Por uma Educação do Campo” de base política e pedagógica ao direito a Educação do Campo vinculada ao desenvolvimento em outras bases. Por isso, este trabalho pode contribuir, de alguma forma, com a construção de um currículo que seja pensado e produzido pelos próprios sujeitos do campo objetivando projetos emancipatórios de educação necessários à formação para a cidadania e a democracia.

Dessa forma, enquanto professor pesquisador, propõe-se, neste trabalho de pesquisa, estudar as contradições na implementação das políticas para Educação do Campo; investigar essas contradições na disputa das classes sociais que configuraram as escolas do campo e a educação rural nas estruturas do Estado; e, por fim, compreender o processo de construção do currículo das escolas do campo a partir das práticas pedagógicas dos professores.

A escolha do tema da pesquisa pode ser entendida na própria trajetória deste pesquisador, que teve sua história inserida no contexto da vida do campo, e, também, enquanto professor da escola do campo São Francisco do Bandeira, por seu envolvimento no PVR. Desde o início do PVR, geraram-se muitas dúvidas em relação às mudanças curriculares que buscavam construir a identidade da escola do campo voltada para as especificidades deste entorno. Ao mesmo tempo em que se sentia estimulado, questões teórico-metodológicas tornavam-se um desafio à formação, pois a Educação do Campo parecia ser algo novo, diferente. A mudança curricular problematizava o sentido da escola para os jovens do campo no sentido de estar vinculada a sua cultura produzida na relação com o trabalho da agricultura familiar e que ajudasse esses jovens a optar, se for esse o caso, a continuar sendo agricultores.

Esta pesquisa tem relação com o Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Francisco Beltrão, na linha de pesquisa “Educação e Ensino de Geografia”, e, num terceiro momento, com a função de Técnico do Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos, no qual, a partir de 2011, constataram-se angústias dos professores no processo de construção da identidade das escolas do campo, o que implicava a compreensão das concepções da Educação do Campo, currículo e metodologias

específicas que, de certa forma, estão inseridos nos objetivos da pesquisa de contribuir para a solução desses problemas.

Para cumprir com os objetivos da pesquisa foi necessária a pesquisa de campo, num primeiro momento, com o objetivo de compreender o contexto da Educação do Campo a partir das organizações populares ligadas à agricultura familiar, em particular à ASSESOAR que desenvolvia experiências que servem de referência para a Educação do Campo voltada para interesses da agricultura familiar camponesa. A seguir a pesquisa de campo estendeu-se para as entrevistas com os professores envolvidos nas práticas pedagógicas com o intuito de compreender a construção da identidade da escola do campo.

As primeiras entrevistas com os dirigentes da ASSESOAR, ou com os atores³, modo como se preferiu chamá-los, tinham como objetivo compreender o movimento de Educação do Campo a partir das organizações populares, a exemplo da ASSESOAR que acompanhou todo o processo em nível nacional, estadual e regional. Dessa forma, foram entrevistados dois educadores que participaram, desde 1998, dos encontros políticos “Por uma Educação do Campo” com o objetivo de compreender as causas e consequências desse movimento que se expande para todo o Brasil.

A revisão bibliográfica foi desenvolvida a partir de documentos elaborados no contexto do Movimento Nacional “Por uma Educação do Campo”, livros e artigos científicos, e teve como objetivo compreender a complexidade do movimento que culminou, em 2002, na aprovação das Diretrizes Operacionais, que começam a dar respaldo em nível de marco legal e visibilidade a uma educação que respeite as especificidades dos sujeitos do campo. Conforme a metodologia proposta, buscou-se, na revisão da literatura sobre o tema, as principais concepções de Educação do Campo a partir dos pesquisadores Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna Molina, Fernando José Martins, entre outros.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas do campo e na ASSESOAR, totalizando doze professores entrevistados, pedagoga, um coordenador do Pibid, dois dirigentes ligados à ASSESOAR, Articulação Sudoeste “Por uma Educação do Campo”. Além da ASSESOAR, para atingir os objetivos da pesquisa foram escolhidos os Colégios: Colégio Estadual do Campo São Francisco

³ Dirigentes do Movimento “Por uma Educação do Campo” no Sudoeste do Paraná.

do Bandeira, jurisdicionado ao Núcleo Regional de Dois Vizinhos, e o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, sob jurisdição do Núcleo Regional de Laranjeiras do Sul.

Dessa forma, buscou-se em Thompson (1993), pois, segundo o autor, a experiência dos sujeitos pode contribuir para uma reconstrução do passado, uma vez que se pode contrapor ao discurso oficial, ou à história oficial a oralidade dos sujeitos que são testemunhas vivas do processo histórico.

A coleta de dados realizou-se por meio das entrevistas gravadas com o uso de questionários pré-estruturados com questões abertas divididas em quatro categorias: i) dirigentes: foram considerados as lideranças da ASSESOAR; ii) coordenador: supervisor do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) no Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira; iii) Pedagoga; iiiii) Professores: foram considerados somente os professores que atuam no Ensino Fundamental.

A metodologia da pesquisa de campo escolhida foi a entrevista, por ser considerada uma forma de se conseguir dados mais amplos que os questionários. As questões formuladas dizem respeito aos objetivos do trabalho de se compreender o movimento de Educação do Campo como processo político e pedagógico em diferentes escalas e categorias de análise a partir do método científico baseado no materialismo histórico dialético, em que a contradição materializa, ou torna concreto a identidade dos fenômenos no seu movimento real, onde o objeto de estudo, no caso, a Educação do Campo no Sudoeste do Paraná é compreendida como síntese de múltiplas relações.

As entrevistas gravadas com as lideranças (apêndice A) tiveram como objetivo coletar dados qualitativos para servirem de subsídios teórico-metodológicos para se compreender o Movimento Nacional “Por uma Educação do Campo” a partir das políticas norteadoras de desenvolvimento das organizações populares, em especial a ASSESOAR. Para os professores, pedagogo e coordenador (apêndice B) as entrevistas tiveram como objetivo coletar dados para se compreender a identidade das escolas do campo a partir de quatro categorias: identidade da escola do campo, currículo, metodologia, e experiências significativas

Nesse contexto, um conjunto de organizações e movimentos sociais, partindo do pressuposto de que a educação para o campo não contribuía para os interesses das classes trabalhadoras camponesas, vão aglutinar forças num movimento que

ficou conhecido, no Brasil, como: “Movimento Nacional Por uma Educação do Campo” com o intuito de exigir do Estado uma educação pensada a partir dos sujeitos camponeses, levando-se em consideração as especificidades do campo, quanto à maneira de compreender o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e o trabalho.

A partir da I Conferência Nacional, em 1998, numa retrospectiva histórica, constata-se que, num primeiro momento, o movimento caracterizou-se por lutas tensas no processo de conquistas de políticas públicas nas estruturas do Estado em nível nacional. Da mesma forma, as organizações da agricultura familiar paranaense vão articular-se numa organização política de segmentos da agricultura familiar, a exemplo do que vinha acontecendo no país, para lutar e exigir do Estado políticas públicas voltadas às especificidades do campo.

Após as conquistas de políticas públicas nas estruturas do Estado, o movimento agora é fazer com que as políticas públicas de Educação do Campo sejam efetivadas pedagogicamente nas escolas do campo, ou seja, trata-se agora de construir a identidade das escolas do campo nas práticas pedagógicas que contemplem as especificidades do campo, valorizem a cultura e a identidade da agricultura familiar camponesa. Nessa perspectiva, o presente trabalho, objetiva compreender como ocorre essa construção da “identidade das escolas do campo” a partir das práticas pedagógicas dos professores das escolas objetos de estudo.

Os textos dos capítulos foram organizados a partir das respostas dos dirigentes ligados à ASSESOAR e dos professores das escolas objeto de estudo. As categorias identificadas, identidade, currículo, metodologia, experiências significativas expressam a compreensão de como os professores definem ser uma escola do campo. O conjunto de respostas possibilita mapear as concepções de educação na visão dos professores e a partir daí propor políticas públicas que visem melhorar as condições de ensino nas escolas públicas

A estrutura desta pesquisa compõe-se de três capítulos com a finalidade de representar o contexto histórico do Movimento “Por uma Educação do Campo” sob três escalas de análise geográfica: Brasil, Paraná, região Sudoeste e escolas do campo inseridas em contextos diferentes.

No primeiro capítulo, busca-se compreender o contexto histórico do Movimento Nacional “Por uma Educação do Campo”, enquanto processo originado nos movimentos sociais que reivindicam políticas públicas nas esferas do Estado.

Dessa forma, o Estado passa a ser uma categoria central para entender as relações de poder pelo controle do espaço ou território, pois não há dúvida de que o Estado age histórica e geograficamente, por meio de leis, normas, territorializa-se na escola por meio de Diretrizes, recursos etc. Nesse sentido, as articulações por uma Educação do Campo partem do princípio de que a educação das classes trabalhadoras só tem sentido se for garantida pelo Estado, que dispõe dos recursos públicos reservados para a reprodução das relações capitalistas. O conceito de Estado, na visão marxista, mesmo que seja considerado espaço do capital, pode ser ocupado pelo projeto popular na disputa de políticas públicas, pois o Estado, para legitimar-se no poder, precisa do consenso das classes trabalhadoras. Assim, o conceito de Estado, numa perspectiva ampla pode ser visto não de forma monolítica e inflexível como comitê da burguesia, mas também como campo de forças onde a luta de classes se concretiza e, portanto, sujeito a ser ocupado e posto a serviço da sociedade civil organizada do campo ou da cidade desde que essas classes se organizem e lutem pela hegemonia de seu projeto de sociedade na esfera política do Estado.

Dessa forma, o Movimento Nacional “Por uma Educação do Campo” configura-se como movimento sociopolítico em contraposição ao Estado em relação à educação rural oferecida para as populações do campo, materializada pelas altas taxas de analfabetismo superiores à urbana, pela precarização das “escolinhas” rurais vinculadas à ideia de campo como lugar de atraso, que, mais cedo ou mais tarde, se resolvida pela modernização do país.

Esse movimento que tem origem nas organizações populares que, de forma articulada, apresenta uma pauta de reivindicações junto ao Estado brasileiro, que visa garantir melhores condições de educação para as populações do campo. Merece destaque o Decreto nº 7.352/2010, que institui a Educação do Campo como política pública de Estado.

No Estado do Paraná, tendo como referência o Encontro de Porto Barreiro em 2000, configurou-se a criação da Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo, congregando forças capazes de materializar uma série de conquistas de políticas públicas. Entre estas, enfatiza-se a criação da Coordenação de Educação do Campo no Departamento da Diversidade (DEDI) vinculado à Secretaria de Estado da Educação, em 2003, com destaque para a Resolução Nº 4783/2010 da Secretaria de Estado da Educação que reconhece a Educação do Campo como uma

política pública educacional, voltada para o atendimento escolar das populações rurais nas Escolas do Campo, ratificado pelo Parecer CEE/CEB Nº 1011/10, que instituiu normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo.

No segundo capítulo, o estudo da categoria territórios⁴ (i) materiais possibilita entender o Movimento Nacional “Por uma Educação do Campo” como processo de territorialização, na relação dialética (ii) material na produção dos territórios. Busca-se compreender os processos de territorialização das políticas públicas de Educação do Campo como relações de poder em disputa nos espaços da escola pública produzindo territorialidades educativas.

Na região Sudoeste do Paraná o PVR constitui-se num exemplo desse processo de territorialização-desterritorialização-reterritorialização (DTR) protagonizada pela ASSESOAR que territorializa-se nos territórios da agricultura familiar camponesa constituindo territórios educativos de resistência ao projeto do capital. Dessa forma, o conceito de território na perspectiva de luta por poder torna-se imprescindível para compreender as contradições das escolas públicas do campo permeadas pelas lutas de classes, ou, em outras palavras, disputas por territórios nos aspectos políticos, culturais, econômicos. Buscam-se, também, nesse capítulo, com base nas entrevistas com dirigentes das organizações populares elementos que permitam a compreensão do processo de disputas por hegemonia que envolve as organizações populares e movimentos sociais e o próprio Estado através dum processo tenso de negociações. Nessa perspectiva, se o Estado não pode ser entendido como majoritariamente favorável às reivindicações da classe trabalhadora, também não pode ser entendido como espaço de domínio exclusivo do capital, constituindo-se na realidade, num espaço contraditório, no qual, as classes antagônicas disputam a hegemonia.

Dessa forma, a Educação do Campo surge com os movimentos sociais ou organizações populares no processo de luta por políticas públicas entre elas o direito

⁴ O conceito de território é fundamental para compreender as relações de poder que envolve as organizações populares, movimentos sociais e o Estado. O território, conforme Saquet, 2007 é formado na relação dialética entre materialidade-imaterialidade que se apresenta nas relações sociais da vida cotidiana, constituindo-se em territorialidades permeada pelas relações sociais de poder, pois envolve disputas entre os vários atores por territórios. Nesse sentido, toda territorialização, do Estado ao indivíduo gera desterritorialização de alguém e, por conseguinte, o ente desterritorializado buscará uma nova reterritorialização em outro espaço. É o processo dinâmico e relacional do poder que se inscreve nos espaços configurando os territórios, ou seja, de forma sintética é definido como: DTR (Desterritorialização-Territorialização-Reterritorialização) (RAFFESTIN, 1993).

à educação entendida como direito social, mas desrespeitado pelos sucessivos governos ao longo da história. Em certos momentos, as populações do campo foram tratadas como remanescentes excluídos da sociedade desenvolvida fazendo parte de políticas compensatórias como meio de contenção social da pobreza.

No terceiro capítulo, busca-se confrontar os autores pesquisados com os discursos dos professores e dirigentes ligados ao movimento “Por uma Educação do campo” com o intuito de se compreender o processo de construção da identidade das escolas do campo, tendo como objeto de Estudo o Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira e Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. O processo de construção da identidade das escolas do campo tem origem nos movimentos sociais, principalmente nos assentamentos do MST, no contexto de luta pela Reforma Agrária e a necessidade concreta de ofertar uma educação às crianças em idade escolar, no entanto, não qualquer educação, mas uma educação diferente da que os próprios pais tinham péssimas recordações. Dessa forma, no final dos anos 90 o movimento se aglutina numa ampla correlação de forças na busca por uma educação diferenciada. É nesse sentido, que se buscará nos próximos capítulos compreender esse movimento que nasce vinculado à luta dos movimentos sociais por políticas públicas que contemple os povos do campo.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

2.1 CONCEITO DE ESTADO: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Pretende-se, neste tópico, compreender o conceito de Estado por ser central para se entender o processo de territorialização do Movimento Nacional Por uma Educação do Campo, cuja origem está nos movimentos sociais, na luta por políticas públicas educacionais. Nessa perspectiva, os movimentos sociais camponeses, quilombolas, indígenas, entre outros grupos sociais, lutam pelo reconhecimento dos direitos das diversidades no âmbito do Estado que tem os recursos e os instrumentos para implementar a inclusão social cidadã das populações que tiveram seus direitos lesados historicamente. Assim, numa sociedade dividida, a luta pela garantia dos direitos dos trabalhadores põe em evidência a natureza contraditória do Estado, vinculada, muitas vezes, aos interesses do capital. É nesse sentido que se busca compreender a relação tensa entre os movimentos sociais, ou organizações populares, na luta pela hegemonia de projetos de educação, ou de campo nas estruturas do Estado capitalista.

Assim, analisaremos o conceito de Estado numa perspectiva materialista para entender como funciona a sociedade a partir da luta de classes, entre, basicamente, a burguesia e o proletariado, inseridos na contradição capital e trabalho que engendra as demais contradições sociais.

A luta de classes está presente na origem do Estado que procura garantir que a classe trabalhadora aceite as condições de exploração como algo natural para evitar a própria dissolução da sociedade (GONÇALVES, 2011, p. 122). Portanto, desde o início, o Estado impõe-se como um poder onipotente, no entanto, não é o Estado que cria a sociedade, mas a sociedade que cria o Estado, na dialética da luta de classes criada pelo antagonismo entre o capital e trabalho, ou seja, no capitalismo é a relação contraditória entre capital e trabalho que está na origem da luta de classes. (MARX; ENGELS, 1998, p. 31).

A partir dessa concepção, é possível compreender que a escola pública, mesmo frequentada pela classe trabalhadora, funciona como um dos aparelhos ideológicos fundamentais do Estado para a consecução dos objetivos da classe dominante. Assim, não há dúvida de que impõe suas leis, normas histórica e geograficamente vinculadas aos interesses das classes dominantes. Dessa forma, é

possível entender como funciona a organização da sociedade moderna a partir da função do Estado como gestor das políticas em favor da reprodução do capital. Assim, considera-se o “Estado” como categoria central para entender a luta de classes na sociedade capitalista, a exemplo do Movimento Nacional Por uma Educação do Campo.

No mundo contemporâneo, em que o domínio do espaço através dos Estados-nações dá-se de forma predominante, impondo suas normas para povos de diferentes culturas, como ocorre na maioria dos países, inclusive no Brasil, há relações de poder que impõem uma nacionalidade, língua padrão, moeda, leis sobre determinado espaço administrativo, englobando a população ou sociedade para que se tenha um mínimo de ordem e organização para a reprodução das relações de produção capitalista.

Dessa forma, partilha-se da concepção de que o Estado é a expressão do conflito de classe, pois surge da necessidade de regulamentar de forma liberal a luta de classes e de mantê-la sob o controle das normas, leis, valores em conformidade com as disputas dentro de certos limites, sem colocar em risco a própria existência da sociedade.

O Estado moderno, nessa perspectiva, é a expressão da dominação de uma classe sobre outra, mas também um espaço de equilíbrio jurídico e político, um espaço de mediação (GRUPPI, 1987, p. 31). Nesse sentido, cabe compreender, no âmbito deste trabalho, como os movimentos sociais lutam pela hegemonia nas esferas do Estado liberal capitalista. Por isso, é importante estudar as funções do Estado, seus interesses para compreender as disputas que se dão em nível superestrutural ou estrutural na sociedade, notadamente nas dimensões, política, econômica, cultural ou social. Desse modo, o Estado liberal pode ser entendido na função ambígua que exerce como representante do capital e, ao mesmo tempo, gestor de políticas públicas com o objetivo de garantir as condições materiais e sociais indispensáveis para a reprodução das relações sociais capitalistas.

Nesse primeiro enfoque, é necessário, portanto, partir da definição do que se entende por Estado. Conforme a Enciclopédia Treccani:

Com a palavra Estado, indica-se modernamente a maior organização política que a humanidade conhece; ela se refere quer ao complexo territorial e demográfico sobre o qual se exerce uma dominação (isto é, o poder político), quer à relação de coexistência e de coesão das leis e dos órgãos que dominam esse complexo (GRUPPI, 1987, p. 7).

Conforme Gruppi (1987), Hegel põe o Estado como fundador da sociedade civil e da família. Em outras palavras, não há sociedade civil se não existir um Estado que a construa, que a componha e que integre suas partes; não existe povo se não existir o Estado, pois é o Estado que funda o povo, e não o contrário. No pensamento de Hegel, Estado e sociedade civil são diferentes só no conceito, pois ele tem uma concepção orgânica do Estado. Para Hegel, o Estado também é ético, pois concretiza uma concepção moral. No entanto, contraditoriamente, o Estado liberal não é ético, e nem educa, deve somente garantir os direitos de liberdade, a inviolabilidade da pessoa da iniciativa privada no campo econômico.

Com a divisão do trabalho, dá-se uma separação entre particular e o interesse comum. Os atos próprios dos indivíduos se erguem diante deles como poder alheio e hostil, que os subjuga. O interesse comum se erige encarnado no Estado. Autonomizado e separado dos reais interesses particulares e coletivos, o Estado se impõe na condição de comunidade de homens. Mas é uma comunidade ilusória, pois, o Estado, por baixo das aparências ideológicas de que necessariamente se reveste, está sempre vinculado à classe dominante e constitui o seu órgão de dominação. Por consequência, as lutas de classes dilaceram a sociedade civil, devem tomar a forma de lutas políticas. De lutas travadas sobre o terreno do Estado enquanto poder geral e representante superior da própria sociedade civil (MARX; ENGELS, 1998, p. 31).

Para Marx e Engels (1998), o Estado representa a classe dominante. Mas, para os propósitos deste trabalho, parte-se do pressuposto de que o Estado é, sobretudo, permeado pela contradição, ou, em outras palavras, de forma dialética constitui um espaço de correlações de forças contraditórias, de modo que não é possível afirmar que representa apenas uma classe, ou seja, sempre tem dois lados que formam uma unidade contraditória, como, por exemplo, a contradição capital-trabalho, burguesia-proletariado, etc. Apesar de o Estado ser manipulado e dominado de forma majoritária pela elite, para se legitimar, tem de atender às pressões das classes trabalhadoras, ou seja, para isso é que foi criado, para resolver as disputas entre capital e trabalho, mas, ao mesmo tempo, precisa reproduzir a própria força de trabalho indispensável ao sistema capitalista. Nesse sentido, o Estado é visto como perpassado por contradições, fraturas internas, diferenças políticas e, portanto, constituído pelas divisões de classes que compõem a sociedade civil e, portanto, não pode ser compreendido como algo abstrato, ou linear, inflexível, como se não existissem lutas pelo poder, conforme as correlações de forças em disputa. Essas fissuras tornam o Estado um espaço, um território onde

ocorre a luta de classes, e, portanto, passível de ser ocupado pelas classes trabalhadoras (MARTINS, 2011).

[...] o Estado não é compreendido como apenas uma esfera administrativo-burocrática abstrata e externa à sociedade, mas como uma esfera pela qual se canalizam as relações políticas, ou correlações de forças, e que os movimentos sociais populares do campo explicitam com suas demandas por educação. Assim, ainda que também admitido como instituição administrativo-burocrática, a serviço das pautas sociais arrojadas num desenho sócio-econômico e político do projeto social hegemônico, essa instituição moderna está pautada substancialmente pelas relações de forças e interesses contraditórios constituídos historicamente no conjunto da sociedade (ANTONIO, 2010, p. 91).

Dessa forma, entende-se a sociedade civil organizada através das organizações populares, a exemplo da ASSESOAR, que nasce nas estruturas da igreja católica com o objetivo de defender os interesses da agricultura familiar camponesa e, atualmente, congrega o Movimento Nacional Por Educação do Campo que luta pela hegemonia nas estruturas do Estado. Nessa perspectiva, o conceito em Gramsci de luta pela hegemonia de uma classe sobre as demais ilustra a luta de classes travada entre sindicatos, movimentos sociais, organizações populares nos espaços políticos do Estado por um projeto de sociedade contra-hegemônica:

[...] a sociedade civil como a 'hegemonia de um grupo social, sobre a sociedade nacional inteira, exercida através das chamadas organizações privadas como a igreja, os sindicatos, as escolas, etc'; ou quando afirma que, dos vários grupos sociais constitutivos da sociedade civil, um ou mais 'prevalecem relativa ou absolutamente, constituindo o aparato hegemônico de um grupo social sobre o resto da população'; ou ainda, quando adverte, nos Cadernos, que o conceito de sociedade civil corresponde ao de 'hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade' (JESUS, 1989, p. 53).

A partir desses conceitos fundamentais de Estado, luta de classes, sociedade civil e de hegemonia, tem-se por objetivo compreender o conceito de Estado tanto em Marx como em Gramsci a fim de se fazer relações com o "Movimento Nacional por Uma Educação do Campo", que tem o Estado como interlocutor principal. A partir daí pode-se relacionar como o objeto de estudo, e estabelecer posicionamentos, ou seja, as lutas pela Educação do Campo a partir dos movimentos sociais constituem-se em lutas políticas para tornar hegemônicos os interesses dos trabalhadores. Como afirma Antonio (2010, p. 92),

Por conseguinte, na construção dessa análise sobre o Estado, defende-se a idéia de que os movimentos sociais populares por Educação do Campo formam-se num âmbito social atual de relações de forças e poder ou de luta social, para garantir suas necessidades sociais. Contraditoriamente isso acontece nessa mesma estrutura do Estado que tende a negá-las ou dispô-las de forma insuficiente por razão de sua própria natureza social de classe.

Segundo Antonio (2010), a Educação do campo, tem a possibilidade de cumprimento de suas demandas dentro das políticas públicas que o Estado tem alocado uma série de recursos para a sua função de reprodução do capital. No entanto, apesar do Estado assumir como política pública as reivindicações dos movimentos sociais, não significa que, efetivamente, ocorrerá a sua implementação pois, as contradições de classes manifestam-se, já que a tendência do Estado é negá-las. Portanto, as reivindicações dos movimentos sociais podem ser cumpridas, ou não, dependendo da correlação de forças no interior do próprio Estado de classes. No entanto, esses valores liberais do Estado capitalista abrem a possibilidade de conquista de direitos sociais por parte dos movimentos sociais populares por melhores condições de vida, já que a classe burguesa não pode negar esses direitos já consagrados nos tratados internacionais do Brasil e, principalmente, na Constituição Federal de 1988, de caráter cidadã, progressista e democrática, pelo menos, não claramente.

Por conseguinte, ao mesmo tempo em que o Estado está imbricado nessa relação embrionária com o capital, torna-se um regulador econômico e social. Ou seja, essa relação é característica de como se permite atingir certas necessidades reais da sociedade, como certas políticas sociais, já que o investimento feito pelo Estado a partir dessas necessidades no conjunto da sociedade cumpre os parâmetros de reprodução socioeconômica que ele também cria em benefício dessa reprodução (ANTONIO, 2010, p. 81).

Conforme Antonio (2010), a pressão dos movimentos sociais Por uma Educação do Campo faz parte dos direitos políticos e sociais próprios da ordem burguesa, já consagrados pela legislação oficial. E a Educação do Campo está inserida no âmbito dos recursos que o Estado tem reservado para o cumprimento de sua função no processo de reprodução do capital. Entendendo-se a função do Estado no processo de reprodução da ordem burguesa, passa-se a compreender a política econômica e a política social como totalmente interdependentes, formando uma unidade. A partir do confronto político-ideológico entre as classes sociais, as

ações do Estado apoiam a reprodução social adequada para a ampliação do capitalismo em determinado país.

Portanto, esta discussão tem como finalidade analisar a região Sudoeste do Paraná, inserida na disputa de hegemonia ideológica feita pelos movimentos populares congregados na Articulação Paranaense e Sudoeste Por uma Educação do Campo, envolvendo uma série de entidades, organizações e movimentos sociais.

No entanto, o contraditório existirá também no mesmo momento através da luta, mobilização, reivindicação dos interesses das classes subalternas que tentam construir um novo consenso contra-hegemônico. Conforme Antonio, (2010):

A classe dominante, que detém as rédeas da economia, em nível estrutural, vai, portanto, graças ao bloco ideológico, assegurar o seu domínio em nível superestrutural e, assim, assentar a sua hegemonia no conjunto do corpo social. A contrapartida dessa hegemonia é também construída pelas classes subalternas na esfera da direção política ou de outro consenso. O pensamento gramsciano sugere, ainda, que ocorra, nesse processo, a formação de um 'bloco histórico', como concepção de mundo difundida, e que se efetiva quando se realiza a hegemonia de uma classe sobre o conjunto da sociedade. Verifica-se a existência de um 'bloco histórico' precisamente quando, pela hegemonia que exerce, a classe dirigente chega a fazer passar os seus próprios interesses pelos interesses do conjunto do corpo social e a sua visão de mundo como visão universal. Assim, 'a hegemonia tende a construir um bloco histórico, ou seja, a realizar uma unidade de forças sociais e políticas' (ANTONIO, 2010, p. 57).

Assim, as organizações populares que lutam por Educação do Campo na região Sudoeste do Paraná, nosso foco do estudo, têm de negociar, tencionar nas esferas do governo do Estado pela disputa de hegemonia ideológica ou ética política de um projeto contra-hegemônico no qual a ação política está diretamente relacionada com a origem contestadora acerca das condições educacionais para a população do campo (ANTONIO, 2010, p. 55).

De acordo com entrevistado A, a partir dos questionamentos acerca de como ocorre a luta pela hegemonia nas estruturas do Estado,

Se a Assesoar tivesse num convênio com o Núcleo de Dois Vizinhos, tem coisas que a gente acordou, mas têm outras que não, porque são lutas políticas que não se cristalizam no espaço territorial, a ideia de *hegemonia*, bom se não dá no momento, nós dos movimentos populares mobilizarmos gente, fizemos *formação política*, fizemos o enfoque, as pessoas de lá vão compreender mais de acordo com os movimentos populares, então, a hegemonia é dos movimentos populares, mas o Estado está junto, mas não está hegemônico. Num dado momento que a gente fragiliza o Estado vai assumir a hegemonia ou a Universidade que vai assumir a hegemonia. Então, é o movimento que está aí que afeta o mundo numa luta por hegemonia, um campo de forças. Porque por mais que a gente faça o convênio com a prefeitura, o Núcleo Regional de Educação, nós dos

movimentos populares vamos estar juntos mais ou menos, porque há um problema de classes no meio, não é que leva a uma luta de classes, mas é permeado pela contradição de classe [...] Os movimentos populares nessa relação vão tentar explicitar as contradições de classe, mas o Estado vai tentar dizer que todo mundo é parceiro, que todo mundo está junto, que não tem contradição de classe. O Estado vai fazer o trabalho ideológico, os movimentos sociais populares vão tentar explicitar essas contradições de classe, o Estado vai tentar estabelecer consenso, pois o Estado precisa de sustentação política para a sociedade capitalista funcionar, ele representa os dominantes, mas ele faz crer aos dominados que eles também são representados, isso é a ideologia, trabalho ideológico. O Estado está garantindo os interesses populares? [...] agora uma análise materialista vai mostrar que não. (PEREIRA, Entrevistado A, 2012).

Conforme o discurso do entrevistado A, o Estado é contraditório quando se trata dos interesses da classe proletária, cede se for pressionado através de lutas. A principal contradição do Movimento Nacional Por uma Educação do Campo é exigir do Estado capitalista que efetive a Educação do Campo, uma concepção de educação socialista vinculada aos movimentos sociais de transformação estrutural da sociedade e do próprio Estado. Entrevistado A afirma que,

Quando você diz o Estado deveria fazer Educação do Campo você está idealizando o Estado socialista, o capitalista não vai fazer, não adianta fazer essa pergunta que você já sabe que ele não vai fazer, porque se você diz que o Estado deveria atender o povo tudo certinho, isso é uma tese idealista universal. Ela não é uma tese que se sustenta na prática histórica, se você pegar o Estado capitalista, ele não vai fazer isso, não fez e não vai fazer sem a luta [...] Então, a principal contradição do PVR, se fosse identificar, se o PVR está conseguindo fortalecer a luta popular para obrigar o Estado a mudar sua prática, se ele não está conseguindo, ou se o PVR acha que é o Estado que vai fazer, essa é um contradição do PVR, porque daí o pessoal se perdeu teoricamente. Não que o Estado não faz nada, mas quando faz, faz de acordo com sua classe e ele pode fazer favorável aos trabalhadores se houver organização política e lutas populares. (PEREIRA, Entrevistado A, 2012).

Para finalizar este tópico, embora o tema não se esgote, ou seja, irá perpassar os demais capítulos, conclui-se que a Educação do Campo tem um vínculo com os movimentos sociais e organizações populares no que tange à luta por políticas públicas em favor da classe trabalhadora e tem de negociar com o Estado representante da classe dominante, portanto, a escola passa a ser mais um espaço de disputa.

Assim, não é difícil entender as contradições que essa escola dissimula por meio de seus “conteúdos”, suas “metodologias neutras”, seu programa avaliativo de qualidade; através de exames de aferição de resultados estimula a competição entre

as escolas na visão do mercado, sua forma e organização hierárquica promovem a coerção e o consenso, pois não tem conteúdo sem uma forma, e vice e versa.

Portanto, pretende-se realizar uma síntese dessa relação tensa de luta pela hegemonia do projeto de Educação do Campo, do Estado capitalista que está interessado em dissimular as diferenças de classes afirmando que todos são parceiros, que não existe contradição de classe. Em contraposição, os movimentos sociais vão tentar desvelar essas contradições, conscientizar as classes populares de suas reais condições de vida objetivando um estado de luta por mudanças estruturais da sociedade.

Nesse sentido, como veremos a seguir, o Movimento Nacional “Por uma Educação do Campo” constitui-se num exemplo de territorialização dos movimentos sociais, organizações populares dos trabalhadores camponeses no processo de ocupação do Estado capitalista.

2.2 TERRITORIALIZAÇÃO DO MOVIMENTO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

É mister fazer alguns questionamentos: afinal, que fenômeno é esse que conseguiu mobilizar os camponeses do país e se constituir como Movimento Nacional Por uma Educação do Campo? Quais as contradições do campo que conduzem esse movimento a lutar por políticas públicas? Essas e outras questões estimularam a investigação desse processo em nível nacional, regional e local, tão importantes para compreender os rumos da educação brasileira.

Esta dinâmica não pode ser compreendida em separado do processo de reação e oposição às fortes consequências da expropriação de suas terras e de seus territórios. É nesse contexto que a classe trabalhadora do campo intensifica suas lutas pela manutenção e conquista de seus direitos, entre eles, o direito ao conhecimento e à escolarização, como parte destas estratégias de resistência na terra e de garantia de sua reprodução social a partir do trabalho no campo (FONEC, 2010, p. 13).

Num primeiro momento buscou-se neste tópico compreender o contexto histórico do “Movimento Nacional Por uma Educação do Campo”, momento de organização da classe trabalhadora camponesa, tendo como grande marco inicial o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), promovido

pelo MST no mês de julho de 1997, em Brasília, que se realizou em parceria com diversas entidades como, por exemplo, a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância e Juventude (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), pelo Movimento Sem Terra, representantes da igreja católica, universidades, órgãos da Organização das Nações Unidas (ONU).

O objetivo era reunir as experiências dos professores do MST que lecionavam nos assentamentos em todo o Brasil. Dessa forma, surge o ENERA, em que a representante do UNICEF, Ana Catarina Braga, ao ver no encontro os professores do MST e a ausência de outros educadores do campo do Brasil, percebe que a Educação do Campo não se limita aos assentamentos de Reforma Agrária. É pensando nisso que a representante da UNICEF desafiou o MST a ir além de si mesmo, ou seja, porque não iniciar uma ação que se torne política pública estendida a todos os camponeses do Brasil? Assim, as entidades promotoras e as que apoiaram o evento foram desafiadas a um trabalho mais amplo sobre a educação a partir do mundo rural, levando-se em conta o seu contexto, sua cultura específica, a maneira de compreender o tempo, o espaço, o meio ambiente e o modo de viver, de organizar a família e o trabalho (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 14).

Logo após, em agosto do mesmo ano de 1997, os representantes das cinco entidades desafiadas reuniram-se para analisar a proposta da UNICEF. Nessa reunião, decidiram planejar o próximo evento então, denominado de “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, com o objetivo de discutir um projeto de educação que incluísse todos os camponeses do Brasil. Assim, foi articulada uma Coordenação Nacional composta por algumas organizações como MST, CNBB, UnB, UNICEF e UNESCO com o objetivo de promover e preparar a Conferência Nacional.

No mês de maio de 1998, tem início, no Brasil, a divulgação e os encaminhamentos da articulação de organizações e movimentos sociais para estudos e debates nos estados federativos, para depois o resultado dos debates realizados nos estados serem apresentados na conferência nacional "Por uma Educação do Campo". No total, ocorreram 23 encontros estaduais, que foram realizados por diversas entidades e organizações que tinha experiências educativas para o campo a serem apresentadas na I Conferência Nacional. Assim, os movimentos sociais que trabalham com educação do campo ou no campo reuniram-

se com o propósito de viabilizar um novo projeto de educação e de desenvolvimento para o campo no Brasil (ARTICULAÇÃO PARANAENSE, 2000, p. 17).

A partir do ENERA, ocorre a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, no período de 27 a 30 de julho de 1998, reunindo 974 participantes de todo o Brasil para discutir os princípios do que deveria ser a educação do campo inserido num projeto de desenvolvimento para o campo desde a perspectiva dos camponeses, reunindo educadores, educandos e sujeitos envolvidos com a educação de diferentes segmentos dos camponeses: sem-terra, agricultores familiares, indígenas, povos da floresta, ribeirinhos, quilombolas, juntamente com suas organizações, entidades, movimentos sociais, ONGs etc. Essa conferência atraiu novos sujeitos além do MST, houve um processo de reflexão e de mobilização do povo em favor de uma educação que considere no conteúdo e na metodologia, a especificidade do campo, entendido como espaço singular, os sujeitos do campo, compreendendo uma forma diferente de organizar o currículo que contemple a relação educação e cultura camponesa, que tem sua identidade forjada no trabalho com a terra e que seja capaz de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural que seja utilizado pelas próprias comunidades camponesas na transformação de sua realidade social (KOLLING; NERY; MOLINA; 1999).

Após a conferência nacional ocorrem articulações entre as entidades promotoras do evento, na perspectiva de mobilizar forças no sentido de se organizar politicamente e de forma sistemática:

Imediatamente após o momento nacional da conferência, as cinco entidades promotoras assumiram o compromisso de dar continuidade à mobilização 'Por uma Educação Básica do Campo', estabelecendo uma articulação similar a um fórum nacional. Essa continuidade engloba, entre outras propostas, reuniões periódicas dos representantes das cinco entidades promotoras; uma coleção de cadernos para fomentar a reflexão; a realização de alguns seminários; o estudo de uma possível segunda conferência nacional, e mesmo de uma conferência latino-americana; a constituição de um grupo de trabalho para acompanhar tanto a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), no Congresso Nacional, como a elaboração de políticas públicas específicas para a educação básica do campo [...] A 'educação básica do campo' é parte de um projeto popular que o povo brasileiro que é, ao mesmo tempo, um meio para fazê-lo acontecer (KOLLING; NERY; MOLINA; 1999, p. 18-19).

Portanto, na I Conferência Nacional de 1998 é que nasce o "Movimento Nacional por uma Educação do Campo" como ente organizador de uma pauta de

reivindicações dos movimentos sociais em busca de políticas públicas no âmbito do Estado ampliado. Nessa conferência, definiu-se que o Estado é central para a garantia do direito da educação pública na perspectiva dos interesses dos trabalhadores. No âmbito pedagógico se delinear-se-iam os princípios filosóficos da concepção de educação do campo na perspectiva da educação popular⁵ tendo como objetivos: educação para a transformação social; construção de novas relações sociais de poder; educação emancipatória; seres humanos onilaterais; o popular como categoria política fundamental; uma proposta desde os movimentos sociais populares do campo; luta de classes; princípio educativo fundamentado no trabalho como ente ontológico do ser humano; educação dos sujeitos e não para os sujeitos do campo; educação para além do capital etc.

Nesse processo que se inicia com a I Conferência e depois se estende para outros espaços, os movimentos sociais exigem o direito à educação, no entanto, não qualquer educação. O movimento posiciona-se contra a Educação Rural⁶ e tudo o que ela representava enquanto educação oferecida pelo Estado vinculada aos interesses do capital. Esse processo vai representar, na realidade, um marco histórico de transição do conceito de educação rural vinculada ao agronegócio e suas políticas para o conceito de educação do campo numa perspectiva de formação integral para além do capital, ou do mercado, desde as especificidades dos sujeitos do campo, conceito que continuará a se delinear como um processo que se estenderá para outros momentos e espaços de luta.

⁵ Educação Popular visa desenvolver um projeto pedagógico que parte da realidade cultural dos educandos, ou seja, parte do conceito de cultura num sentido antropológico como “tema dobradiça”, que liga concepção geral do mundo das classes populares em relação ao resto do programa educativo, quer dizer aos conteúdos da escola. A cultura esclarece através de sua compreensão o papel que os homens têm no mundo e com o mundo como seres de transformação e não de adaptação. (FREIRE, 1987, p. 116).

⁶ O interesse pela educação rural só vai ocorrer nas décadas 1920 e 1930 devido aos altos índices migratórios campo-cidade. Dessa maneira, vai surgir o chamado Ruralismo Pedagógico que propunha uma escola integrada às condições locais regionalista, cujo o objetivo era induzir a fixação do homem ao campo. Em 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de expandir o ensino e preservar a cultura do homem do campo. A escola passa a ser vista como fator de mudança social e propulsora do desenvolvimento. A partir desse momento impulsionado pela forte industrialização do país a Educação Rural é suplantada pela escolarização urbana que assume o ideário da modernização e crescimento econômico. Assim, a educação no Brasil esteve atrelada às elites sendo inacessível para a grande maioria. Se antes com o país agrário a educação para as populações rurais eram tratadas com descaso, agora com a ascensão da burguesia industrial, a educação rural passa a ser vista como residual. O campo mais uma vez deixado de lado, a educação passa a ser vista como uma forma de ascensão social e ao mesmo tempo uma oportunidade de emprego na cidade.

Essa Conferência representava novos horizontes para a educação do campo, no entanto, deixava muito clara a realidade do campo, devido às consequências do desenvolvimento do projeto agrário, incluindo a educação oferecida para as populações rurais de forma autoritária (de cima para baixo), ou seja, era uma educação pensada de fora, nos centros urbanos, em outros contextos sociais, produzida para incutir um projeto de desenvolvimento vinculado ao capital aos camponeses. Na conferência, destacava-se a falta de pesquisas das universidades sobre a educação rural ou do campo, o analfabetismo rural muito superior ao do meio urbano, as políticas inadequadas para as escolas do campo, a falta de escolas de ensino médio e a falta de formação dos professores (KOLLING; NERY; MOLINA; 1999).

Conforme Caldart (2012), é nessa conferência que, oficialmente, passa-se a utilizar a expressão “do campo” e não mais a usual “meio rural”, que, até então, era utilizada inclusive pelas organizações populares e pelos projetos do Estado. O termo **campo** tem objetivo político de resgatar o conceito histórico da categoria camponês. Esta categoria é um conceito histórico e político de resistência, de preservação de valores culturais e de modos de vida tradicionais, e seu significado representa uma diversidade de sujeitos. No Brasil existem as expressões mais diversas, como: caipira, caboclo, sitiano, seringueiro e, dependendo da região, faxinalense, caiçara, chapadeiro, catrumano, roceiro, agregado, meeiro, parceiro, parceleiro. Entretanto, a palavra “camponês”, refere-se ao conjunto de trabalhadores do campo e a expressão “campo” vêm carregada de um sentido ideológico, político e cultural de um sujeito histórico de resistência ao processo de submissão ao capital, como se pode ver na citação:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político. Seu significado é extraordinariamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos (KOLLING; NERY; MOLINA; 1999, p. 26).

Conforme Caldart (2012), o argumento para mudar o termo “Educação Básica do Campo” para “Educação do Campo” aparece nos debates de 2002, realizados no contexto da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, em relação à aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo representando a marca de ampliação dos movimentos camponeses e sindicais envolvidos nessa luta. Caldart (2002), afirma que o primeiro nome da articulação era “por uma educação básica do campo” e alterou-se para “por uma educação do campo” tentando deixar claro: que não se quer educação só na escola formal, mas que se estenda da educação infantil à universidade.

Com a I Conferência, afirma-se que o campo tem direito a políticas públicas específicas e um projeto educativo próprio para os que vivem e trabalham nele. Portanto, desde a primeira conferência estabelece-se um vínculo da Educação do Campo com as reivindicações políticas dos movimentos sociais entendendo o Estado como território a ocupar na luta pela contra-hegemonia no processo de luta de classes pelo controle da sociedade. Nesse sentido, o Estado é, sem dúvida, um dos atores principais do território de forma contraditória, ou seja, algumas vezes atendendo aos interesses dos capitalistas e, em outras situações, aos interesses dos trabalhadores, pois o Estado é uma instituição dúbia permeada pelas contradições de classes, tentando dirimir as lutas de classes geradas pela contradição: capital-trabalho.

A articulação Nacional Por uma Educação do Campo, criada em 1998, no contexto da I Conferência Nacional, e no seminário de 2002 reafirma as principais convicções e linhas de ação na construção de um projeto específico Por uma Educação do Campo, articulada a um Projeto Nacional de Educação na perspectiva

da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido⁷. Portanto, desde o início, estabelece-se um vínculo entre a Educação do Campo e a Educação Popular sinalizando o sentido da escola do campo como projeto político na busca da conscientização e transformação social na perspectiva da pedagogia inspirada por Paulo Freire.

Durante o seminário, esclarece-se ao dizer:

Por Uma Educação do Campo estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido (KOLLING; CERIOLI; CALDART; 2002, p. 18-19).

Kolling, Cerioli e Caldart (2002) afirmam que o direito à educação do campo somente será garantido no espaço público tendo o Estado como categoria central no processo de efetivação, e ele precisa ser pressionado para que se cumpra sua função de educador do povo, mas dentro das concepções dos trabalhadores do campo, de modo que valorize a cultura e a identidade num projeto educativo construído com a participação democrática dos próprios camponeses. Delineiam-se algumas convicções de que os movimentos sociais devem ser os guardiões desse direito, além de esclarecer que não trata de qualquer educação. A educação que se quer não é uma educação para o mercado, mas sim dos trabalhadores do campo. Significa que a escola do campo difere da escola no campo, para destacar a diferença entre a educação rural produzida e implantada de forma externa, com currículo definido de forma autoritária, o mesmo do meio urbano e, em

⁷ Nessa perspectiva, Freire (1987) chama atenção para a centralidade do projeto de educação Popular como parte da práxis, pois é preciso não só refletir a situação de classe oprimida, mas partir para a ação. Pensa-se que seria ingenuidade esperar que as elites opressoras ofereçam uma educação de caráter libertário. Uma educação libertária só pode acontecer no processo de reconhecimento das classes populares como sujeitos sociais históricos, capazes de fazer sua própria história no processo de transformação da natureza constituindo-se a sua cultura. Conforme Freire 1987, os lares e as escolas, não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às condições objetivas estruturais. Funcionam fundamentadas nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros invasores. Em todas as épocas as elites dominadoras jamais permitiram às massas que pensassem certo, justamente porque é contraditório aos dominadores, deixar pensar dessa forma seria contribuir para o próprio fim das classes opressoras. Portanto, a educação do Estado não pode ser contraditório ao projeto da classe dominante que oprime e sobrevive graças à exploração. Nessa perspectiva, a Educação Popular compreende que a libertação dos oprimidos em relação aos opressores só pode ser objeto da práxis das classes populares na condição de sujeitos da história no processo de conscientização da sua concreta e real condição de classes oprimidas na busca da transformação da realidade que propicia este estado de coisas, desumanizante dos homens (FREIRE, 1987, p. 126).

contraposição, a escola do campo pensada e produzida com um currículo desde as especificidades dos sujeitos do campo:

Primeiramente, com o Parecer nº 36/2001 pelo colegiado da CEB (Câmara de Educação Básica), que se incumbe sobre a deliberação de Diretrizes Curriculares Nacionais aprova-se em 4 de dezembro de 2001, o texto base para o projeto que estabeleceria finalmente o processo de aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A partir do voto favorável da relatora Edla de Araújo Lira Soares sobre o texto base do parecer 36/2001 para o projeto da Resolução CNE/CEB nº 1, e referendado pelo colegiado o voto da relatora, segue-se à aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo aprovadas, enfim, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB) nº 1, de 3 de abril de 2002:

O Presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, na lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino (BRASIL, 2002, p. 1).

A aprovação das Diretrizes Operacionais reafirma e confirma uma série de reivindicações dos movimentos sociais a serem implementadas pelo Estado propondo políticas públicas educacionais que reconheçam a especificidade da cultura camponesa e reconhecimento dos direitos das diversidades culturais já referendados na Constituição de 1988 e pela própria LDB – Lei 9394/96. A citação, a seguir, da relatora Edla de Araújo Lira Soares sobre o texto base do parecer 36/2001 define, de forma clara, a área de abrangência da Educação do Campo estendida às diversidades culturais de todos os povos camponeses:

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

Conforme Fernandes (2004, p. 136-137), a aprovação das diretrizes é:

[...] um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão *urbanóide* e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como o modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem suas existências.

Dessa forma, para finalizar este tópico, é importante destacar as lutas pela ampliação do direito à Educação do Campo. Houve alguns avanços que merecem ser destacados, porém, com a ressalva de que estes avanços, embora representem novos territórios conquistados, não podem ser analisados isolados da perda de direitos dos sujeitos do campo. De 1998 a 2013, não houve avanços significativos na garantia do direito a terra, ao trabalho e à justiça social. Conforme dados do último censo agropecuário, constata-se o aumento da concentração fundiária e a diminuição dos trabalhadores no campo (FONEC, 2010, p. 13).

Contudo, é preciso reconhecer que o movimento da Educação do Campo foi capaz, com suas lutas e resistências, de fazer avançar a conquista de políticas públicas para os camponeses no âmbito do Estado. Conforme o Fonec (2010), houve avanços e conquista de espaços relevantes no âmbito da produção de conhecimento nas universidades públicas; Observatórios da Educação do Campo; Cátedra Unesco/Unesp de Educação do Campo; a ampliação das articulações entre os diferentes sujeitos coletivos e as organizações que lutam pela Educação do Campo, fóruns estaduais e a criação, mais recente, do próprio Fonec (criado para rearticular e avaliar o contexto atual da Educação do Campo e a partir daí propor estratégias de atuação, agora mais amplas envolvendo as universidades públicas).

Portanto, entre os aspectos legais, sem dúvida alguma, nessa década e meia o movimento nacional conquistou uma série de dispositivos legais para responsabilizar o Estado para que cumpra seu dever em reconhecer as especificidades dos povos do campo. Resta agora fazer cumprir essas conquistas na prática nas escolas do campo, ou seja, o momento agora é de construção das identidades das escolas do campo. No entanto, como se sabe, a lei por si só não “garante nada”, mais importante é fazer com que se tornem prática.

3 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ

3.1 O PROTAGONISMO DO SUDOESTE DO PARANÁ

Neste tópico, objetiva-se compreender o contexto histórico da Educação do Campo no Estado do Paraná tendo como corolário o Movimento Nacional Por uma Educação do Campo, organizado pelas entidades representantes da agricultura familiar camponesa do Brasil. Como se constatou anteriormente, no Brasil, o Movimento Nacional Por uma Educação do Campo tem origem nos movimentos sociais, organizações populares, em estado de luta pela terra e educação e, a partir da I Conferência Nacional em 1998, vem conquistando uma série de políticas públicas educacionais, destacando-se a aprovação das Diretrizes Operacionais de 2002; Resolução CNE/CEB nº 4/2010; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que eleva a Educação do Campo como política pública de Estado.

Esse processo, em nível nacional, move as organizações da agricultura familiar paranaense a se articular numa organização política, reunindo um amplo conjunto de segmentos da agricultura familiar, sindicatos, movimentos sociais, a exemplo do que vinha acontecendo no país, para exigir do Estado políticas públicas voltadas às especificidades do campo. Assim, no Estado do Paraná, o grande marco desse movimento ocorre com a realização da II Conferência Estadual, que se realiza na cidade de Porto Barreiro, em 2000, na região Centro Sul do Estado, evento durante o qual surge a criação da Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo, constituindo uma entidade política representativa junto aos órgãos oficiais das reivindicações dos agricultores familiares camponeses.

Foi no contexto da I Conferência Nacional que a Comissão Pastoral da Terra e o MST assumem a tarefa de organizar o primeiro encontro estadual em 26 a 28 de junho de 1998, em Curitiba. Nesse encontro, que reuniu professores do meio rural, movimentos sociais e entidades da educação popular que atuam no campo, entre outros, tinha-se por objetivo reunir experiências significativas em Educação do Campo para serem levados a I Conferência Nacional.

Nesse encontro, conforme Ghedini (2012), foram escolhidas três experiências para representar o Paraná, e uma delas da região Sudoeste: a experiência de 1ª a 4ª séries ASSESOAR/FACIBEL/Escola Parigot de Souza, em Jacutinga, Francisco

Beltrão, e as outras duas de outras regiões - Educação Infantil – MST, Ensino Médio e Profissionalizante – MST e Educação de Jovens e Adultos – APEART. Esse encontro tornou-se um marco na Educação do Campo no Estado do Paraná no sentido de criar os primeiros passos para organizar um movimento no Estado em prol da educação das populações camponesas.

Entrevistado A esclarece a participação da região Sudoeste por meio da ASSESOAR no Movimento Por uma Educação do Campo:

A I Conferência Nacional permitiu reunir um conjunto de iniciativas educacionais que existiam no campo, na maioria iniciativas dos movimentos sociais, não do Estado, porque o Estado não fazia Educação do Campo, e com base na I Conferência a gente formula uma proposta de política nacional de Educação do Campo e passa a trabalhar. A Assesoar compôs um grupo de trabalho no MEC que a gente formulou as Diretrizes Nacionais de Educação do Campo. A partir da II Conferência, com toda essa negociação [...] o Vida na Roça era uma partezinha do trabalho, onde a Assesoar estava inserida, era o lugar concreto onde a Assesoar fazia. A partir das Conferências Nacionais encaminharam-se em cada Estado que tinha que se constituir as Articulações de Educação do Campo para nos dar força para interferir nas políticas estaduais de Educação do Campo. Então, a Conferência Nacional encaminhou para os Estados e se passou a constituir as Articulações Estaduais de Educação do Campo no Estado do Paraná, no caso a Articulação Por uma Educação do Campo no Paraná. Essa articulação faz a Conferência de Porto Barreiro. (PEREIRA, Entrevistado A, 2012).

Na II Conferência Estadual de Porto Barreiro, a ASSESOAR representando o Sudoeste do Paraná, emvidou esforços na coordenação e organização do evento assim como nas experiências de formação de professores do campo desenvolvida em parcerias com a Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão, a UNIOESTE e a ASSESOAR.

Foi um momento intenso que tratou de temas como: a relação entre projeto popular, políticas públicas e a educação articulado ao desenvolvimento desde a especificidade dos sujeitos; a forma como as políticas de educação interferem na escola do campo; as práticas educativo-formativas das escolas e experiências de formação de camponeses e a socialização de diversas destas práticas educativo-formativas. Aconteceu também, paralelo ao evento, um encontro dos dirigentes e representantes de entidades, movimentos sociais, organizações, sindicatos, universidades e prefeituras, a fim de debater e organizar alguns pontos de consenso para construir o documento final e levantar possibilidades de uma articulação estadual (GUEDINI, 2012, p. 6).

Assim, como fruto de discussões que já vinham ocorrendo desde 1998, no contexto do Movimento Nacional Por uma Educação do Campo, que tinha, entre outras, o objetivo de organizar articulações políticas nos Estados para lutar por

políticas públicas em toda a federação, ocorre, em novembro 2000, a II Conferência Estadual, em Porto Barreiro-PR, com o objetivo de criar um espaço de educadores para reflexão sobre a Educação Básica do Campo vinculada a um projeto de desenvolvimento do campo (PARANÁ, 2010, p. 5).

Dessa forma, conforme Ghedini (2012), no ano 2000 representantes dos movimentos sociais e organizações populares reúnem-se no município de Porto Barreiro, região Centro-Sul do Estado do Paraná, para a realização da II Conferência Paranaense Por uma Educação do Campo, contando com a participação das seguintes entidades: Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (APEART), ASSESOAR, Coordenação Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu (CRABI), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Sistema Integrado de Cooperativas de Crédito Rural com Interação Solidária (CRESOL), Base de Serviço (BASER), Cooperativa Central de Crédito Rural com Interação Solidária (Central Cresol Baser), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Departamento de Estudos Sócio-Econômicos Rurais (DESER), Fórum Centro, Fórum Oeste, MST, Prefeitura Municipal de Porto Barreiro-PR, Secretaria de Educação de Francisco Beltrão, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO) e Universidade Estadual do Oeste do Estado do Paraná (UNIOESTE), somando 600 professores e dirigentes das organizações do campo.

O principal fato da conferência foi a produção da "Carta de Porto Barreiro" que, redigida a partir das trocas das experiências, constatou haver muitas dificuldades para implantar uma educação de qualidade no campo, dificuldades decorrentes das políticas governamentais que excluem o campo do desenvolvimento nacional. Constatou-se que isso se deve ao fato de que é um projeto maior que as elites estão implementando por meio de uma política que privilegia o agronegócio em detrimento da agricultura familiar camponesa. Entre os objetivos da carta, pode-se destacar alguns, tais como:

- (i) trabalhar, em todas as instâncias, a construção de um Projeto Popular para o Brasil;
- (ii) trabalhar a educação na perspectiva da elaboração de um Projeto Popular para o Brasil;
- (iii) fortalecer a Articulação Paranaense: 'Por uma Educação do Campo', criada na II Conferência Estadual: 'Por uma Educação Básica do Campo'; e
- (iv) fortalecer e consolidar a Articulação, garantindo a participação das educadoras, dos educadores, das educandas

e dos educandos em todas as instâncias [...] (ARTICULAÇÃO PARANAENSE, 2000, p. 44).

No ano de 2001, formada a Articulação Paranaense de Educação do Campo, constrói-se uma pauta de reivindicações dos movimentos sociais, organizações populares a ser apresentada junto aos espaços formais do governo do Estado. Entre as reivindicações da Articulação destaca-se a conquista da Coordenação de Educação do Campo na estrutura da SEED, em 2003, com o objetivo de implementar as propostas educativas de acordo com os interesses dos movimentos sociais e organizações do campo apresentadas na Carta de Porto Barreiro.

A partir de 2004, como resultado da efetivação da Coordenação de Educação do Campo, ocorrem cursos de formação continuada para os professores da rede pública, em Faxinal do Céu, com a participação de movimentos sociais e organizações populares a exemplo da ASSESOAR e o MST.

Após a criação da Coordenação de Educação do Campo no DEDI/SEED em 2003 em atendimento às demandas da Articulação Paranaense e a partir das negociações junto à SEED, foi aprovada uma série de documentos, destacando-se a Resolução Nº 4783/2010, que reconhece a Educação do Campo como política pública do Estado do Paraná; o Parecer CEE/CEB Nº 1011/10, que instituiu normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná e do processo de definição da identidade das Escolas do Campo, ou seja, da mudança de nomenclatura.

Em setembro de 2003, a Coordenação da Educação do Campo da SEED promoveu um Seminário que reuniu, em Faxinal do Céu, os representantes dos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e representantes de movimentos sociais desses estados com o objetivo de propor e discutir políticas públicas voltadas para o campo, além da socialização das experiências vivenciadas pelos estados citados (MENDES, 2009).

Em março de 2004, aconteceu, também em Faxinal do Céu, o "1º Seminário Estadual da Educação do Campo: construindo políticas públicas", com a meta de fortalecer e difundir a identidade do campo, construir com os governos estaduais e municipais, ONGs, movimentos sociais e universidades, proposições para uma política estadual da Educação do Campo e compreender o contexto e as Políticas Públicas Nacionais e Estaduais (PARANÁ, 2005, p. 69 apud MENDES, 2009, p. 35).

Como resultado das discussões realizadas durante o Seminário, surgiu o primeiro material didático proposto e organizado pela Coordenação da Educação do Campo. Ele é composto por textos produzidos pelos professores Bernardo Mançano Fernandes, Roseli Salete Caldart, Sônia Fátima Schwendler, Miguel Gonzalez Arroyo e Maria do Socorro Silva, que participaram ministrando conferências, palestras e compondo mesas de debate. Publicado em 2005, é reconhecido como o primeiro Caderno Temático da Educação do Campo – SEED/PR. Esse material didático traz oficialmente para as políticas públicas do Estado do Paraná o resultado das discussões, em torno da temática Educação do Campo, a partir do diálogo com os movimentos sociais.

Em 2005, é realizado o II Seminário Estadual da Educação do Campo, em Faxinal do Céu, com o objetivo de aprofundar as discussões com as diversas entidades e movimentos sociais sobre uma política estadual para uma Educação do Campo, aprofundar o debate sobre as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, articular ações junto ao MEC e planejar ações para a Educação do Campo no Estado. Esse evento foi proposto pelo MEC em parceria com as Secretarias de Estado da Educação e além do Paraná, atingiu as outras 25 unidades da federação (PARANÁ, 2005 apud MENDES, 2009, p. 35).

Em 2004 e 2005, a Coordenação da Educação do Campo da SEED propôs como parte da política de formação continuada, os encontros descentralizados para os professores da rede estadual de educação, com o intuito de debater as experiências sobre práticas escolares, teorias, metodologias e conteúdos. Após sistematização dessas contribuições dos professores, elas serviram de base para a construção das Diretrizes Curriculares. Em 2005, seguem os mesmos parâmetros, exceto a apresentação do novo paradigma e concepções da educação do campo (MENDES, 2009, p. 36).

Com esse mesmo intuito, foi realizado, em outubro de 2005, o I Simpósio Estadual da Educação do Campo, em Faxinal do Céu, com a participação de 674 professores e professoras da Rede Estadual de Educação, além de representantes dos movimentos sociais do campo. Esse evento objetivava aprofundar o debate acerca das Diretrizes Operacionais e promover discussões a respeito da construção das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação do Campo no Estado do Paraná.

Essa ação efetivou-se em 2006, quando as diretrizes foram publicadas e distribuídas para as 2.400 escolas/colégios do estado, as 399 prefeituras, aos 25 estados, às entidades e aos movimentos sociais, às organizações não governamentais, às universidades. Cabe ressaltar que, segundo a administração estadual, o conteúdo das “Diretrizes Curriculares da Educação do Campo” têm uma relação com os debates empreendidos nos diversos espaços públicos entre a sociedade civil organizada e o estado do Paraná a exemplo dos seminários que vem sendo realizado desde 2004 (MENDES, 2009, p. 36).

Em síntese, no Estado do Paraná, a formação de profissionais da educação que trabalham nas escolas do campo ocorre de várias maneiras, seja como formação inicial diretamente vinculada aos professores que trabalham nas escolas do campo, seja como, por exemplo, no curso desenvolvido pela Unioeste a partir de 2004 e no Curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido pela Unicentro desde 2009, formação continuada *lato sensu* para professores que trabalham nas escolas do campo, formação continuada no formato de cursos de capacitação, simpósios e seminários destinados a todos os professores vinculados à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SOUZA, 2011, p. 36).

Segundo Souza (2011), a formação inicial diz respeito ao Curso de Pedagogia e ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo. O Curso de Pedagogia do Campo é ofertado pela Universidade do Oeste do Paraná, segundo a concepção da Educação da Alternância⁸. O Curso de Licenciatura em Educação do Campo é novo no país e foi aprovado em 2009 na Universidade do Centro do Estado – UNICENTRO. A formação continuada tem várias frentes no Paraná. A Universidade Estadual do Oeste realizou curso de formação continuada para os professores do noroeste do estado. A Universidade Federal do Paraná também realizou curso de especialização em educação do campo, concluído em 2008. A Universidade Federal do Litoral oferece curso de especialização em educação do campo a distância, vinculado à Universidade Aberta do Brasil. E, ainda, existem os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Estadual que, desde 2004, reúne professores e gestores em Faxinal do Céu (SOUZA, 2011, p. 38).

⁸ Modalidade de ensino no qual os jovens passam duas semanas convivendo com a família, com a comunidade, desenvolvendo projetos e uma semana na Casa Familiar adquirindo novos conhecimentos de forma integral.

Além dos seminários para disseminar as Diretrizes Operacionais, a coordenação de Educação do Campo produziu, também, materiais pedagógicos a exemplo dos cadernos temáticos 1 e 2, Diretrizes Curriculares da Educação do Campo em 2006, promulgação de pareceres, regulamentações.

Como se demonstrou, o Sudoeste do Paraná foi um dos protagonistas da Educação do Campo no Paraná e no Brasil, pois esteve sempre à frente do movimento por meio da ASSESOAR:

As Diretrizes Nacionais só estão escritas nos documentos do MEC porque a partir da luta nacional, das conferências e da elaboração com a professora Edla que escreveu as [Diretrizes Operacionais]. Nós estivemos umas cinco ou seis vezes discutindo em Brasília, com ela como é que ia ganhar [forma], e dali o processo de negociação. Então, as Diretrizes Nacionais de Educação do Campo incorpora o que tem de avanço ali, não é porque o Estado tem interesse, é porque a gente disse que tinha que ser assim. Então, Estado cede se houver pressão. 'Agora quando as Diretrizes vem para prática lá na sala de aula, ou vem porque o Estado cria a política, mas não cria os instrumentos e as condições, as leis e os instrumentos para se operacionalizar.' [...] 'Daí, a gente pode pensar, por exemplo, os programas de formação de professores, com o Requião, a gente tinha afinidade, em Faxinal do Céu, a gente ia fazer uns programas de formação'. (PEREIRA, Entrevistado A, 2012)

Para finalizar este tópico, cabe destacar que na região Sudoeste do Paraná, a partir da criação da Articulação Sudoeste Por uma Educação do Campo, em 2001, foram organizados vários seminários e encontros de formação objetivando tornar visíveis as questões relativas à Educação do Campo e sua implicação no Desenvolvimento Regional. Nesse contexto, ocorre a I Conferência Regional "Por uma Educação do Campo", na Escola Agrotécnica Federal, em Dois Vizinhos, envolvendo mais de 200 participantes. O encontro teve como pauta de debates a relação educação e desenvolvimento. Cria-se, então, a Articulação Regional de Educação do Campo com o papel de encaminhar as questões da Educação do Campo a partir das organizações e entidades da região (GHEDINI, 2012, p. 8).

Em síntese, no Estado do Paraná, as experiências de educação popular da ASSESOAR servem de referência para o Movimento Por uma Educação do Campo tanto em nível regional quanto nacional, pois problematizam a educação dos povos do campo. A intenção até aqui foi destacar o papel das organizações populares na organização, na luta política em favor da agricultura familiar camponesa, num movimento que Caldart (2004) descreve assim:

A materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo exige que seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo – Política Pública – Educação. É a relação, na maioria das vezes, tensa, entre esses termos que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo (CALDART, 2008, p. 70 apud SOUZA, 2011, p. 44).

Portanto, o mesmo movimento que começou com a "I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo", em 1998, em Luziânia-GO, vai culminar na criação da "Articulação Paranaense: 'Por uma Educação do Campo'", em 2000, na cidade de Porto Barreiro. A Articulação Paranaense vai consolidar, em nível de Estado, uma Coordenação da Educação do Campo, em 2003, e, assim, sucessivamente, vão sendo disseminadas outras articulações, em nível regional, como a "Articulação Sudoeste por uma Educação do Campo" que tem a tarefa de articular a educação do campo na maioria das escolas rurais na região Sudoeste do Estado do Paraná.

3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: TERRITÓRIOS EM DISPUTA

Neste tópico, objetiva-se compreender as concepções de Educação do Campo inseridas no contexto da luta dos trabalhadores do campo pelo direito à educação. Na I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo surge o conceito de "Educação do Campo" associado ao direito dos povos do campo a políticas públicas de educação voltadas às especificidades do campo em contraposição às políticas compensatórias vinculadas à Educação Rural.

Como já se tratou anteriormente, a Educação do Campo surge a partir dos movimentos sociais que exigem direitos a uma educação pensada e feita pelos próprios trabalhadores. E esse processo é o centro do embate, pois envolvem os movimentos sociais, sindicatos, organizações populares que vão pressionar o Estado a ofertar a uma série de direitos sociais dos povos do campo e entre esses, o direito a uma educação voltada aos interesses da classe trabalhadora. Assim, conforme Arroyo (2004), no campo dos direitos sociais preconizados pelos movimentos sociais, a educação passa a ser entendida como instrumento para a formação humana, enquanto o mercado é pouco exigente em relação à qualidade da educação. Pois considera que, no campo ou na cidade, os trabalhadores não precisam de muitas letras.

A escola pensada dentro da concepção da educação do campo está assentada em outras bases, sendo referenciada pela tese da emancipação humana o que difere da escola liberal que se coloca como instrumento a serviço do mercado. Tal concepção e o desenvolver da mesma, causa tensões, pois, é expressão da luta de classe que se manifesta. Se a primeira está a serviço do capital, do agronegócio, a segunda busca a emancipação dos camponeses e seu projeto identitário. (novas relações para com o outro e para a natureza). (PEREIRA, Entrevistado A, 2012)

Assim, é possível compreender a Educação do Campo permeada pela luta de classes, um processo de territorialização da cultura camponesa em contraposição ao agronegócio, que personifica o modelo capitalista de fazer a produção agrícola vinculada à indústria e voltada à reprodução do capital, reproduzindo a concentração da terra e a degradação ambiental (CALDART, 2011, p. 33).

Em contraposição, a Educação do Campo parte do pressuposto de que é possível conciliar desenvolvimento econômico com a agricultura sustentável, um modelo alternativo de campo fundamentado na agroecologia⁹ como condição para emancipação social. Conforme Caldart (2004; 2005), a origem do Movimento Por uma Educação do Campo está relacionado com a extrema miséria, pobreza, exclusão social, que exigem transformações sociais urgentes; são os sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores num modelo de agricultura que exclui; sujeitos com direitos de serem indígena e brasileiro, com a identidade respeitada, sujeitos da resistência cultural.

A realidade que deu origem a este movimento por uma educação do campo é de violenta desumanização das condições de vida no campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes [...] Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas [...] Esta é a materialidade que conforma nossa identidade. E talvez seja este o sentido da expressão do campo que, às vezes, assusta e torna tão difícil para alguns grupos aceitar que nossa educação é do campo e não apenas do ou para o meio rural [...] (CALDART, 2004, p. 152).

⁹ Uma abordagem agroecológica visa desenvolver agroecossistemas com uma dependência mínima de insumos químicos e fertilizantes externos. A produção sustentável em um agroecossistema origina-se do próprio equilíbrio entre as plantas, solos, nutrientes, luz, umidade e organismos existentes. (ALTIERI, 2004, p. 18).

Dessa forma, o território camponês tem urgência de transformação social no âmbito da produção, da política e cultura e no decorrer desse processo gera tensão que dá novidade ao fenômeno, justamente porque luta pela hegemonia em relação a outros projetos do campo, educação, ou seja, é contra-hegemônica associada ao projeto de educação desde a resistência da classe trabalhadora. Não é uma tendência nova em educação, é uma concepção que envolve o campo e todas as suas lutas, todos os embates próprios do campo, política pública que não está pronta, ou seja, constitui-se num processo de luta ininterrupta por parte dos movimentos sociais para garantir direitos nas estruturas do Estado.

Nesse sentido, conforme Caldart (2010) e Vendramini (2010), assim como para os entrevistados A e B, a Educação do Campo é um projeto educativo e identitário vinculado aos movimentos sociais de mudança estrutural da sociedade e do Estado. Esse fato é o centro do embate, da tensão, contradição, pois, envolve a disputa direta no espaço dominado pela classe dominante, constituindo-se em luta de classes pela hegemonia de um projeto de sociedade.

Entrar na disputa de forma e conteúdo de Políticas Públicas, como buscam fazer os sujeitos da Educação do Campo, é, de fato, entrar em uma disputa direta e concreta dos interesses de uma classe social no espaço dominado pela outra classe, com todos os riscos (inclusive de cooptação) que isso implica, também com essas possibilidades de alargamento de compreensão da luta de classes e do que ela exige de quem continua acreditando na transformação mais radical da sociedade, na superação do capitalismo (CALDART, 2010, p. 119).

Partilha-se da concepção de Educação do Campo, pois, conforme Caldart (2010) constitui-se num movimento real de combate ao estado de coisas numa luta de classes gerado, pela expansão do agronegócio sobre o território dos camponeses. Ela nasce, portanto, com concepção política vinculada às lutas dos movimentos sociais por direitos dos trabalhadores à terra, à educação, ao trabalho:

Entendo que uma das características constitutivas da Educação do Campo é a de se mover desde o início sobre o “fio de navalha”, que somente se consegue compreender pela análise das contradições reais em que está envolvida e que, nunca é demais repetir, não são as contradições do território estrito da pedagogia, mas da luta de classes, particularmente de como esta se desenvolve hoje no campo brasileiro, em todas as dimensões de sua realidade. Este ‘fio de navalha’ precisa ser analisado, pois, no terreno das tensões e das contradições e não das antinomias, estas últimas muito mais próprias do mundo das ideias do que da realidade concreta, das lutas pela vida real em uma sociedade como a nossa (CALDART, 2010, p. 105).

Em outras palavras, na educação popular, na educação socialista que está nos princípios da Educação do Campo, não existe neutralidade pedagógica, educação é algo político, portanto, uma construção histórica vinculada a determinados interesses de classes. Significa dizer que a educação do campo não é neutra, apresenta-se um projeto de resistência da classe trabalhadora ao projeto do capital. Trata-se de um Projeto Humanizador da classe trabalhadora, cujos valores entram em choque com a forma escolar, sustentada na ideologia da classe dominante que parte da tese de que é possível a produção científica livre de interesses de classe.

Observa-se a escola concreta atual, fruto das contradições sociais capitalistas, vê-se que a sociedade reproduz-se sustentada pela divisão social do trabalho, e, por conseguinte, divisão em classes sociais, condição essencial para a reprodução do capital. Fundamenta-se na separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, condição essencial para se reproduzir, também a alienação. Ou seja, nesse modelo de sociedade, valoriza-se o individualismo em detrimento da cooperação, da coletividade. Esse processo reflete na escola por meio da fragmentação curricular, desvinculação da vida real, da hierarquização etc.

O trabalho pedagógico da escola capitalista segue a mesma lógica da divisão do trabalho na fábrica, ou na sociedade, trabalho intelectual separado do trabalho material e, portanto, constitui-se numa “prática idealista, artificial, que não é trabalho vivo”. É o trabalho o elemento que garante a indissociabilidade entre teoria e prática social, ou seja, a realização da práxis que exige interdisciplinaridade¹⁰. É por esta razão que a pedagogia socialista¹¹ vê o trabalho material como categoria central para a educação, como forma de superação da forma escolar, na relação da educação com a vida, com a prática social (FREITAS, 1995, p. 99-100).

No entanto, uma das possibilidades para as escolas do campo superarem essa contradição, e que pode interessar os educandos pelas necessidades de desenvolvimento, é tornar o trabalho como categoria central no processo de ocupação da escola pelas classes populares, movimentos sociais, a partir dos interesses da classe trabalhadora. Nesse sentido, o trabalho passa a ser um

¹⁰ Conforme Fazenda (2007), esse trabalho exige parceria ou integração entre as disciplinas para se compreender a complexidade dos fenômenos.

¹¹ Conforme Caldart (2012), nome dado para uma forma de organizar o plano de estudos que articula a auto-organização dos estudantes, o trabalho socialmente útil, o auto-serviço aos conteúdos, cujo princípio é articular teoria e prática. Construção teórica originária da construção do socialismo no período da Revolução Russa.

importante instrumento para permitir a participação da comunidade no debate do sentido da escola na vida dos educandos do campo (MARTINS, 2011, p. 261).

Os princípios de Educação do Campo, conforme o entrevistado B e na perspectiva de Caldart (2004; 2005; 2010; 2012), a tensão é o novo do fenômeno da luta de classes empreendida pelos movimentos sociais, organizações populares nas disputas pela hegemonia nas estruturas do Estado ou ocupação da escola pelos movimentos sociais, como se pode ver a seguir:

Primeiramente é necessário elucidarmos que não é possível entender a educação do campo, sem compreender ela dentro de um conjunto de contradições, de um conjunto de embates, porque ela é uma concepção de educação que tem os Movimentos Sociais como protagonistas e que pressionam o Estado para assumi-la como política pública. Ela tem vínculo com os movimentos sociais de mudanças estruturais e luta também por política pública, mas é preciso entender que, no momento em que ela vai-se tornando política pública, ela também amplia-se para todos. É a idéia de alargamento da política pública enquanto direito de todos, ela vai ganhando enquanto forma e vai perdendo enquanto conteúdo e, esse elemento é contraditório, esse elemento é centro de embate, transformar em política pública algo que tem um conteúdo histórico e político como a Educação do Campo vinculada aos movimentos sociais, ela não pode ser sem embate, sem tensão. (PEREIRA, Entrevistado B, 2012).

Conforme Entrevistado B, a Educação do Campo é um movimento que o debate do campo precede a educação. A principal contradição do movimento de Educação do Campo é justamente o de transformar em política pública nas estruturas do Estado, uma concepção que tem recorte de classe bem definido ligado aos princípios da educação popular, produzida e ressignificada no âmbito dos espaços formativos dos movimentos sociais e organizações populares. Nessa visão, também Vendramini (2010), Caldart (2010) e Molina (2010) ajudam a entender esse processo, quer dizer, a contradição vem à tona, a luta de classes manifesta-se, pois o Estado de classe tende a fazer Educação do Campo sem campo, sem os movimentos sociais que deram origem ao movimento.

Claro que não quer dizer que essas entidades não tencionem o Estado ou não participem da Educação do Campo, como se constatou nas escolas objeto de estudo, mas significa dizer que existe conflito dissimulado que se reflete na forma e conteúdo escolar que dificulta o processo educativo na perspectiva da classe trabalhadora para além do capital (MÉSZÁROS, 2005).

A política pública por direito à Educação. Então, por meio da tríade ela gera tensões necessárias e possíveis, uma vez ao ser assumido, estende-se para as instâncias sociais do Estado, ocorre o esvaziamento do conteúdo

que deu origem a política, isto é, aos conflitos de classe. Assim, as redes estaduais e municipais vão desenvolver princípios, podem avançar na área de Educação do Campo se eles vincularem com as comunidades, com outros atores com os próprios movimentos sociais para colocarem-se junto fazendo também esse papel social na construção de outro modelo de desenvolvimento. O debate de campo precede o da Educação do Campo, enquanto concepção há sempre o embate político. E nesse embate político podemos compreender a Educação do Campo como território em disputa nas relações de poder dentro de outras políticas públicas gerida pelo Estado capitalista liberal [...]. (PEREIRA, Entrevistado B, 2012).

Em síntese, o que se enfatiza neste tópico é a perspectiva da luta de classes no campo dos direitos políticos que caracteriza o Movimento de Educação do Campo, inserido na luta pelo direito a uma educação desde a perspectiva da classe trabalhadora. A Educação Rural que, historicamente, buscou submeter a classe trabalhadora do campo aos ditames do capital é desafiada pelo movimento de resistência dos trabalhadores.

A inserção neste embate implica colocar na agenda política e pedagógica das lutas e das práticas de Educação do Campo questões como crise alimentar, crise energética e crise financeira, soberania alimentar, Reforma Agrária (incluindo nela o debate sobre a propriedade social), agroecologia de perspectiva popular, biodiversidade, direito às sementes e à água como patrimônio dos povos, cooperação agrícola, descriminalização dos Movimentos Sociais, direitos sociais dos camponeses e das camponesas, crianças, jovens, adultos, idosos. Trata-se de uma agenda e de uma disputa que vão muito além do campo das Políticas Públicas, mas que não o exclui, significando nele pressão de conteúdo, concepção, especialmente no que se refere ao direito à educação, mas também de tomar parte na definição sobre que educação, destacando-se a disputa/nova elaboração sobre que formação para o trabalho no campo (CALDART, 2010, p. 124).

Portanto, a escola do campo, para ter sentido tem de se inserir no movimento de luta dos movimentos sociais pelo direito das populações camponesas à restituição de uma dívida histórica no campo das políticas públicas. Como fruto dessas reflexões, pensa-se que a escola do campo, sem conexão com o movimento social, com as organizações populares, sem o próprio campo, dificilmente implementará uma educação emancipatória da classe trabalhadora para além do capital.

3.3 PROJETO VIDA NA ROÇA – PVR

Neste tópico, busca-se compreender as políticas norteadoras de desenvolvimento do Sudoeste do Paraná a partir do Projeto Vida na Roça (PVR), que tenta romper com as amarras do campo que impedem a emancipação da classe trabalhadora na busca da cidadania. A partir das análises das organizações da agricultura familiar no Sudoeste do Paraná, na década de 80, as entidades da agricultura familiar se organizaram de forma coletiva para pensar numa alternativa de desenvolvimento que possibilitasse a superação desse modelo de desenvolvimento dependente do sistema financeiro e industrial, que submetia a agricultura familiar camponesa. É desse conjunto de desafios que a ASSESOAR e o Sindicato dos trabalhadores Rurais de Francisco Beltrão criam o Projeto Vida na Roça (PVR), em 1996, em Jacutinga,¹² município de Francisco Beltrão, com a intenção de iniciar um processo de construção de referências de desenvolvimento da agricultura familiar a partir dos próprios sujeitos do campo. Tem como metodologia de trabalho pensar o desenvolvimento integrando as várias dimensões da vida social: educação, saúde, saneamento, cultura, produção e renda etc. (GHEDINI; VON ONÇAY, 2012, p. 9).

[...] o campo brasileiro, no caso da agricultura familiar, cumpriu a função de produzir matéria-prima e mão-de-obra para o desenvolvimento industrial concentrado no espaço urbano, sendo que a geração e transferência das riquezas tiveram sempre mão única no sentido campo-cidade. O campo, quanto à organização do capital a montante (proposta tecnológica, insumos industriais, crédito) e a jusante (comercialização, armazenamento, agroindustrialização) das atividades produtivas desenvolvidas pela população aí residente, transferindo duplamente para o capital industrial e financeiro parcelas significativas das riquezas geradas (DUARTE, 2003, p. 69).

A região Sudoeste era ocupada pelos indígenas muito antes da chegada dos gaúchos e catarinenses. O início da colonização deu-se a partir da extração da erva-mate e da criação de suínos pelos caboclos que habitavam esparsamente a região coberta de matas nativas. Até 1940, existiam poucos habitantes, pode-se dizer que a colonização efetiva ocorreu a partir de 1942 pela CANGO (Companhia Agrícola

¹² Comunidade localizada na zona rural do município de Francisco Beltrão.

General Osório)¹³. Isso demonstra que, desde o início, a região teve a participação efetiva do Estado no processo de estímulos e subsídios. A região está localizada, na área do Contestado, área de conflitos pela posse da terra envolvendo o Brasil e Argentina, depois o Estado de Santa Catarina e Paraná e até o governo federal.

Em 1957, a região foi palco de intensas disputas pela posse da terra, envolvendo posseiros, companhias colonizadoras e o Estado do Paraná. O conflito teve origem na disputa jurídica pela posse da gleba Missões e parte da gleba Chopim envolvendo a companhia colonizadora CITLA (Clevelândia Industrial e Territorial Ltda), que reclamava a posse da terra ocupada pelos colonos, que também se sentiam donos. Após escaramuças que se estenderam por vários municípios do Sudoeste, principalmente Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Pato Branco, Santo Antonio do Sudoeste e Verê, o governo federal resolve intervir em favor dos colonos legalizando as terras a partir de 1962.

A partir de dado momento, a região recebeu grande fluxo populacional de gaúchos e catarinenses e de outras regiões do Paraná com intenção de praticar as mesmas atividades das regiões de origem. Inicialmente produziam produtos de subsistência, mas, após a legalização das terras obtiveram acesso ao crédito agrícola com o intuito de produzirem para os mercados próximos e para exportação. À medida que a modernização agrícola foi chegando, houve submissão do campo, - no período de transição da agricultura camponesa para o modelo industrial caracterizado pelo uso de tecnologias modernas, - e o aumento da produtividade, da concentração fundiária, expulsando os pequenos agricultores familiares.

A partir da década de 70, surgem na região agroindústrias com objetivo de abastecer o mercado nacional e de exportação. A modernização implicou a integração subordinando o capitalismo brasileiro ao capital europeu e norte americano. O espaço local e regional foi dominado por circuitos de produção comandados por empresas (capitalistas) ligadas aos grandes mercados mundiais.

¹³ Em 1943, um decreto do presidente Getúlio Vargas determinou a criação da Colônia Agrícola Nacional General Osório, a CANGO, que organizou o processo de colonização da região Sudoeste do Paraná. Instalada onde hoje é Francisco Beltrão, a companhia abriu estradas, estabeleceu assentamentos e ofereceu estrutura para os migrantes do Rio Grande do Sul e Santa Catarina que buscavam terras para desenvolver a agricultura familiar de subsistência. Conforme Saquet (2007), os descendentes de alemães, italianos e poloneses fixaram-se antes mesmo da criação da CANGO na região e reproduziram as mesmas características culturais das regiões de origem, ou seja, constituíram territorialidades da cultura gaúcha e catarinense e, ao mesmo tempo, desterritorializaram as culturais locais, sobretudo cabocla e indígena.

A agricultura do Sudoeste foi submetida aos ditames do capital. As agroindústrias presentes na região produzem para exportação. Há uma busca por produtividade demandando aos agricultores, além de formação, adoção de técnicas cada vez mais modernas e utilização de crédito, a exemplo do caso dos aviários.

De acordo com o entrevistado A, nesse sentido, o diagnóstico socioeconômico na região Sudoeste do Paraná apontava para um processo de êxodo rural provocado pelo modelo de desenvolvimento em curso, que transferia renda da agricultura para a indústria e para o setor financeiro, contribuindo para diminuição drástica da densidade demográfica especialmente de jovens no campo. Um conjunto de organizações do Sudoeste do Paraná, afirmava que a educação era um dos fatores que não contribuía para reverter esse quadro (PEREIRA, Entrevistado A, 2012).

O desenvolvimento da região havia-se dado no âmbito econômico, em função da Revolução Verde, apenas baseado num sistema que propiciou concentração fundiária, aliado a uma lógica de expulsão do homem do campo, processo de migração desordenada para os grandes centros, principalmente Joinville, Porto Alegre, Caxias do Sul, ou seja, as mesmas regiões de origem dessas populações.

Através de uma análise mais detida da relação educação e desenvolvimento verificou-se que as populações do Sudoeste do Paraná haviam sido excluídas do acesso à cultura escolar. A situação social das famílias de agricultores não favorecia a permanência dos jovens no campo agravado pelo pacote da Revolução Verde que elevava o custo de produção, incrementando o empobrecimento relativo do Sudoeste do Paraná (DUARTE, 2003, p. 59).

Um esforço para enfrentar a determinação economicista do desenvolvimento, que condiciona a maioria da população, à deriva dos interesses econômicos controlados pelo mercado, foi conhecer o diagnóstico da realidade social em distintas dimensões da produção, da saúde e do saneamento, do lúdico e da educação pública. Dimensões que se constituíram em desafios concomitantes à tarefa de organização, formação e mobilização social.

Dentro desses desafios, a escola rural, que nós tínhamos no passado, fortalecia um projeto de desenvolvimento contrário aos interesses dos pequenos agricultores das comunidades do campo. Então, com base na experiência anterior, o esforço de repensar a escola pública, tarefa que exigiu negociar com secretarias municipais de educação, no seu começo. Esse trabalho ganhou corpo com o programa de formação de professores e com a sistematização das práticas pedagógicas dos professores nas escolas que passavam a gerar materiais, constituindo-se, por exemplo, em

Francisco Beltrão, num programa municipal de formação de educadores do campo, que, embora, desvirtuado, continua até hoje. (PEREIRA, Entrevistado A, 2012).

O PVR incorpora os aprendizados das Escolas Comunitárias de Agricultores (ECAS)¹⁴ que, a partir de 1990, ocorria na região Sudoeste do Paraná.

A ASSESOAR começa o PVR, em 1996, fruto das experiências das ECAS, em Francisco Beltrão, e da análise do problema do desenvolvimento que excluía o povo do campo, uma proposta de desenvolvimento que era clientelista que fazia uma subordinação das comunidades em relação às políticas do Estado, uma proposta de desenvolvimento que, cada vez que trocava o governo mudava tudo, ou seja, era um tipo de proposta de desenvolvimento que não permitia às comunidades assumirem de forma democrática e participativa o seu futuro. O PVR surge como uma dinâmica de desenvolvimento diferente dessa implementada pelo agronegócio, pelas empresas, pois mobiliza a própria comunidade para pensar nos seus problemas e demandar políticas públicas para o Estado, porque o Estado não desenvolvia políticas estruturantes, só fazia políticas assistenciais para agricultura. (PEREIRA, Entrevistado A, 2012).

Conforme Entrevistado A, o PVR, para ser compreendido nas suas concepções, demanda olhar para o contexto em que entidades como a ASSESOAR e entidades da Agricultura Familiar, a partir dos anos 80, haviam acumulado reflexões sobre o processo de subordinação da agricultura ao modelo de desenvolvimento imposto pela Revolução Verde (processo de modernização da agricultura ou industrialização da agricultura). Esse contexto permitiu analisar que a política do Estado brasileiro promoveu um modelo de desenvolvimento econômico na lógica da acumulação do capital financeiro e industrial (PEREIRA, Entrevistado A, 2012). Nesse sentido, a agricultura familiar camponesa cumpriu a função de produzir matéria-prima e mão de obra para as indústrias a partir de uma lógica de concentração de riquezas na cidade.

A partir da análise de organizações da agricultura familiar o Sudoeste do Paraná, na década de 80, percebeu-se a dependência do campo em relação à cidade, a um modelo de exclusão social incentivado pelo Estado o que fez com que entidades da agricultura familiar buscassem saídas para superar a dependência do campo à lógica de desenvolvimento que expulsava os agricultores menos capitalizados. É a partir desses desafios que a ASSESOAR e o Sindicato dos

¹⁴ Era uma escola itinerante com semanas de aulas nas comunidades para a formação profissional de jovens e adultos de comunidades tradicionais e de assentamentos. (Idem).

Trabalhadores Rurais de Francisco Beltrão criaram o Projeto Vida na Roça, em 1996 na comunidade de Jacutinga em Francisco Beltrão.

Porém esse projeto não teve continuidade em Francisco Beltrão devido a mudanças políticas na administração pública, Conforme Entrevistado A:

Com dez anos de trabalho, o Projeto Vida na Roça, têm um livro que escreve sobre isso. Quando trocou a administração municipal, o grupo que entrou, tendência política de direita percebeu que esse tipo de proposta de desenvolvimento e essa proposta de educação gerava autonomia e dava poder para as comunidades. Então, no caso de Francisco Beltrão, a prefeitura tratou de desmobilizar e esvaziar o Projeto Vida na Roça e de, digamos assim, parar com a proposta de Educação do Campo na escola. A gente estava, na época em Jacutinga, no assentamento Missões, no Jacaré, em Nova Concórdia, nos núcleos escolares de Francisco Beltrão. No contexto da educação do campo, várias experiências ocorriam em todo o Brasil, e a Assesoar tem uma ação focalizada nesse período, nos assentamentos de Reforma Agrária, também se faziam iniciativas de educação que se contrapunham a essa oficial vigente, procurava recriar as escolas, recriar o pedagógico, recriar o vínculo com as comunidades, partir da problemática da comunidade. (PEREIRA, Entrevistado A, 2012).

O PVR constitui-se num espaço de participação política em que os próprios sujeitos buscam estratégias de desenvolvimento a partir de iniciativas locais, com o objetivo de articular as dimensões da vida social, visando superar a idéia de desenvolvimento economicista centrada na produção que parte da tese de que desenvolver significa crescimento econômico apenas. Evidentemente, enfrentar o economicismo tem implicações políticas. A mudança da conjuntura em Francisco Beltrão entravava a continuidade dos trabalhos, ao mesmo tempo, organizações da agricultura familiar de Dois Vizinhos mostravam-se interessadas em iniciar um trabalho com características semelhantes.

Conforme o entrevistado A, a partir do momento que a Secretaria de Educação do município de Francisco Beltrão percebeu que o PVR se tratava de um projeto contraditório aos interesses políticos da nova administração, tratou de criar empecilhos, fazendo com que a ASSESOAR se retirasse do convênio.

A partir de 2001, o PVR buscou expandir-se para o município de Dois Vizinhos, abrangendo comunidades do campo: São Francisco do Bandeira, Piracema, São José do Canoas e São Miguel do Canoas. Integra ainda o Projeto a Prefeitura municipal de Dois Vizinhos, representada pela Secretarias de Educação, Saúde, Agricultura e Viação e Obras, a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR), o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), a Cooperativa de Crédito com Interação Solidária (CRESOL), a Cooperativa de Leite

da Agricultura Familiar (CLAF), a Casa Familiar Rural (CFR), o Núcleo Regional de Educação (NRE), a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) de Dois Vizinhos, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Faculdade Vizinhança do Vale do Iguaçu (VIZIVALE), a Cooperativa da Agricultura Familiar (COOPAFI) e a Associação das Famílias do Projeto Vida na Roça (AFAVIR) (GUEDINI; ONÇAY, 2010, p. 15).

A partir de 2007, surgiu a preocupação de incorporar a escola do Estado, a exemplo do que já vinha acontecendo com o ensino municipal, no sentido de incorporar no currículo da escola a realidade do campo e as aspirações dos jovens. No ano de 2007 começaram-se, finalmente, os debates no Colégio São Francisco do Bandeira com a participação de professores, alunos e alguns pais tentando responder à questão: que escola temos e que escola queremos? A partir dessa questão começou-se a tematizar os impactos da modernidade no campo, formas de luta por políticas públicas, mudanças provocadas pela modernização conservadora, ou seja, as consequências da Revolução Verde, com a utilização de agrotóxicos e os impactos ambientais gerados, as mudanças nos hábitos alimentares, o uso de plantas medicinais e alimentação saudável, princípios agroecológicos, projetos de estudo conforme os interesses dos educandos do campo, o que existe de alternativas que podem ser fortalecidas no contexto econômico, quais os motivos que impedem de perceber o campo com potencialidades, lugar de vida, trabalhar, viver, construir projetos de vida. Em outras palavras o currículo foi enriquecido de experiências, a partir dos temas geradores visando à assimilação dos conhecimentos universais. É a relação dialética entre o particular e o universal no processo de construção do currículo da escola do campo.

Conforme o entrevistado A, se a escola do campo que intenciona fazer Educação do Campo tem que discutir pedagógica e politicamente o projeto de desenvolvimento do campo que está em curso tendo como base a práxis social, a luta dos sujeitos concretos inseridos na luta de classes contra as estratégias de desenvolvimento do agronegócio.

Assim, significa que a escola tem de relacionar o projeto educativo com a produção agrícola das famílias que buscam inserir-se no projeto de desenvolvimento sustentável com base nos princípios agroecológicos, significa desenvolvimento que se sustenta num ciclo dinâmico, renovável, sem destruir os recursos naturais indispensáveis para as gerações futuras. A produção sustentável significa equilíbrio

entre plantas, solos, nutrientes, luz solar, umidade e outros organismos existentes. O princípio agroecológico diz respeito à preservação e ampliação da biodiversidade dos agroecossistemas (ALTIERI, 2004 p. 19). Conforme entrevistado A:

Atualmente, as Escolas do campo estão mudando a nomenclatura no Estado do Paraná, no entanto o governo esvazia o conteúdo, não dando condições de efetivar na prática as Diretrizes Operacionais. Nesse caso, muda o nome, mas na prática ou continua a mesma ou fica fragmentada, algum professor quer fazer e faz, mas não é um projeto institucional. Aqui para mim é o aprendizado e o ensinamento do PVR. A escola do São Francisco do Bandeira acabou chamando a Assesoar para fazer um debate lá. A resposta à direção foi o seguinte: a agente não faz um trabalho lá de vez em quando. Então, a Assesoar propôs que se a escola quer debater saúde, alimentação, ela se integre com a coordenação de saúde e saneamento do Projeto Vida na Roça. (PEREIRA, Entrevistado A, 2012).

Nesse mesmo sentido, Vendramini (2010) também verifica que as práticas educativas desenvolvidas em espaços informais ligados ao movimento social têm um potencial emancipatório maior por atenderem, principalmente, os interesses dos trabalhadores. Quanto ao Estado assumir políticas públicas voltadas para trabalhadores ligados ao movimento social, como o MST, também afirma ser uma contradição, pois o Estado é um provedor de direitos, mas não de emancipação.

A Educação do Campo é uma construção que depende de muitas mãos, pois exige a participação da comunidade escolar, sociedade civil, Estado, movimentos sociais, universidades em formas de parcerias no projeto educacional das escolas do campo. Porém, esse processo nas áreas de estudo tem-se mostrado um processo contraditório, com avanços e resistências por parte da escola ou do próprio Estado comprometido com a classe dominante.

Agora, quando as diretrizes vêm para a prática na sala de aula, o Estado cria a política, mas não cria os instrumentos e as condições, para ela se operacionalizar. Geralmente o Estado vai buscar assessorias com as universidades, porém grande parte das universidades tem o limite de não saber mexer com a prática. Às vezes, você vai fazer uma especialização em Educação do Campo, olha!, não necessariamente esse negócio resolve para o pedagógico. Por isso, nós defendemos que os municípios, o Estado e a Articulação Sudoeste, deveriam ter um programa de formação de educadores do campo, um programa dirigido e executado de forma combinada com os movimentos sociais, porque, senão, quando o Estado puxa para si, ele esvazia este outro conteúdo, ele não sabe fazer, ou não quer às vezes, muitas vezes não quer e nem pode, aí entra num conflito interno, e o Estado dependendo do grupo que assume um governo pode mudar a política, o governo, mas não a política geral do Estado, porque o governo dura só 4 anos [...] no governo seguinte que entrar outro, eles vão tentar destruir [...]. (PEREIRA, Entrevistado A, 2012).

Segundo entrevistado A, o Estado não tem muito interesse numa educação para os trabalhadores, já que, representa os interesses do capital. Nas escolas, objeto de estudo, além do papel que cabe ao Estado de acompanhar e orientar, é preciso também a participação das entidades, movimentos sociais na construção social do currículo conforme o projeto de desenvolvimento do campo.

De acordo com o entrevistado A, o governo do Estado do Paraná, durante a gestão do governador Roberto Requião, fazia a crítica aos transgênicos, mas não impedia que entrasse nas escolas projetos favoráveis ao agronegócio, a exemplo do Agrinho:

O Estado não relaciona o desenvolvimento com educação, por exemplo, no governo Requião a proposta de enfrentar, digamos, assim os transgênicos, mas a política do Estado e dos municípios não impedia que Syngenta, Monsanto, agrinho¹⁵, entrassem nas escolas. Sabe! enfrentava lá no porto, fazia a briga, mas no operacional não fazia esse recorte do desenvolvimento, não assumia, porque uma escola que quer fazer educação do campo tem de enfrentar a estratégia do agronegócio, pedagógica e politicamente, lá na prática escolar, tem de relacionar com outras estratégias de desenvolvimento e fazer a crítica a essa estratégia que está aí, esse é o problema da Educação do Campo. (PEREIRA, Entrevistado A, 2012).

Conforme Molina (2010) e entrevistado A, o principal problema da Educação do Campo, enquanto política pública, é a tendência do esvaziamento do conteúdo, ou seja, o Estado fazer Educação do Campo sem o campo, sem a luta de classes, as contradições ou sem os movimentos sociais que deram origem ao movimento. Conforme Caldart (2010), a Educação do Campo não pode ser entendida estritamente no campo pedagógico, mas é, sobretudo, um movimento político de luta pela transformação das contradições sociais, de um campo dominado pelo agronegócio que exclui os pequenos agricultores familiares. Nasce como crítica pedagógica à forma e conteúdo da escola capitalista excludente, ao modelo dominante de ciência moderna que produziu as tecnologias ligadas à lógica da reprodução e concentração do capital. Essa lógica de ciência não deve ser somente assimilada, mas também, superada por novas formas de desenvolvimento que visem à transformação social.

Nesse sentido, esclarece Caldart (2004, p. 24):

¹⁵ Projeto educativo da Secretaria de Educação em convênio com o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural).

Construir uma escola do campo significa estudar para viver no campo. Ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo e se estuda de um jeito que permitiu um depoimento como este; foi na escola onde pela primeira vez senti vergonha de ser da roça.

Portanto, para fazer Educação do Campo na perspectiva dos movimentos sociais e organizações populares, a exemplo do MST e da ASSESOAR, não ocorre sem tensão, de modo que a escola sozinha não pode desenvolver uma proposta transformadora ou libertadora devido às limitações estruturais impostas pelo sistema capitalista. Dessa forma, nas áreas de estudo, as escolas que mais têm avançado em Educação do Campo são, justamente, aquelas que se articulam com os movimentos sociais ou organizações populares, ou seja, entidades da sociedade civil com experiências pedagógicas significativas voltadas à educação popular.

3.4 DIRETRIZES OPERACIONAIS: A LEI MUDA, MUDA A ESCOLA?

Neste tópico propõe-se a compreensão das concepções da Educação do Campo tendo como foco a identidade das escolas do campo prescritas nas Diretrizes Operacionais. Numa retrospectiva histórica da educação oferecida às populações rurais, verifica-se que, geralmente, a educação para as pessoas que trabalhavam na agricultura foi relegada a segundo plano. As pessoas que exerciam atividades na lavoura, como índios, negros, caboclos e os colonos imigrantes não podiam ter a um ensino de qualidade, já que as escolinhas do interior não ofereciam estrutura suficiente como livros, professor habilitado etc., ou seja, a educação para as populações camponesas era vista como algo residual, ou aquilo que sobrava da cidade.

No entanto, a partir do final dos anos 90, iniciou-se o Movimento Nacional Por uma Educação do Campo que busca reverter esse quadro, conforme se tratou no primeiro capítulo.

Esse movimento apoia-se na própria LDB Lei 9394/96, que amplia o conceito de educação para além da escola. A LDB, no seu primeiro artigo, estabelece que o conceito de educação não se limita ao ensino escolar, definindo que:

A educação deve abranger 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 (BRASIL, 1996 p. 1).

Finalmente aprovam-se as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo por meio da Resolução CNE\CEB nº 01, de 3 de abril de 2002, processo que envolveu uma série de encontros e acordos entre a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo e o Governo Federal, tendo sido sancionada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, considerado por muitos refratário aos movimentos sociais, como por exemplo, o MST.

Em cumprimento às reivindicações dos movimentos sociais por uma educação que reconheça as especificidades do campo, no projeto institucional das escolas localizadas no meio rural ou que, mesmo no meio urbano, tivessem alunos oriundos do meio rural, os legisladores das Diretrizes Operacionais basearam-se nos requisitos previstos na LDB, Lei 9394/96, expressos no artigo 28, que estabelece a especificidade da educação para a população rural, prevendo currículos e metodologias específicas voltadas para realidade das populações rurais, com organização escolar própria, adequando inclusive o calendário escolar às condições climáticas e à sazonalidade da produção agrícola de cada região. Conforme Fernandes (2004), “não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”. Esse modo de pensar pode estar vinculado ao ruralismo pedagógico que objetivava inculcar tecnologias, modelos de desenvolvimento vindos de fora, fixar o homem no campo e em segundo lugar, à Educação do Campo como uma proposta de educação diferenciada pensada pelos próprios sujeitos do campo, um projeto político e pedagógico tomando como referência as especificidades de vida no campo voltado para o desenvolvimento sustentável.

Sem dúvida, o significado do conceito foi entendido pela relatora que, no capítulo “Território da Educação Rural”, na LDB, submete a noção de adaptação, ajustamento para adequação aos interesses dos sujeitos, conforme suas peculiaridades socioculturais. Dessa forma a LDB incorpora a diversidade sociocultural, o direito das diversidades, possibilitando a promulgação das Diretrizes Operacionais em 2002 (FERNANDES, 2004, p. 142).

A LDB facilita as práticas inovadoras dos professores preocupados com currículos descontextualizados que não levam em consideração a realidade dos

educandos. Sem dúvida, a forma de organização da escola, em aulas fragmentadas, em disciplinas de 50 minutos, tornam-se uma rotina que mata a curiosidade dos alunos, adocece professores e alunos, é fonte de mal estar na escola, indisciplina e violência. Por isso, há necessidade de projetos inovadores que mudem e adaptem ou adéquem os currículos de forma objetivar a formação integral, incorporando no currículo todas as diversidades: étnicas, de gênero, classe, culturas, valorizando as diferenças culturais dos educandos como condição para a formação humana para além das competências e habilidades voltadas para o mercado de trabalho.

Conforme a pesquisa comprova, as escolas do campo buscam inovar. Os professores, mesmo em meio às dificuldades de seu trabalho, produzem reinterpretções dos currículos oficiais com projetos inovadores a partir de temas geradores, complexos de estudo, que tornem o ensino mais adequado para atender a grande diversidade cultural. Em outras palavras, os professores devem incorporar diferentes metodologias, currículos que sejam adequados às diversidades sociais, culturais que chegam para a escola pública se se quer uma escola pública democrática e fundamentada em valores humanos.

Conforme a LDB, em seu artigo 28, na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

Dessa forma, após muitas lutas, os movimentos sociais e organizações populares conseguem, definitivamente, sensibilizar o Conselho Nacional de Educação (CNE) para a aprovação das Diretrizes Operacionais como uma forma de garantir uma educação adaptada à especificidade do campo. Desse modo, a escola pode articular-se com as verdadeiras necessidades da agricultura familiar camponesa, (de articulação da escola) com o projeto de desenvolvimento do campo em outras bases que não sejam às lógicas do agronegócio. Em outras palavras, essa possibilidade conduz a escola a buscar relações com a vida real, com os sujeitos camponeses. Implica também pensar no futuro das comunidades

camponesas, na permanência no campo, em projetos formativos que valorizem a cultura camponesa etc. Numa perspectiva ampliada de educação, a escola assume a posição de espaço político das comunidades do campo, articulando educação e desenvolvimento social de forma multidimensional.

As conquistas dos movimentos sociais podem ser analisadas como um processo de luta pela hegemonia de uma proposta de educação dos camponeses, que não termina com a promulgação da lei, ou regulamentação, mas faz parte de um processo em movimento ou um processo de ocupação política do Estado (MARTINS, 2011, p. 176).

Nesse sentido, a escola do campo tem sua especificidade reconhecida sem, contudo, perder de vista os conteúdos da base comum proposta pela LDB.

De acordo com Munarim (2010), a partir do artigo 2º das Diretrizes Operacionais, comprova-se que o Estado cedeu à pressão dos movimentos sociais e incorporou proposições do Movimento de Educação do Campo:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002, p. 22).

Em consulta ao Relatório do Parecer e das Diretrizes Operacionais, aprovado em 4 de dezembro de 2001, percebe-se que a relatora Edla de Araújo Soares incorpora as concepções do campo conforme o Movimento Nacional Por uma Educação do Campo.

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 de existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 2).

Não há como justificar a existência de uma escola do campo a partir da visão do latifúndio, do agronegócio ou a visão de campo esvaziado pelo Êxodo Rural, pela monocultura que expulsa as famílias do campo a partir da concentração de terras, ou pela falta de apoio aos agricultores familiares. Dessa forma, a luta por políticas públicas a partir de uma escola inspirada na formação do cidadão que luta pelos seus direitos deve estar no processo formativo se se tem em vista a democratização

da sociedade e a formação da cidadania. A realidade que deu origem ao movimento por uma Educação do Campo são as contradições sociais, a injustiça, desigualdade, opressão, que exigem transformações estruturais urgentes, (CALDART, 2004; 2010). Os sujeitos da Educação do Campo são os sujeitos da resistência no e do campo, sujeitos que lutam para permanecer na terra, continuar a ser indígena, quilombolas, sujeitos de tantas outras lutas, resistências culturais, políticas e pedagógicas. Esta é a materialidade da Educação do Campo que configura a identidade “do campo” (CALDART, 2005, p. 25). Faz-se necessário esclarecer que a definição da identidade da escola do campo está referendada no parágrafo único, artigo 2º das Diretrizes Operacionais:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 22).

A partir da aprovação das Diretrizes Operacionais, houve um avanço muito grande dada amplitude de extensão do movimento ocupando o latifúndio do saber, ou seja, as universidades abriram espaços para pesquisadores ligados aos movimentos sociais de Educação do Campo, a criação de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo em várias universidades públicas do Brasil. Muitas escolas buscaram atender aos pré-requisitos das Diretrizes em relação à busca pela identidade da escola do campo. No Estado do Paraná, a mudança da identidade tem início de forma oficial reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação, através do Parecer CEE/CEB Nº 1011/10, que instituiu normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, ou seja, a mudança da identidade, efetivamente com o processo de mudança do nome da escola de Escola/Colégio Estadual para “Escola/Colégio Estadual do Campo”.

No entanto, apesar da mudança do nome da escola, do processo de mudança de nomenclatura, nas escolas objeto de estudo, constata-se que isso não garante efetivamente a mudança da identidade da escola, assunto que será tratado com mais propriedade no último capítulo. Pelo contrário, trata-se de um processo de

avanços e resistências por parte das escolas permeadas pelas contradições do sistema capitalista.

Para adequar-se às determinações das Diretrizes Operacionais, nas escolas pesquisadas, há muitas limitações a serem superadas em todos os aspectos educativos, próprias de um processo em construção, pois a Educação do Campo requer políticas públicas de formação dos professores para que se efetive na prática pedagógica na sala de aula. É necessário que as escolas do campo articulem-se com a vida real, com os movimentos sociais e organizações populares vinculadas à agricultura familiar camponesa. Todo esse processo causa tensão, pois a luta de classes manifesta-se. Além disso, superar a contradição entre conteúdo e realidade constitui-se, por si só, um grande desafio para os professores; significa mudar a metodologia, a didática e o próprio currículo, mas, sobretudo, incluir os temas presentes no campo como preocupações das crianças, adolescentes e jovens inseridos nas contradições sociais produzidas por um sistema capitalista globalizado que exclui os diferentes, fundamentado, no patriarcalismo, machismo, sexismo, racismo, preconceitos e demais estereótipos produzidos pela mídia de consumo.

Como mudar uma instituição extremamente conservadora, a escola, que reproduz as desigualdades, os preconceitos que levam à exclusão das diversidades étnico-raciais, do campo, de gênero, etc? Esse processo tem-se mostrado um problema de difícil superação, ou seja, como mudar as práticas pedagógicas numa cultura escolar com currículo excludente no que tange às diferenças, às diversidades sociais, culturais, econômicas e políticas, como mudar uma grade curricular fechada em disciplinas fragmentadas, conteúdos desligados da vida real? Essas problemáticas e as possíveis sugestões estão presentes ao longo das discussões, principalmente no último capítulo. No entanto, o problema das escolas do campo vão além do âmbito pedagógico e identitário. Em outras palavras, o movimento político e pedagógico de Educação do Campo terá que lutar também por políticas públicas que garantam a permanência dos povos do campo, senão continuam-se a política de fechamento de escolas do campo, por não ter mais crianças para frequentar escolas num campo sem gente ocupado pelo agronegócio.

O artigo 4º das Diretrizes Operacionais determina que o projeto institucional das escolas do campo é um espaço público aberto para a vida, levando em consideração a especificidade do campo, tendo como princípio educativo o trabalho, a luta social, o resgate da cultura e identidade dos povos do campo. Estabelece

também que a superação dessa falta de acesso a uma educação onilateral é uma tarefa compartilhada de todos os setores comprometidos com a universalização do ensino. Abre-se espaço, aí, para o chamado terceiro setor: as universidades, Ongs, organizações populares, movimentos sociais, ou seja, tudo o que engloba a sociedade civil organizada deve ter uma visão ampliada da educação para além dos muros da escola, pois Educação do Campo é muito mais que escola, “a nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação” (CALDART, 2004, p. 150).

No entanto, a lei pode ser interpretada de forma contraditória, pois está subentendido, a participação do terceiro setor e a relação sutil com a ideia neoliberal de “desresponsabilização”, “estado mínimo”, redução do papel do Estado no que tange ao social. A autonomia da escola pode significar gerenciamento ao estilo da empresa para cumprir metas e alcançar os indicadores do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) - tão em voga nos governos brasileiros - de seguir os receituários dos organismos internacionais, segundo estes advogam uma descentralização administrativa no sentido de ampliar a autonomia para a escola quando se trata de gestão dos custos, estimular a competição entre as escolas, em oferecer “ensino de qualidade” e, por outro lado, controle ideológico do Estado por meio de órgãos como o MEC, que tem como função orientar o sistema nacional de ensino de forma centralizada, a partir dos PCNs que prescrevem as Diretrizes Curriculares Nacionais fundamentadas, basicamente nos temas transversais, nas competências e habilidades, instituindo, dessa forma, valores educativos para todo o território nacional de uma educação voltada à formação para o mercado.

Nesse sentido, o controle do Estado, por meio dos exames nacionais, é uma forma de controle do currículo na perspectiva mercantilista. Conforme Santomé (2013), o controle do Estado neoliberal sobre os conteúdos curriculares dá-se atualmente pela prova em que exigem proficiência em leitura, interpretação, e resolução de problemas em matemática, ou ciências objetivando formar para as competências e habilidades em algumas disciplinas que dispõem de maior status na escola, relegando a uma situação de menor valor as disciplinas das ciências humanas. Esse processo é contraditório, pois o Estado está, de certa maneira, controlando e educando professores, alunos e pais objetivando a competição do mercado de trabalho. Isso, segundo Manacorda (1991), em sua crítica do Programa de Gotha de 1875, Marx reprovava completamente a educação popular a cargo do

Estado. Essa história do Estado querer educar o povo é inadmissível, antes o Estado deve receber uma boa lição do povo:

[...] a escola pode ser estatal na medida em que o Estado promulga as disposições gerais, contribui com seus fundos, controla a obediência às leis, mas, quanto ao resto, desde a nomeação até a escolha dos manuais escolares, pode depender das representações locais (que – considera-se – podem ser, por sua vez, democráticas em vários graus) [...] E repetia que isto não quer dizer, de fato, ‘nomear o Estado educador do povo, porque, pelo contrário, deve-se excluir governo e Igreja de toda influência sobre a escola’. (MANACORDA, 1991, p. 99).

Seguindo esse mesmo raciocínio crítico em relação às Diretrizes Operacionais não se deve achar que ela é uma lei neutra, não está sujeita a intenções ambíguas, e até mesmo contraditórias, já que também é produto do Estado neoliberal, que está interessado numa educação para o mercado de trabalho capitalista excludente, competitivo, que requer flexibilidade, precarização do trabalho, maximização de lucros etc. Ela, de fato, surge no auge do neoliberalismo, no Brasil, nos anos 90. Nesse sentido, a Educação do Campo insere-se num contexto de reformas que visa reduzir direitos sociais adquiridos e entre eles a educação, no processo conhecido como de privatização do ensino, o que inclui a ênfase que o Estado dá para os “amigos da escola” que seriam todos aqueles que queiram colaborar assumindo, dessa forma, obrigações que seriam funções do Estado. Tais normatizações podem estar ligadas a lógica neoliberal que, contraditoriamente, institui uma política de descentralização, cuja condução dando-se pelo Estado aparentemente democrático, mas bem centralizada no sentido de se estabelecer normas, diretrizes, planos educacionais, metas a serem atingidas através de exames nacionais de aferição de resultados ligados à uma lógica de formação contrárias à formação da classe trabalhadora.

Nesse sentido, a tal autonomia pode ser um engodo, dá-se “autonomia” à escola dentro de uma lógica mercadológica, neoliberal, para desenvolver um projeto educativo com a colaboração do terceiro setor ou prestação de serviços, pois nas Diretrizes Operacionais consta:

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2002, p. 23).

Além disso, a autonomia da escola ao elaborar o seu currículo específico está limitada às normas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, leia-se PCNs. Portanto, a Educação do Campo está permeada pelas contradições políticas e econômicas em que o Brasil está inserido por sua dependência internacional, especialmente em relação às imposições dos organismos internacionais que financiam projetos educativos no país.

Na esteira desses pensamentos críticos, pode-se acrescentar que a mudança da lei, ou das Diretrizes Operacionais, pode não passar de uma lista de intenções idealistas que não se sustenta na prática social. Por exemplo, não basta mudar a lei, ou a nomenclatura das escolas estaduais do Estado do Paraná para escolas do campo se não for acompanhada de um processo de mudança das condições de trabalho na escola, ambiente, organização, formação de professores, materiais pedagógicos etc. Pode ser palavras lindas e carregadas de sonhos e utopias, mas, na prática, são irrealizáveis devido a questões estruturais mais amplas, isto é, limites impostos pelo Estado por meio de legislações, normas, diretrizes aliadas a interesses de classes, do agronegócio que, no caso específico da Educação do campo, têm lutado contra os interesses da Educação Rural, vinculados à classe patronal latifundiária. Portanto, ao finalizar este tópico, deduz-se que o Brasil tem passado por muitas reformas, diretrizes, mudanças nas legislações, planos de ensino, no entanto, permanecem ainda nas últimas colocações nos exames de aferição internacionais, deixando claro que, as reformas curriculares não passam de cartas de intenções.

No próximo capítulo, longe de ver as escolas como reprodutora dos interesses da elite, objetiva-se entender as práticas pedagógicas da Educação do Campo como território de resistência da classe trabalhadora.

4 ESCOLA DO CAMPO OU ESCOLA NO CAMPO

4.1 IDENTIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO: SÃO FRANCISCO DO BANDEIRA E IRACI SALETE STROZAK

Neste último capítulo, propõe-se a compreender como as políticas públicas de Educação do Campo territorializam-se nas práticas pedagógicas das escolas do campo. Existe uma educação específica do campo? Como se produz o currículo voltado para as necessidades dos jovens do campo num mundo globalizado? Como construir currículo e metodologia que voltados para as especificidades do campo? O mundo moderno exige cada vez mais visões de mundo interdisciplinares e transdisciplinares e exige colaboração de diferentes áreas do saber. Por isso, buscase, neste capítulo, formas de desenvolver uma educação integral, incorporando diversidades, experiências e saberes do cotidiano como ponto de partida para o acesso aos conteúdos da cultura universal ou cultura escolar. Qual é o sentido da Educação do Campo? Busca-se analisar os dados coletados a partir das entrevistas no Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira¹⁶, sob a jurisdição do Núcleo Regional de Dois Vizinhos, e Colégio Iraci Salete Strozak¹⁷, sob jurisdição do Núcleo de Laranjeiras do Sul. O primeiro foi escolhido por ter vivido uma experiência

¹⁶ Localizada no município de Dois Vizinhos, região Sudoeste do Paraná, a comunidade de São Francisco do Bandeira surgiu por volta dos anos 60, quando se instalaram várias famílias vindas do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Essa formação derivou-se da necessidade de novas frentes de colonização, pois onde viviam, devido ao grande porte das famílias, havia falta de terras para se trabalhar. Nessa mesma década, as famílias construíram uma escola de madeira onde seus filhos estudavam e aos domingos a comunidade utilizava para as práticas religiosas, como a reza do terço. Em 1996, devido ao grande número de estudantes das comunidades do entorno de São Francisco e as dificuldades para se deslocar até à cidade, as famílias decidiram ir em busca da implantação do Ensino Fundamental. No ano seguinte (1997), foi encaminhada a proposta para criação do Ensino Médio, que começou gradativamente em 1998. Em 2007 iniciou-se uma proposta de Educação do Campo a partir de iniciativas locais a partir do Projeto Vida na Roça em parceria com a ASSESOAR.

¹⁷ O colégio localiza-se no Assentamento Marcos Freire, Comunidade Centro Novo, no município de Rio Bonito do Iguaçu, no Centro-Oeste do Estado do Paraná, região Sul do Brasil. O contexto histórico da luta pela terra do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra está vinculado à origem do Assentamento Marcos Freire, com mais de 1500 famílias assentadas no município de Rio Bonito do Iguaçu, estado do Paraná, sendo o Colégio uma das conquistas do movimento. Neste processo foram desapropriados 16.852 hectares do imóvel Pinhal Ralo. A empresa era proprietária de mais de 90 mil hectares abrangendo os municípios de Rio Bonito do Iguaçu, Quedas do Iguaçu, Espigão Alto do Iguaçu e Nova Laranjeiras, da região Centro Oeste do Paraná. Em síntese, era o maior latifúndio do Sul do Brasil quando da ocupação. O Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, a partir de 2004 tornou-se a Escola Base das Escolas Itinerantes do Paraná por meio da resolução nº. 614/2004. A partir de 2008, a escola passou a se organizar em ciclos de formação humana (Inventário da Escola – 2010).

de mudança curricular em parceria com o Projeto Vida na Roça e o segundo, por ser um colégio referência do MST.

Este capítulo foi organizado a partir das respostas dos professores ao questionário pré-estruturado em relação ao currículo, à identidade ou à especificidade da escola do campo. No questionário há as seguintes perguntas: 1) Você considera a escola em que trabalha como uma escola do campo? Justifique a resposta; 2) O currículo da escola é diferenciado ou específico para abordar as questões do campo, sem perder de vista o conteúdo científico? 3) Que metodologia usa em sua disciplina para trabalhar de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo? 4) Relate uma experiência significativa para a educação do campo que você tenha vivenciado em suas práticas educativas na escola.

As Diretrizes Operacionais definem a identidade das escolas do campo de forma clara no seu artigo 2º, ou seja, as escolas do campo têm um projeto institucional que parte das reais necessidades dos povos do campo, valorizando a sua cultura na inter-relação com as tecnologias, a ciência universal. Portanto, as Diretrizes Operacionais já estabelecem que a identidade da escola do campo refere-se a uma escola baseada na realidade cultural camponesa, que busca uma formação humana multidimensional, o que inclui a construção de um currículo contextualizado, conforme os interesses das comunidades do campo, valorizando sua cultura e identidade e, ao mesmo tempo, o direito ao acesso aos bens materiais e culturais acumulados pela humanidade ao longo da história.

No Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira, constatou-se que os materiais pedagógicos, livros didáticos são os mesmos utilizados no meio urbano, tornando-se o processo de adaptação fragilizado, em contradição com as Diretrizes Operacionais que prescrevem um ensino pensado a partir da realidade do campo, e não de um ensino bancário, adaptação do ensino urbano a ser transmitido de forma autoritária, sem o diálogo entre os sujeitos do processo de ensino (FREIRE, 1987), de uma educação da cidade para o campo, ou no campo (CALDART, 2004).

O Projeto Vida na Roça, conforme a professor 1 fora “deixado de lado”, pois a escola estava centrada nos conteúdos da base comum do livro didático¹⁸ descontextualizado, todavia os professores buscavam adaptar para a realidade do aluno do campo. Assim, conforme Sacristán (2013), os materiais curriculares, o livro didático têm o papel de ordenar os conteúdos, mas o currículo real é a forma como os professores adaptam ou selecionam os conteúdos, metodologias e estabelecem significados efetivos na vida do aluno de acordo com relações que se podem estabelecer num determinado contexto da vida real. Assim, a escola é vista como espaço onde as diversidades culturais e étnico-racial encontram-se com a cultura escolar num processo contraditório de interação ou exclusão social daqueles que sentem-se deixados de fora, tornando-se fonte de conflitos, pois não se sentem valorizados nas suas diferenças, diversidades traduzindo-se em indisciplina, evasão, repetência, etc.

A escola, nesse sentido, trabalha com um currículo único, urbanocêntrico, eurocêntrico, em que as diferenças sociais dos educandos têm de se enquadrar, sem considerar que essas diferenças podem transformar-se em princípios educativos, temas geradores de aprendizagens significativas dos valores da formação humana multidimensional. Nessa perspectiva, os temas geradores de Paulo Freire podem ser entendidos como portais da aprendizagem crítica da transformação da realidade social, do crescimento cultural, construídos no diálogo democrático entre as diferenças de classe, etnia, gênero, portadores de necessidades especiais, entre outras diversidades, que enriqueceriam as experiências pedagógicas.

Nesse sentido, conforme Santomé (2013) e Arroyo (2011), o currículo oficial silencia sobre as culturas africanas, indígenas, do campo, a cultura popular em nome dos conhecimentos ditos universais que, como se sabe, não são tão universais assim, valorizam a cultura grego-romana, eurocêntrica e etnocêntrica, urbanocêntrica. A escola desconsidera a cultura popular em favor da cultura erudita.

¹⁸ Livro didático, uma invenção de Comenius para suprir a deficiência do professor quanto à cultura universal. Sua mais importante obra foi a *Didáctica Magna*. Essa é a mesma lógica da manufatura que empregava mão de obra pouco qualificada em operações incorporadas pela máquina. Esse tipo de método idealizado por Comenius, transmissão de conteúdos prontos, exigia um professor relativamente barato, mas com pouco nível de instrução. Essa foi a solução encontrada pelo educador morávio que, além de finalidades religiosas, tornava plausível a expansão da escola para todos, pois possibilitava a expansão do ensino para todos. (ALVES, 2009, p. 112-113).

Conforme os autores, o currículo oficial coloca os alunos das classes populares em desvantagem em relação às expectativas de aprendizagem, já que não são considerados como sujeitos ativos de produção de cultura e conhecimentos, sentem-se senão inferiores, ou, pelo menos, inferiorizados já que o currículo não os representa (ANTONIO, 2013, p. 201).

Por esse prisma, o PVR tem por princípio metodológico dar voz aos oprimidos na busca de alternativas contra-hegemônicas ao projeto de sociedade do capital. Conforme Molina (2010), as instituições do Estado e, nesse caso a escola pública, tendem a esvaziar o “conteúdo” das contradições sociais, despolitizar o discurso. Conforme Santomé (2013), principalmente quando se concentra na busca de qualidade: proficiência em leitura, interpretação e resolução de problemas, ou seja, as competências e habilidades. É nesse sentido que a escolas do campo estão permeadas pelas disputas curriculares, sendo o Estado e as elites os interessados diretos, além, é claro do movimento por Educação do Campo, como “movimento popular de base política e pedagógica” e de caráter propositivo de mudanças curriculares às escolas do campo (ANTONIO, 2013, p. 126).

Conforme o entrevistado A:

[...] se a escola quer fazer Educação do Campo, tem que enfrentar a estratégia do agronegócio, pedagógica e politicamente, nas práticas tem de relacionar educação com formas de desenvolvimento priorizando no enfoque a condição dos trabalhadores nas atividades agrícolas. (PEREIRA, Entrevistado A, 2012)

Na visão dos professores, a escola em que trabalham é uma escola do campo por estar localizada no campo, devido ao esforço pedagógico para adaptar ou adequar os conteúdos e metodologias para a realidade do aluno do campo, em conformidade às Diretrizes Operacionais, sem perder de vista os conhecimentos científicos, os conteúdos da base comum¹⁹. Conforme as respostas dos excertos 1 e 2, discursos que, de maneira geral, são consonantes com os documentos oficiais.

Em relação ao Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira conforme os próprios professores entrevistados, a Educação do Campo é um processo contraditório: faltam projetos mais efetivos, planejamento específico, falta de formação continuada, currículo específico, alta rotatividade de professores etc.

¹⁹ Os conteúdos da base comum, conforme a LDB (Lei 9394/96, abrange obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa, matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e social, ou seja, prevê o acesso aos conteúdos universais. (BRASIL, 1996, p. 24).

Em relação às concepções teóricas dos professores, verificou-se que alguns usam indistintamente expressões “educação do campo” ou “educação no campo”, não se dando conta dos sentidos que possam estar vinculados a diferentes paradigmas pedagógicos. As expressões “no campo”, “para o campo” e “do campo” não são expressões neutras de intenções, significam concepções de educação diferentes entre si. Conforme Caldart (2004; 2010; 2012) a expressão Educação no Campo está vinculada à Educação Rural e a tudo o que ela representava:

Em sua origem, o ‘do’ da Educação do Campo tem a ver com esse protagonismo. Não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’, é dos trabalhadores: Educação do Campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido [...] Um do que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade; que representam, nos limites ‘impostos pelo quadro em que se inserem’, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas (CALDART, 2010, p. 108).

De acordo com o primeiro capítulo, em sua origem, a Educação do Campo surge em contraposição ao projeto de campo e de educação que excluía o povo do campo, não é nem para, é dos trabalhadores, uma educação feita por políticas públicas, mas pensada por eles mesmos, conforme seus interesses.

Nesse sentido, no segundo capítulo, foi visto que as organizações populares, vinculadas aos trabalhadores familiares por meio da ASSESOAR, por exemplo, produzem territorialidades da agricultura familiar camponesa nos diferentes espaços políticos, ou seja, pensa-se a partir da educação oferecida aos povos do campo (SOUZA, 2011, p. 31). Assim, o PVR produz novas relações de desenvolvimento, territorialidades fundamentadas em práticas agroecológicas voltadas para a produção agrícola de forma sustentável em contraposição aos métodos da agricultura convencional²⁰.

Em outras palavras, significa a escola produzir um currículo, uma pedagogia vinculada a um projeto de desenvolvimento do campo a partir dos interesses da

²⁰ A agricultura convencional produz alimentos, matérias-primas com base numa lógica de desenvolvimento industrial com o uso intensivo de agroquímicos, variedades geneticamente melhoradas, irrigação e mecanização, no seu conjunto, matam os princípios vivos dos agroecossistemas. Acredita-se que, para combater a miséria rural nos países em desenvolvimento, é necessário desenvolver alternativas de desenvolvimento a partir de recursos da própria natureza local por meio do manejo agroecológico sustentável (ALTIERI, 2004, p. 33).

agricultura familiar camponesa. Portanto, como se verificou na pesquisa, as Diretrizes da Educação do Campo territorializam-se no Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira, a partir das entidades vinculadas à Articulação Sudoeste e Paranaense Por uma Educação do Campo, a exemplo da UTFPR, ASSESOAR que se territorializam nas escolas do campo por meio de suas práticas educativas na perspectiva agroecológica, educação ambiental e segurança alimentar, direitos às sementes, entre outros direitos dos povos do campo, fundamentados no conceito de campo como lugar de vida, trabalho, cidadania e sustentabilidade.

O grande problema pedagógico das escolas do campo para se adequarem às Diretrizes Operacionais é justamente isso, ou seja, como produzir um currículo, metodologias voltados às necessidades da agricultura familiar em contraposição aos projetos educacionais vinculados à formação das habilidades e competências para a competição no mercado de trabalho?

O do campo, neste caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à 'vida real', não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta; retoma a interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a 'vida real' lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social (CALDART, 2010, p. 113).

Observe os excertos 1 e 2:

Você considera a escola em que trabalha uma escola do campo? Justifique a resposta:

“Sim, a considero. Primeiro porque ela está localizada [no campo] todos são filhos de agricultores, questão de didática e metodologia, acho que a gente tenta trabalhar, mas não tanto como gostaria em virtude de não ter alguém que toque o projeto **educação no campo** [...] Porque quando **nós tínhamos um pedagogo específico para a educação no campo, então, ele sentava para fazer os projetos junto e organizava a semana de prática, palestras e tudo. Então, era muito mais forte**, mas em sala de aula a gente tem que contemplar as diversidades, pois, eu não posso trabalhar aqui no Bandeira o que eu trabalho no Vinícius porque é uma realidade diferente [...] Então, aqui a gente procura levar tudo para a realidade deles. **Por isso, eu acho que é uma escola de educação no campo, dentro das limitações a gente tenta fazer com que eles tenham o mesmo conhecimento da cidade, mas de uma maneira que eles resgatem essa cultura que eles tem aqui no campo.** Quando a gente trabalhava com projeto era muito legal porque pegava todos os professores, todas as disciplinas e cada um fazia um projeto dentro da sua área sobre aquele tema. Era fantástico [...] só que agora, está meio deixado de lado em virtude desses problemas. Mas, eu procuro fazer a mediação entre conteúdo e realidade.” (Professor 1, grifo nosso).

“**Eu acho que ela é do campo pela sua localização geográfica, mas, faltam projetos mais efetivos que a leve a ser no campo voltado para o dia a dia do aluno que vive no campo** [...] No planejamento coletivo não foi feita uma separação do planejamento que é feito na área urbana. Então, se faz o **mesmo planejamento depois a gente vai adequando**, conforme a realidade de cada escola, mas não é um planejamento específico do campo para alunos do campo, tanto que o livro didático é o mesmo e aí vai da criatividade de cada professor adequar-se aos alunos do campo e das demais escolas [...] cada escola tem uma realidade diferente inclusive na cidade [...] eu tento articular o conteúdo, meu plano de ensino com a realidade deles no campo, mas eu vejo que ainda há muita dificuldade, até porque a gente não tem o científico mesmo [...] que venha mudar essa base.” (professor 2, grifo nosso).

“**Acho que considero sim, até então, era uma escola no campo, mas a proposta de trabalho está sendo mudado estamos adaptando** [...] estamos com alguns projetos para adaptar às escolas do campo [...] a gente está trabalhando as disciplinas bem adaptadas à realidade deles.” (professor 3, grifo nosso).

“Sim considero porque o modo como a gente trabalha, com eles deve ser um **modo diferenciado**; deve ser mais voltado ao modo como eles vivem, cada um traz um pouco do seu contexto social, é diferente, na realidade meu trabalho com eles é diferenciado.... por ser uma escola do campo, por estar situada aqui, mas é um trabalho diferenciado.” (professor 4, grifo nosso).

“Com certeza, por ela estar no campo, por nosso aluno ser sujeito do campo [...] por ele estar na zona rural e por a gente trabalhar **sempre tentando adequar a realidade do aluno que é sujeito.**” (professor 5, grifo nosso).

Excerto 1 - Identidade do Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira.

Fonte: Entrevista concedida a Amarildo Nunes Pereira. Dois Vizinhos, 21 de jun. 2012.

Você considera a escola em que trabalha uma escola do campo? Justifique a resposta.

“Considero, além da localidade, o fato de que a gente procura ter uma **metodologia diferenciada**, a comunidade busca estar presente também [...] relacionar o que é importante e que a comunidade acha importante para trabalhar que esteja relacionado ao campo, os problemas que eles vivem aqui.” (professor 6, grifo nosso).

“Sim, com certeza. Considero o Colégio Iraci Salete Strozak uma escola do campo. A questão da Educação do Campo, uma proposta de educação, **um projeto de educação e cultura junto com os movimentos sociais**, surge da luta [...] quando os sujeitos do campo fazem a luta pela terra e a partir da luta pela terra, e após a conquista, tem que continuar lutando por educação, por saúde, por escola e por outros elementos que fazem parte do núcleo da pessoa e aí surge a luta por educação, mas não qualquer educação, não uma escola, um projeto de educação capitalista, excludente como está posto. E, aí surge o Colégio Iraci Salete como **escola do campo atendendo essa realidade**.” (professor 7, grifo nosso).

“**Pelo meio que é inserido, sim, considero uma escola do campo [...] até pelas atividades que ela exerce dentro da comunidade.**” (professor 8, grifo nosso).

“Iraci Salete eu considero uma escola do campo. Ela tem uma proposta que vinha na tentativa, na busca de atender, de **reeducar os alunos de modo diferenciado para o campo, pensada para aluno do campo mesmo**. Então eu vejo que é uma escola do campo, em relação a outras escolas que acabam não fazendo, não tendo uma proposta diferenciada da maneira como são, é, a educação do campo quer buscar, a teoria da escola do campo quer buscar atender.” (professor 9, grifo nosso).

“Sim, com certeza **tem uma proposta de trabalho que valoriza** [...] busca trabalhar **voltado para a formação do aluno do campo**, mesmo [...] Por isso a considero [...] essa escola com uma política bem voltada ao campo.” (professor 10, grifo nosso).

“Sim, ela é uma escola do campo, não só pela situação geográfica, mas também por todo o **esforço que vem sendo feito [...] Plano Político da escola para inserir essa realidade do campo no plano de estudo dos alunos.**” (professor 11, grifo nosso).

Excerto 2 - Identidade do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.

Fonte: Entrevista concedida a Amarildo Nunes Pereira. Rio Bonito do Iguaçu, 6 de nov. 2012.

As respostas dos professores das escolas pesquisadas, localizadas em contextos sócio-históricos distintos, conduz a propostas pedagógicas diferenciadas. Os professores adaptam as Diretrizes Curriculares e buscam enriquecer ou mesmo subverter os conteúdos a partir dos contextos nos quais estão inseridos. As narrações, os discursos, tanto dos alunos quanto dos professores, são reinterpretados numa verdadeira troca dialética de experiências culturais. É exemplo disso eixos temáticos elencados a partir da horta, biodigestor, proteção de fontes, no Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira, que correspondem aos

temas geradores de práticas pedagógicas interdisciplinares, envolvendo as disciplinas num tema em comum ressignificando os processos de aprendizagem na relação teoria e prática.

Apesar de alguns professores terem uma visão de currículo como algo fechado, não percebendo o enriquecimento, as reinterpretações, feitas por eles mesmos, porque, afinal de contas, quando se dá uma aula, inevitavelmente se fazem escolhas - que não são neutras - de conteúdos, metodologias, didáticas que refletem no resultado da aprendizagem e avaliação. Esse processo vai produzir efeitos educacionais reais, que podem ser comprovados com métodos simples de avaliação, mas também há o currículo oculto, que se inscreve no campo dos valores reproduzidos pela escola, na forma e organização hierárquica, disciplina e obediência à autoridade do professor, formação para o mercado, entre outros, pois “a forma da escola educa e não apenas seus conteúdos de ensino” (CALDART, 2011, p. 113).

Assim, a escolha de temas contextualizados conduz a um ensino significativo. Vários estudos demonstram que facilitam os processos de aprendizagem, pois os educandos conseguem fazer conexões com a vida real apropriando-se dos conceitos inseridos na totalidade de relações da vida, desenvolvendo as potencialidades do pensamento complexo. O grande desafio da escola não é apenas garantir momentos de contextualização dos conteúdos, mas relacionar teoria e prática, integrando, no plano de estudos pedagógicos, não só as disciplinas e conteúdos entre si, mas também estudo e práticas sociais de auto-organização dos estudantes. Os complexos constituídos pelos fenômenos da atualidade articulados com os conteúdos das disciplinas permitem a compreensão das questões de estudo, numa totalidade inter-relações e contradições (CALDART, 2011, p. 15). Compreender de forma sistêmica significa produzir infinitudes de inter-relações que possibilitem a compreensão da realidade, (ALONSO, 2013, p. 323).

A busca das competências e habilidades como quer o mercado é uma forma de controlar as opções dos professores desenvolverem um ensino de “qualidade”, uma vez que se exige proficiência e excelência, principalmente em interpretação de textos e resolução de problemas na visão estreita mercantilista. Conforme Sacristán (2013), o currículo proposto pela cultura neoliberal sustenta-se em ideologias voltadas para competências e habilidades exigidas pelo mercado que é contraditório à educação como formação humana integral, pois deixa-se de fora grande parte dos

conteúdos das disciplinas consideradas de menos valor. Da mesma forma, Santomé (2013), afirma que há intervenções internacionais²¹ ligados ao sistema financeiro assessorando e impondo aos sistemas educativos das nações pobres formas de gestão próprias das empresas capitalistas com o objetivo de formar os alunos para competir no mercado de trabalho a partir das habilidades e competências em leitura e interpretação e ciências desvalorizando as outras disciplinas como conteúdos sem muita importância curricular.

Ainda Santomé (2013), a formação por competências e habilidades faz parte do senso comum das forças conservadoras de produção do capital humano, mas não como cidadãos críticos capazes de compreender como funciona a realidade. Assim, estaria despolitizando-se o currículo numa ampla violação do direito a educação para a cidadania e a democracia tão necessárias para a justiça social. Da mesma forma, os livros didáticos continuam silenciando e segregando amplas camadas das populações colonizadas como negros, povos do campo, indígenas etc.

Pelos excertos 3 e 4, pode-se perceber que os professores, muitas vezes, não têm clareza das mudanças curriculares que produzem, portanto, é um processo contraditório que exige do professor consciência de que a construção do currículo é, também, uma opção política de classe. Dessa forma, não ter consciência das relações de poder implícitas no currículo pode ser um modo de se defender um projeto de sociedade vinculado aos interesses das elites, que buscam a partir das instituições como a escola e a mídia, impor seus valores.

²¹Conforme Santomé (2013) é o caso do PISA (Programme for International Student Assessment) que produz avaliações internacionais, diagnostica apenas três aspectos: leitura e interpretação, a alfabetização matemática e a científica. Ao se publicar esses resultados, essas áreas do conhecimento convertem-se no principal foco das escolas, criando um clima de competição pelos melhores alunos para não baixar os índices. Ainda, conforme o autor, para entender o papel do PISA, é importante ter presente os objetivos que a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) busca, ou seja, ele é um organismo internacional que não dispõe de poder para ditar leis e nem oferecer ajuda financeira aos países, algo que o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o (BM) Banco Mundial tem por função. Porém, a OCDE, com seus estudos e políticas baseadas na comparação de países utilizando-se de exames internacionais como o PISA transforma-se em autoridade para aconselhar políticos e governos a adotarem exames nacionais sob a ótica das competências e habilidades colocando os conteúdos em segundo plano, comporta-se como um vigia dos grandes interesses econômicos neoliberais impondo os valores do mercado transformando a escola numa empresa através da difusão de conceitos economicistas, como: prestação de contas, indicadores de rendimento, avaliação baseados em resultados, excelência, eficiência, gestão de rendimento, pagamento por resultados etc. À medida que esses organismos iam assumindo importância, os sistemas educativos foram forçados a reconsiderar seus objetivos sob a perspectiva mercantilista. Dessa forma, esse modelo de política educacional fundamentada na teoria do capital humano, está focado em priorizar a difusão do conhecimento conforme os modelos produtivos e econômicos neoliberais.

O processo de construção do currículo a partir dos próprios sujeitos do campo é algo contraditório a isso, que depende muito do contexto cultural em que a escola está inserida, das disputas de classes que se materializam na escola. Assim, conforme esclarece Arroyo (2011), a disputa do currículo ocorre em todas as esferas da sociedade, a seleção dos conteúdos diz respeito quais são validados e quais serão excluídos, conforme a relação que se estabelece entre o currículo e a intrincada trama de poder que existe. A seleção dos conteúdos curriculares é, pois, uma escolha não isenta de intenções contraditórias já que vinculados aos interesses da classe dominante. A contradição cultura popular e cultura erudita gera a disputa entre as classes para ver sua cultura ser reconhecida. Porém, a cultura dos sujeitos do campo, não pode ser negada, ou seja, não pode ser considerada conflitante no processo de assimilação da cultura universal, uma vez que há necessidade de articulação entre a cultura popular e a cultura erudita para tornar o ensino mais significativo aos sujeitos do campo (ANTONIO, 2013, p. 202). Desse modo, as características culturais dos estudantes devem ser consideradas no processo de ensino, pois, não há dúvida de que a classe social, origem étnica dos alunos, a contradição cultura popular e cultura escolar, currículo, as escolhas dos conteúdos interfere nos resultados educacionais, nas expectativas de aprendizagem, demanda da escola um currículo contextualizado, voltado para o reconhecimento da cultura e identidade dos sujeitos do processo educativo.

Como esclarece Antônio (2013, p. 201):

Tais considerações são importantes pelo caráter crítico da função do sistema educativo nas configurações de diferenciação social ante a cultura socializada e vivida na escola. Reconhece-se, por isso, que as crianças, constituídas pelas características culturais de seu meio, podem perante as expectativas e as exigências da escolarização 'encontrar obstáculos específicos, dificuldades específicas e sentirem-se assim, senão inferiores, pelos menos inferiorizados em relação às outras'.

De acordo com à questão nos excertos 3 e 4:

O currículo da escola é diferenciado ou específico para abordar as questões do campo, sem perder de vista o conteúdo científico?

“Claramente, para dizer que tem um currículo diferenciado específico da escola do campo, que tenha um currículo específico, acho que seja a casa familiar rural, **as escolas estão reformulando**, reprojetoando, aqui no Bandeira, ainda estamos caminhando.” (Professor 3, grifo nosso).

“**Ele não é diferenciado porque o nosso livro, o nosso material didático é um só no campo e na cidade, o que muda é a nossa postura.** Você está numa escola da cidade você vai agir de uma forma; você está trabalhando numa escola do campo, você vai aproveitar a experiência que o aluno tem, vai trabalhar, ele vai conversar com seus pais que também têm experiência nesse sentido vai fazer parceria com o professor, então, o currículo, eu acho não, tenho certeza de o currículo é o mesmo o que muda é a nossa postura, enquanto profissional.” (professor 5, grifo nosso).

Excerto 3 – Currículo do Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira

Fonte:Entrevista concedida a Amarildo Nunes Pereira. Dois Vizinhos, 21 de jun. 2012.

O currículo da escola é diferenciado ou específico para abordar as questões do campo, sem perder de vista o conteúdo científico?

“**Tem currículo próprio, uma proposta própria e, mas tem um pouco de dificuldade para implementar.** Muitas vezes, esse currículo, falta talvez, ai, de um investimento maior por parte do Estado por um período maior de inserção dos alunos na escola, devido ao fato de que é meio período só, teria que ser integral, tem uma proposta diferenciada que é o ciclo, mas acabam no meio termo que é complementado pelos projetos [...] a intenção é essa.” (professor 9, grifo nosso).

“Se fala a respeito, mas [...] **currículo especificamente [...] vejo que não há [...]** algo direcionado especificamente. O que se fala é um novo jeito diferente de trabalhar [...] valorizando, adaptando [...] dessa referência com a terra, com o campo. Porém, nesse sentido, falta um currículo mais específico” (professor 10, grifo nosso).

“**Tem esse esforço de ser diferenciado, sobretudo pelo inventário que nós fazemos da realidade, trazendo os temas da própria realidade para dentro do currículo escolar, mas, no decorrer do ano, nós nos perdemos, não conseguimos dar conta de trabalhar, de conciliar o conteúdo proposto com a realidade.**” (professor 11, grifo nosso).

“O currículo da Escola do Campo é o mesmo currículo que a escola [urbana] é que os conteúdos [...] não têm conteúdos diferentes. Qual é a diferença? Se olhar os temas dos conteúdos **olhando esse currículo mais fechado**, é, esse do **ponto de vista do conteúdo**. O conhecimento é construído universalmente. Então, o conteúdo, se você for pegar a proposta do Iraci, está toda baseada nas Diretrizes, é o mesmo que qualquer outra escola. O que é diferente? **Como é que esse conhecimento, esse conteúdo faz a relação com a vida no campo que daí está a especificidade.** Não é o conteúdo que é diferente, o diferente é como isso faz relação com o que está dado aqui no campo que é diferente o que está dado na cidade, que é dado em outro país. Então, **não é do ponto de vista de minimizar conteúdo ou não, mas é nas relações que esse conteúdo faz com a vida.**” (pedagoga, grifo nosso)

Excerto 4 - Currículo do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.

Fonte: Entrevista concedida a Amarildo Nunes Pereira. Rio Bonito do Iguaçu, 7 de nov. 2012.

Alguns professores demonstram preocupação com a minimização dos conteúdos da base comum devido à inclusão de temas específicos no currículo da escola. Segundo eles, isso ocorre pela preocupação em vencer os conteúdos normais das disciplinas e ao final do ano não foi cumprido o planejamento. Conforme Caldart (2010; 2012), o risco de relativização do conhecimento existe, mas à escola cabe fazer a relação crítica entre a realidade e os conteúdos universais de forma a não perder de vista a formação humana para a transformação social. A função da escola é a transmissão do conhecimento universal, mas parte evidentemente das experiências dos educandos do campo. A educação é um processo que envolve o diálogo entre o particular e o universal, entretanto, o campo, normalmente, não tem sido levado em consideração.

Nesse sentido, como esclarece a pedagoga, não se pode pensar que a escola do campo tem um currículo diferente das outras escolas, ou seja, com conteúdos diferentes, minimizados para os sujeitos do campo; a especificidade é no sentido de como esse conteúdo estabelece relação com a vida dos sujeitos do campo. Conforme Sacristán (2013), o currículo não pode ser entendido de forma fechada, uma vez que as escolhas de determinados conteúdos - e não outros - feitas pelo professor, metodologias diferenciadas, o contexto social da escola, a forma e a organização, as condições estruturais do sistema capitalista, tudo contribui para resultados diferenciados e, portanto, resulta num currículo diferente e conforme o contexto em que a escola se insere na realidade social. Compreende-se que as ideologias contidas no currículo explícita ou implicitamente, materializam noções particulares sobre o conhecimento, sob formas de organização da sociedade, que grupos sociais podem representar toda a sociedade e quais são representados ou excluídos totalmente de qualquer representação:

Para compreender o currículo real é preciso transcender e relativizar sua dimensão manifesta, definida num documento em que se concretizam seus objetivos e conteúdos ou num livro texto que articula uma parte e uma visão do mesmo. É preciso fazer a análise das condições escolares: em primeiro lugar, porque as condições do meio, o ambiente que impõe sua arquitetura e mobiliário, a disposição do espaço e seu uso, a vida social da aula, as relações professor/a-alunos/as, os métodos educativos, o tipo de comportamento que exigem as tarefas pedagógicas que os alunos / as realizam, a estrutura de funcionamento das escolas, etc. mediatizam as pretensões explícitas do currículo que se quer alcançar. O conhecimento e todas as aprendizagens que os alunos / as adquirem é o saber filtrado por todas essas condições; em segundo lugar, porque o funcionamento de tais elementos pedagógicos e organizativos são fonte de normas de

comportamento e de valores que os alunos/as assimilam (SACRISTÁN, 1998, p. 134).

É claro que existem outras formas de entender o currículo vinculado a diferentes ideologias e não se pretende aqui discorrer sobre todas as formas, dados os limites do trabalho, apenas busca-se deixar claro que o currículo é um processo contraditório permeado pela luta de classes e, portanto, pode e deve ser modificado segundo interesses de classe, ultrapassando a ideia de currículo como algo dado. De outra forma, o currículo é uma construção social (SACRISTÁN, 1998; 2013). Deve ser entendido mais como processo, pois, para se materializar na sala de aula, sofre inúmeras modificações conforme o contexto social da escola.

Portanto, o currículo da escola do campo é um processo contraditório em que o simples acesso dos docentes às Diretrizes Curriculares não garantem efetivamente que se cumpram os objetivos propostos. Conforme Mendes (2009 apud ROCKWELL, 1995), as Diretrizes oficiais não se incorporam na escola da mesma forma como foram concebidas. Essas concepções são confirmadas pelos discursos dos professores das duas escolas em relação às prescrições curriculares propostas pelo Estado, pois busca-se adaptá-lo, adequá-lo à realidade do aluno do campo, conforme a concepção, ou visão do próprio professor.

Conforme Arroyo (2011), os jovens das camadas populares têm direito a um ensino que incorpore seus saberes como condição para a inclusão social das camadas da população alijadas da escola até recentemente. Dessa forma, o currículo deve incorporar saberes, vivências, experiências reconhecendo que o conhecimento das disciplinas resulta da produção cultural e científica e é validado pelo currículo vinculado a determinados interesses sociais. Portanto, a seleção dos conteúdos são escolhas políticas que podem representar aqueles grupos sociais que tiveram direito à educação negada ao longo do processo histórico e que, agora, frequentam escolas públicas e lutam para ver sua história e cultura serem reconhecidas pelo currículo oficial.

No Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak os professores demonstram que a escola tem uma identidade vinculada aos princípios pedagógicos do MST. A escola representa um território dominado pelas territorialidades, ou símbolos do MST visível na escola, nos uniformes dos educandos, na bandeira do MST, materiais pedagógicos etc. Em outras palavras, o contexto histórico de luta pela terra, pela Reforma nos assentamentos Ireno Alves e Marcos Freire estão ainda

bem presentes na memória das famílias e de suas crianças e jovens que frequentam a escola. Assim, conforme as respostas dos professores, esses temas são abordados nas aulas, reproduzindo, dessa forma, uma identidade vinculada ao MST e da luta pela Reforma Agrária e pela transformação social. Conforme Caldart (2004), o próprio movimento social é educativo e questiona o sentido da escola para a classe trabalhadora nos assentamentos da Reforma Agrária. O próprio sem terra tem péssimas recordações da escola burguesa e vislumbra outra educação, uma escola diferente para seus filhos.

No Caderno de Educação nº 9 – "Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental" – define o que seria uma escola do MST:

A Escola do MST é uma Escola do Campo, vinculada a um movimento de luta social pela Reforma Agrária no Brasil. Ela é uma escola pública, com participação da comunidade na sua gestão e orientada pela Pedagogia do Movimento, que, como vimos, é na verdade o movimento de diversas pedagogias [...] A escola do MST é aquela que se faz lugar do movimento destas pedagogias, desenvolvendo atividades pedagógicas que levem em conta o conjunto das dimensões da formação humana. É uma escola que humaniza quem dela faz parte. E só fará isto se tiver o ser humano com centro, como sujeito de direitos, como ser em construção, respeitando as suas temporalidades. A nossa tarefa é formar seres humanos que têm consciência de seus direitos humanos, de sua dignidade. Não podemos tratar os educandos como mercadorias a serem vendidas no mercado de trabalho. Isto é desumanizar, a eles e a nós todos (MST, 1999, p. 11).

Como esclarece a Pedagoga da escola, um dos seus objetivos é fortalecer o vínculo dos educandos com o campo, recuperar a relação da escola com a vida, construir novas relações não capitalistas, já que a escola está localizada numa área de assentamento da Reforma Agrária ocupada pela agricultura familiar camponesa:

Você considera a escola em que trabalha uma escola do campo?

“Sim, primeiro porque está numa área que é campo, afinal estamos dentro de um assentamento que a produção é toda baseada na agricultura familiar camponesa. Está localizada geograficamente no campo e depois porque ela trabalha com os princípios da Educação do Campo. Então, se você pegar o nosso Projeto Político Pedagógico vai ter lá todos os princípios que orientam a Educação do Campo [...] eles vêm do campo, trabalham no campo, têm sua vida vinculada ao campo e os professores organizam o conhecimento desde a perspectiva da Educação do Campo, que é uma perspectiva que a gente vem construindo que é um trabalho olhando, não deixando de considerar o trabalho pedagógico, mas, olhando para a especificidade de uma escola localizada no campo. [...] Olha só, o que é uma especificidade de ser uma escola do campo? na verdade, o campo e a cidade são espaços diferentes, um não é pior ou melhor que o outro, são interdependentes, um precisa do outro, mas são espaços diferentes, dentro da área da produção, na área das relações humanas, o tempo do campo é outro e isso tem de ser considerado na aprendizagem. Então, os educandos que vêm do campo não têm o mesmo acesso que os da cidade, isso também precisa ser considerado. E a Educação do Campo parte do princípio de outra sociedade, diferente da capitalista. Então, para nós construirmos outras relações para chegar a ter outra sociedade, a gente precisa organizar o trabalho de forma diferenciada que é isso que a gente vem tentando . E como se dá isso? **Qual é essa especificidade? A nossa especificidade é estar num espaço de Reforma Agrária, espaço de campo. E quando a gente pensa que o conhecimento tem que fazer significado na vida, então, a gente tem que levar em consideração a vida. E o que é a vida? É o sujeito nas suas relações cotidianas. E como é que os conhecimentos, os conteúdos ajudam a entender isso? Essas relações com a Geografia, História, Matemática ajudam a entender as relações que estão postas na sociedade. Então, a Educação do Campo precisa fazer essa ligação entre conteúdo e vida. Isso é o que a gente vem tentando fazer no Iraci, construir outras relações. (Pedagoga, grifo nosso).**

Excerto 5 – Entrevista com a pedagoga.

Fonte: Entrevista concedida a Amarildo Nunes Pereira. Rio Bonito do Iguaçu, 7 de nov. 2012.

Em síntese, em relação à questão “Você considera a escola em que trabalha uma escola do campo? Justifique a resposta”: as respostas, sistematizadas, apontaram três categorias principais definidas pelos professores como a identidade da escola do campo: Metodologia diferenciada, currículo da base comum, relação teoria e prática. As categorias que constituem as territorialidades da Educação do Campo a partir da visão dos professores: 1) “metodologia diferenciada”; 2) “um projeto de educação e cultura junto com aos movimentos sociais”; 3) “Plano Político da escola para inserir essa realidade do campo no plano de estudo”; 4) “atividades que ela exerce dentro da comunidade”; 5) “temas da própria realidade para dentro do currículo escolar”; 6) “Levar tudo para a realidade”; 7) “modo diferenciado, deve ser mais voltado ao modo como eles vivem”; 8) “adequar à realidade do aluno”; 9) “currículo da base comum”; 10) “currículo específico”.

Nas respostas dos professores, de modo geral, aparecem as dificuldades de se trabalharem os conteúdos específicos do campo sem perder de foco os conteúdos universais. Conforme Caldart (2010), a tentativa do vínculo entre escola e realidade, apesar de contribuir para mudar a forma escolar, corre o risco de relativizar a transmissão dos conteúdos tão necessários à classe trabalhadora na busca da transformação social.

Pela resposta do professor 11, percebe-se o risco da escola submeter-se aos interesses pragmáticos da comunidade e perder o foco da escola que é transmissão dos conhecimentos científicos. Nesse sentido, ocorre o risco da escola ficar refém das propostas conservadoras da própria comunidade que se quer transformar. Conforme Caldart (2012), a relação escola-comunidade não quer dizer, que por si só, transforma a escola; pelo contrário, quando as famílias são limitadas culturalmente e politicamente pelo padrão dominante, a escola pode, na realidade, ficar impedida de desenvolver uma educação emancipatória em favor da classe trabalhadora.

No entanto, para se trabalhar pedagogicamente de forma crítica, a pesquisa, demonstra que os professores precisam ir muito além das aparências, ou seja, precisam dominar formas de pensar a realidade a partir do domínio teórico dos clássicos das ciências para que possam pensar de forma crítica os sentidos da educação, da formação humana da classe trabalhadora para além do mercado.

Portanto, buscou-se neste tópico compreender como ocorre a construção curricular-pedagógica na relação da escola com o projeto de desenvolvimento do campo, com as contradições do campo, produção das territorialidades da Educação do Campo, na relação escola com o movimento social ou organização popular. Portanto, a escola do campo, para se adequar às Diretrizes Operacionais e construir a identidade da escola, precisa vincular-se ao movimento social ou organizações populares, pois o Estado possui limites por estar ligado ao projeto do capital. Em relação ao Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira, após finalizar esta pesquisa, observa-se que a Assesoar, por meio do PVR, busca reterritorializar-se na escola, diante da necessidade de ajuda evidenciada por parte da direção para construir a identidade da escola do campo. Assim, conclui-se este tópico, ressaltando que é importante a Educação do Campo estar vinculada ao movimento social, ou organização popular como forma de se manter vivo o vínculo com as reais necessidades das classes trabalhadoras.

4.2 METODOLOGIAS ESPECÍFICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Pretende-se, neste tópico, compreender que metodologias e conteúdos são necessários para se construir as territorialidades da Educação do Campo na perspectiva da classe trabalhadora camponesa. Conforme se constatou até aqui, os próprios professores apontam as contradições, dificuldades teórico-metodológicas para construção de um currículo específico de Educação do Campo. Em algumas situações, busca-se fazer a relação conteúdo e realidade do campo, porém apenas como forma de ilustrar os conteúdos do livro didático, não indo muito além disso, situação que se agrava com a rotatividade dos professores a cada ano.

De acordo com Caldart (2010), a maior dificuldade das escolas do campo é de ordem prática porque, primeiro de tudo, deve-se entender o que e como fazer, evidentemente, dentro de uma concepção pedagógica.

De modo geral, em relação à metodologia, a principal dificuldade é adequar o ensino à realidade do campo, pois as Diretrizes Curriculares são organizadas a partir dos conceitos estruturantes das disciplinas²², sem detalhar os procedimentos metodológicos específicos. As diretrizes Curriculares para a Educação do Campo também estabelecem conceituações gerais a partir de alguns eixos temáticos²³, não permitindo ao docente aprofundamento teórico-metodológico de um ensino adaptado às especificidades do campo ou voltado para o campo.

Conforme se pode ver, as respostas dos docentes coincidem com os documentos oficiais da Educação do Campo, no entanto, observando mais atentamente, nas respostas dos professores percebem-se claramente as contradições, pois a Educação do Campo parece algo novo, necessitando de maiores aprofundamentos, formação continuada, projetos mais efetivos:

Eu trabalhei aqui nesta escola, em 2004 e 2005, então, retornei neste ano, e percebi várias mudanças com relação à estrutura, infraestrutura, positivas, mas, assim, **a ter projetos específicos para o campo nós não temos ainda**. Nós temos uma proposta em conjunto com a UTFPR, de fazer um projeto na área de recuperação da mata ciliar, proteção de nascentes, voltado para o meio ambiente; a questão do lixo que vamos começar a pôr em prática ainda. E um dos questionamentos que ocorreu em algumas

²² Conteúdos estruturantes correspondem a categorias ou conceitos que estruturam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar. (PARANÁ, 2008, p. 69).

²³ Os eixos temáticos presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo produzidas pela SEED/DEDI em 2006 foram estruturados em: Trabalho, divisão social e territorial, cultura e identidade, interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável. (PARANÁ, 2006, p. 35-42).

reuniões é que a gente gostaria que esses projetos continuassem, mas aí entram vários fatores como: a rotatividade de professores, muitos não tem padrão fixo aqui. Então, é incerto onde vamos trabalhar no próximo ano e, assim, alguém talvez de uma universidade de fora, dê sequência ao nosso trabalho, nos dê apoio, tanto de material, como recurso, como embasamento do conteúdo [...] **é importante, sabe [...] ter algum projeto, assim, que fosse seguido, continuado, que viesse para melhorar a escola e para dar a possibilidade da escola se efetivar mesmo como sendo no campo.** (PEREIRA, Professor 2, 2012).

Pelo relato, percebe-se que a professora tem consciência de que a Educação do Campo ainda é uma utopia se não se tem material apropriado, recursos, embasamento teórico, uma organização mais autônoma da escola, tempo para os professores planejarem coletivamente, grupos de estudo, formação continuada, etc. A professora percebe que a mudança tem que vir mesmo de fora da escola; somente vê possibilidades a partir de “projetos” implementados com a ajuda da universidade, que tem conhecimento, estrutura, etc.

Em relação à metodologia, as principais categorias elencadas pelos professores das escolas pesquisadas, de forma sintética e de acordo com as entrevistas feitas, são: “partir da contextualização”, “o conhecimento se constrói nessa relação dialética, ali, na relação com o sujeito”, “trabalhar conteúdos específicos e também trabalhar algumas coisas da realidade”, “passagem do livro didático para elementos da realidade requer todo um tempo para pesquisa”, “eu tento não fugir muito do livro didático; ele é ferramenta principal”, “é a função da escola essa ligação entre senso comum (deles) e o científico”, “não é diferenciado porque o nosso livro, o nosso material didático é um só no campo e na cidade”. Tais fragmentos foram extraídos das respostas dispostas nos excertos 6 e 7:

Dos fragmentos dos textos, deduz-se que, no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, as “*porções da realidade*”, a exemplo da produção de leite, produção de cereais, inspira-se nos “*complexos de estudo*”, ou *pedagogia do meio*, de Pistrak; ou seja, é uma metodologia inspirada no contexto da construção do socialismo na União Soviética e portanto, fundamentada no materialismo histórico dialético. Conforme Pistrak (2000, p.138), o “tema do complexo pode absorver uma série de fenômenos atuais que procedem da mesma ordem de ideias”. É interessante assinalar que a escolha do tema não pode ser aleatória, é uma escolha coletiva da escola a partir da centralidade e relevância social que adquire para entender a realidade. O estudo do fenômeno a ser estudado serve como ponto de partida para que o aluno possa estabelecer uma série de relações com os conteúdos

das disciplinas, combinando práticas sociais de auto-organização dos educandos, conhecimentos e habilidades englobando partes mais amplas da realidade social. Nas palavras de Pistrak (2000, p. 151):

Mas isto não é tudo, é preciso compreender que o sistema do complexo não é apenas uma técnica pedagógica: trata-se do método fundamental para analisar a realidade atual do ponto de vista marxista. O sistema do complexo tem por objetivo treinar a criança na análise da realidade atual através do método dialético; e isto só pode ser conseguido na medida em que ela assimile o método na prática, compreendendo o sentido de seu trabalho.

A educação integral remete ao centro do debate do pensamento marxista, segundo o qual é necessário transformar a escola burguesa que desvincula a formação humana da prática social. A formação integral, na perspectiva socialista, considera o trabalho como ente ontológico do ser humano, pois o trabalho é um processo que envolve o domínio do homem e a natureza; por sua própria ação, ele põe em movimento as suas forças físicas e mentais, transforma a natureza e transforma a si mesmo, em síntese, produz cultura.

Conforme Manacorda (1991), para Marx o trabalho como princípio educativo significava enfatizar o fato novo de inserção das crianças no coração das atividades produtivas, da fábrica, retirando-as de formas primitivas, para formas mais avançadas de vida e relações sociais. Significa, sobretudo, devolver para as classes artesãs e camponesas uma forma de ensino que lhes pertencia, mas era limitada, agora enriquecida, ligada a novas e mais avançadas tecnologias de produção técnico-científica. Segundo Manacorda (1991), em sua crítica ao Programa de Gotha, Marx reforçará a necessidade do vínculo das crianças com o ensino a partir do trabalho na fábrica, como “um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade”; quer dizer, Marx via na relação escola, classes populares e trabalho na fábrica uma forma de dar poder a classe trabalhadora com a assimilação das tecnologias mais avançadas como condição para o processo de tomada do poder pelo proletariado em relação à burguesia (MANACORDA, 1991, p. 93).

Ainda, segundo esse autor, em Marx, esse processo educativo a partir do trabalho recebe a denominação de “politecnia”, ou seja, era o ensino fundamentado em bases científicas e tecnológicas para o manejo de instrumentos pelo ser humano de modo a produzir uma educação onilateral. O homem completo põe em movimento as forças naturais que lhe pertence, mãos, braços, pernas, cérebro e,

portanto, é a formação integral do ser humano a partir da relação com o trabalho, ou, nas palavras de Gramsci, a escola unitária é a escola que une trabalho intelectual e manual visando à formação dos valores fundamentais do humanismo, ou seja, o ensino deveria abarcar as mais avançadas tecnologias, não se descuidando de formar cidadãos capazes de ser dirigentes ou controlar quem dirige.

Como já se analisou em Freitas (1995), a contradição trabalho intelectual e trabalho manual, a separação teoria-prática, caracteriza a escola capitalista. Assim, a escola burguesa pode se distanciar da vida real, como se os conhecimentos científicos nada tivesse a ver com a dinâmica produtiva do trabalho, produzindo dessa forma, o domínio de uma classe sobre outra. A sociedade capitalista sustenta-se na divisão do trabalho. Trabalho intelectual e trabalho manual constituem as determinadas classes sociais, o processo de domínio e apropriação do conhecimento e do trabalho da classe trabalhadora como propriedade privada em favor da classe dominante. Para que isso se efetive é preciso renovar constantemente as formas de dominação e, entre elas, a classe dominante não pode descuidar-se do controle do currículo, os conteúdos que se ensinam na escola, de certa forma, impedindo a tomada de consciência coletiva a partir de novas formas de organização do trabalho e da ciência exigidas pelas empresas modernas. Assim, essas novas formas de trabalho interdisciplinar exigido pelo mercado devem ser dadas em doses controladas para que não comprometam a funcionalidade do mercado capitalista. Para o autor, a relação teoria e trabalho é uma forma de subverter essa escola burguesa, excludente a partir do acesso da classe trabalhadora às técnicas e conhecimentos científicos que garantem o acesso aos bens de produção intelectual e material; é condição para a tomada de poder pela classe trabalhadora e dos bens de produção, agora sob domínio da burguesia.

Sendo o trabalho produtivo, o ente ontológico da formação humana que sintetiza o homem em todos os espaços e tempos, a relação do trabalho como princípio educativo para o processo pedagógico-curricular-didático coloca-o no centro do processo de ensino na perspectiva integral.

Em relação ao movimento “Por uma Educação do Campo”, “como um movimento popular de base política e pedagógica dos movimentos sociais do campo”, propõe-se essa discussão em âmbito político-pedagógico na perspectiva marxista a relação com o trabalho, cultura e sugere que a escola a ser transformada deve vincular-se ao projeto do campo, e tem de redefinir em relação às contradições

do capitalismo. A questão é o que a escola pode contribuir para o processo de transformação das relações sociais do campo, pois, conforme movimento “Por uma Educação do Campo” esta deve engajar-se aos interesses da classe trabalhadora do campo (ANTONIO, 2013, p. 182).

Nessa perspectiva, o complexo de estudo constitui-se numa prática pedagógica vinculada ao materialismo histórico dialético fundamentado na práxis tendo como ponto de partida, em específico da Educação do Campo, o trabalho agrícola entendido como síntese de múltiplas relações – contradições sociedade-natureza. Entende-se que a escola do campo não tem de ser necessariamente uma escola agrícola, mas tem de ser um espaço que pense os problemas das especificidades do campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 37).

Em relação ao Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira, no momento desta pesquisa, o processo de adaptação curricular ocorre a partir de parceria com a UTFPR por meio do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Foram elencados temas, tais como: proteção de fontes, biodigestor, a horta como “complexos”, ou temas de estudo de forma interdisciplinar. Como se pode perceber pelos excertos a escolha de temas, seja qual for a denominação, “complexos de estudo”²⁴ ou “temas geradores”²⁵, não pode ser entendido como um campo de força em que todos os professores tem de se enquadrar num mesmo tema, num mesmo horário. Significa também que deve haver bom senso entre os professores das disciplinas para ver quem pode contribuir com tal tema ou não. Em alguns casos, certas disciplinas podem ficar de fora e seguir seu planejamento. Em outras palavras, não se pode forçar o enquadramento apenas para cumprir com o programa da escola; é o caso do tema “proteção de nascente” trabalhado pelo Colégio São Francisco do Bandeira, pois algumas disciplinas são afins e podem aprofundar mais, como demonstrou-se posteriormente por meio da feira do conhecimento²⁶. Observem-se os excertos 6 e 7:

²⁴ No sistema do complexo em Pistrak pressupõe que cada disciplina escolar analisa uma parte determinada de uma matéria geral, objetivando dotar o aluno do domínio dos métodos experimentais próprios das ciências (PISTRAK, 2000, p. 153).

²⁵ Desenvolvido a partir do método de alfabetização de Paulo Freire, na década de 60, que tinha como princípio o diálogo e a conscientização das situações limites, ou seja, investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis. Há uma relação entre os fatos objetivos e a percepção dos homens e os temas geradores (FREIRE, 1987, p. 56).

²⁶ Está previsto no Projeto Político do Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira. Nesse evento as turmas expõem os trabalhos realizados nas disciplinas.

Que metodologia usa em sua disciplina para trabalhar de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo?

“**Não fujo do planejamento anual que a gente desenvolve em artes**, mas vou procurando pegar o que posso trazer para a realidade deles, então, quando estamos trabalhando com uma técnica, o cubismo, o positivismo eu estou trazendo um artista que trabalha no campo. Uma imagem que tem relação com a nossa paisagem, alguma coisa que faça com que eles se sintam mais valorizados, até o trabalho deles.” (professor 1, grifo nosso).

“**Sempre dando um enfoque na realidade deles. Agora que veio aquela proposta da UTFPR de se fazer um projeto voltado pra várias áreas que envolvam o campo e pegando todas as disciplinas [...] a professora de matemática está encarregada de fazer um levantamento das análises, eu fiquei encarregada da parte da produção de nascentes, então, a gente vai fazer uma visita à nascente. Vamos levar os alunos para coletar água e fazer uma análise física da água, para ver se está pura ou impura que tipo de dejetos a gente encontra na água, depois disso vamos fazer todo um trabalho de conscientização, e proteção de nascentes. Com os dados, a professora de matemática vai desenvolver isso em forma de gráficos, então, a gente vai tentar ligar as disciplinas, cada um vai fazer uma parte.**” (professor 2, grifo nosso).

“**No Ensino Fundamental, eu tento não fugir muito do livro didático. Trabalho como ferramenta principal, porque eu acho que a criança perde um pouco** e, junto com o livro, as mídias; trabalho muito com Power Point, com vídeos, a gente acaba não tendo uma realidade muito prática de usar o laboratório de ciências que seria o ideal, usa-se, mas não é uma rotina porque se perde muito tempo, ciências está faltando aula.” (professor 3, grifo nosso).

“Eu uso várias metodologias. Você falou muito bem antes sem perder o científico que essa é a função da escola, a ligação entre senso comum deles e o científico. Eu tenho colhido bons resultados na escola São Francisco do Bandeira. Por exemplo, quando trabalhei hidrografia com eles no sexto ano, eu não trabalhei hidrografia fechado dentro de quatro paredes, eu levei a turma a campo [...] Fiz todo o trabalho de hidrografia e relevo e impacto ambiental, com a participação do aluno. Adequando. **Quando trabalhei suinocultura, para estudar as atividades econômicas nós fizemos a visita, aqui, na frente escola**, também eu senti um aluno muito motivado. Acho que essas metodologias enriquecem nosso trabalho de fugir um pouco daquilo, só mapa, a gente ia a campo e fazia uma análise do espaço que é nosso objeto de estudo.” (professor 5, grifo nosso).

Excerto 6 – Metodologia: Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira.

Fonte: Entrevista concedida a Amarildo Nunes Pereira. Dois Vizinhos, 7 de nov. 2012.

Que metodologia usa em sua disciplina para trabalhar de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo?

“A minha disciplina é arte. Então, eu trabalho na pedagogia da Ana Nei Barbosa Doutora em Educação do Campo. O pensar, o fluir e o fazer. **Você vai olhar o conteúdo artes visuais, dança, e teatro e a partir da contextualização vai pensar, refletir sobre aquilo, fluir aquilo, [...] o que aquele conteúdo pode modificar ou não.** E daí seguir a DCE da disciplina de arte.” (professor 6, grifo nosso).

“**A minha metodologia, costumo partir dos conhecimentos que os próprios estudantes têm, a partir disso, confrontar com algumas referências de trabalho e depois fazer no coletivo, discutir com os estudantes numa construção do conhecimento através da relação dialética, na relação com o sujeito, inclusive os estudantes, os professores todos estão aprendendo nesse processo,** então, valorizo todo esse processo educativo. Metodologia que reconhece os estudantes como sujeitos ativos, importantes na produção do conhecimento.” (professor 7, grifo nosso).

“**Na realidade, a gente busca trabalhar conteúdos específicos e também trabalha algumas coisas da realidade, por exemplo, se for da matemática função e a produção de leite, né, ou equação voltado à produção de grãos,** ou mesmo voltado à produção da agricultura familiar. Então é a ligação do conteúdo com a realidade [...] só um exemplo do que foi, mas várias coisas que dá para trabalhar também, mas que a gente lembra de momento seria isso.” (professor 8, grifo nosso).

“**minhas discussões partem sempre do materialismo histórico dialético de Marx e Engels, faz-se uma leitura mais crítica, uma análise de mundo um pouco mais crítica com a proposição de formar o indivíduo crítico, mas, aqui, a discussão ocorre por um sujeito do campo, para que ele se entenda como sujeito de campo. Então, a metodologia encaminha-se por essa linha de pensamento e a aplicação na sala de aula é sempre na base da discussão, do diálogo, na tentativa de associar o máximo que eu posso a partir da realidade, do científico para o específico [...] mas, o olhar é o do campo, mesmo, do campo para a ciência.** Vai mostrando os projetos históricos que ocorreram até dobrar com o projeto do capitalismo, o projeto que tem é bem diferenciado, é na busca da extinção por determinados grupos da sociedade [...] É a velha luta de classe e ocorre dentro da sala da escola, pois, muitos não têm claro essa metodologia, muitos acabam não tendo esse entendimento de classes e a busca ocorre por aí.” (professor 9, grifo nosso).

“**Buscando justamente isso, buscando relacionar com o meio social em que o aluno vive, com o conhecimento prévio dele, fazendo com que o conteúdo tenha essa relação.** Não posso falar de cultura norte-americana, esquecendo da nossa cultura regionalista e isso refere-se também à cultura do campo. Então, fazendo essa relação para que se aproxime da cultura do aluno, que de fato, não fique algo abstrato, algo distante.” (professor 10, grifo nosso).

“**Não que seja difícil, mas fazer essa passagem do livro didático para elementos da realidade requer todo um tempo para pesquisa; então, isso se torna difícil, mas a gente tenta valorizar, a gente já tem bastante coisa própria do campo, então, nós temos que valorizar o que já tem de produção textual, trazer para dentro da sala de aula, trabalhar com elementos da realidade, da linguagem, própria deles,** de toda essa, como poderia dizer, esse uso da língua dentro da própria realidade. Trabalhamos muito com a oralidade, mas valorizando também, a variante linguística própria do campo.” (professor 11, grifo nosso).

E a metodologia, por exemplo, trabalhamos com porções da realidade, justamente pra quê? Para que o conteúdo faça relação com a vida. E isso é o que? Vai entrar na questão metodológica, encaminhamento do professor. Então, como é que o professor vai pegar aquele conteúdo que é historicamente construído pela humanidade? **Vai fazer as relações que ele tem com a vida do aluno, para ele conseguir ver que a escola não está distante da vida.** Porque o que o que o capitalismo construiu? Relações artificiais, e isso é o que a gente tenta romper aqui na Iraci, essas relações artificializadas que foram construídas na escola capitalista [...] Então, olha só, a gente não trabalha com interdisciplinaridade porque a gente trabalha com área do conhecimento e, a partir do ano que vem vamos trabalhar com complexos de estudo. Então, a interdisciplinaridade, as relações entre as disciplinas são dados na área, não é disciplina com disciplina [...] a questão é se a área tem relação, porque elas são áreas do conhecimento. **O que faz a relação interdisciplinar é a porção da realidade levantada no inventário.** Então, não existe interdisciplinaridade para nós porque o que a gente faz é juntar a porção da realidade. É lá que se junta porque cada disciplina tem o seu conteúdo, tem sua especificidade que é a construção de cada disciplina. **E o que nos permite juntar tudo isso? Que a escola chama de interdisciplinar, não é a disciplina, é a vida porque lá na vida as coisas não estão separadas. Na vida, os conteúdos não estão na sua gavetinha.** Então, é essa porção da realidade que nos ajuda [...] porque a escola criou a interdisciplinaridade? Para nós os conteúdos não são separados e onde que eles não são separados? A escola separa para poder estudar, mas a gente junta depois disso e os alunos precisam dar-se conta disso para poder trabalhar. (pedagoga, grifo nosso).

Excerto 7 – Metodologia: Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.

Fonte: Entrevista concedida a Amarildo Nunes Pereira. Rio Bonito do Iguaçu, 7 de nov. 2012.

As entrevistas com os professores do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak demonstram que se trata de uma escola contra-hegemônica para além do capital (MÉSZÁROS, 2005), comprometida com a classe trabalhadora dos assentamentos e na busca da transformação da social²⁷. No entanto, conforme a pedagoga, a escola possui alguns limites próprios da forma e organização escolar inserida no contexto capitalista. Apesar das limitações, busca-se desenvolver um ensino crítico, fundamentado nos princípios filosóficos da Educação do Campo. Em síntese, a escola conta com assessoria do MST no sentido de dar visibilidade aos interesses dos sujeitos do campo.

²⁷ E, como princípios filosóficos, o Caderno elenca: (a) educação para a transformação social; (b) educação para o trabalho e a cooperação; (c) educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; (d) educação com/para valores humanistas e socialistas; (e) educação como um processo permanente de formação e transformação humana. Assim, também, o Caderno de Educação nº 9 classifica as Pedagogias em Movimento: (i) pedagogia da luta social; (ii) pedagogia da organização coletiva; (iii) pedagogia da terra; (iv) pedagogia do trabalho e da produção; (v) pedagogia da cultura; (vi) pedagogia da escolha; (vii) pedagogia da história; (viii) pedagogia da alternância. Dessa forma, o documento deixa claro que não existe somente uma forma de conduzir a aprendizagem, mas que, no processo pedagógico escolhendo-se qual delas se pode pôr em movimento (MST, 1996)

Em relação a esse objetivo, a escola depara-se com o risco de minimizar os conteúdos da base comum se desenvolver temas elencados pela comunidade no inventário, risco de se deixar levar pelos interesses pragmáticos e imediatos da comunidade e dos próprios alunos. Enfim, corre-se o risco de supervalorizar a cultura local em detrimento da assimilação dos conhecimentos da cultura universal de direito a todos os cidadãos. Nessa perspectiva, o currículo da escola do campo não pode ser contrário à cultura universal, uma vez que a escola é o espaço onde as culturas se encontram e ocorre a troca de valores de forma dialética. Pode-se dizer que a função da escola é produzir cultura e a identidade das novas gerações a partir dos conhecimentos acumulados em determinados contextos históricos e, portanto, a cultura escolar produzida pela escola deve ser a síntese dessas múltiplas diversidades que se encontram na escola.

Nesse sentido, apesar de reconhecer a importância da relação educação e trabalho na superação da forma escolar capitalista, Dalmagro (2011) afirma que a proposta do MST restringe-se às formas de trabalho demandados pelas atividades mais locais, mantendo certa fragilidade com as formas de trabalho do campo, predominantemente industrial e capitalista, que o dominam na sua totalidade, inclusive os assentamentos do MST. A autora entende que, ao formar para o trabalho o MST necessita reconhecer todas as formas de trabalho, não limitando o acesso dos trabalhadores aos conhecimentos tecnológicos.

Conforme Dalmagro (2011), as escolas do MST, ao formar para o trabalho, precisam problematizar as formas existentes de produção, desde as manuais e artesanais até as formas mais complexas. É preciso analisar o sentido em que se apresentam essas tecnologias e avançar no intuito de dominar a ciência moderna.

Nesse sentido, concorda-se, em parte com a autora, pois a escola do MST precisa avançar e ir além da realidade mais imediata do assentamento e incorporar novas formas de desenvolvimento do campo como, por exemplo, a criação de agroindústrias, agroecologia, produção orgânica que poderiam dar novos sentidos ao trabalho pedagógico. Essas temáticas que envolvem o processo de desenvolvimento do campo, a exemplo das agroindústrias, produção de leite, hoje fonte de renda das famílias de agricultores, podem ser ponto de partida inseridos nos complexos de estudo ou planos de estudo, abrindo uma rede de inter-relações a serem estudadas e problematizadas como: políticas públicas, produção agroindustrial, sanidade animal, saúde humana, alimentação, educação alimentar,

legislação fito-sanitária, análises químicas da qualidade dos alimentos, comercialização, qualidade das matérias-primas, entre outros. Todos esses temas podem ser explorados pelas disciplinas nos planos de estudo da escola, de forma interdisciplinar, visando transformar a escola numa instituição educativa das comunidades do campo. Da mesma forma, outros temas relacionados ao trabalho agrícola como: agroecologia, produção orgânica, educação ambiental, educação alimentar a partir da horta, abriria um leque de temas a serem estudados visando transformar o currículo e a metodologia da escola do campo dando mais significado ao processo pedagógico na perspectiva onilateral ou integral.

Ao se chamar atenção para esses temas ou complexos de estudo, não se está defendendo uma minimização de conteúdos restritos às especificidades do campo, nem desvalorizando outras competências e habilidades (artísticas, afetivas, estética, físico-corporal, moral, ética, etc., pois cada disciplina possui suas especificidades e devem ser respeitadas. O que se defende aqui é que o trabalho da escola não pode ser fruto do acaso, da falta de planejamento coletivo ou da fragmentação do conhecimento, ou da produção do conhecimento como algo distante da vida. A função da escola é produzir possibilidades do acesso aos bens materiais e culturais fundamentados em bases filosóficas e pedagógicas de uma educação crítica para além do capital. O acesso aos conhecimentos científicos modernos pela classe trabalhadora é condição essencial para a inclusão social. Portanto, a superação do conhecimento fragmentado, desligado da vida, é uma preocupação fundamental evidenciado nos documentos do MST, constituindo-se ainda num limite a ser transposto.

O mesmo desafio passa pela retomada ou pelo fortalecimento do vínculo orgânico da Educação do Campo (como crítica, como práticas e como disputa política) com as lutas de resistência dos trabalhadores do campo e a construção de um projeto de agricultura que tenha outra lógica que não essa que passou a dominar o mundo, que é a da agricultura com o objetivo do negócio, fazendo dos alimentos e da terra um objeto a mais da especulação do capital financeiro, em detrimento das pessoas [...] Essa outra lógica é hoje identificada pelo contraponto da agricultura camponesa, comprometida com uma forma de produção que garanta a alimentação dos povos do mundo, de cada povo, de todas as pessoas, desafiando-se também a repensar a concepção tradicional de agricultura dos próprios camponeses, agricultores familiares, trabalhadores rurais (CALDART, 2010, p. 124).

Conforme Caldart (2010), na mesma perspectiva do entrevistado A, citado anteriormente, o desenvolvimento da Educação do Campo acontece num momento

de acirramento da luta de classes no campo pela expansão do agronegócio sobre a terra dos indígenas, dos camponeses. É a multiplicação das contradições no campo, fonte para um movimento nacional e internacional de mobilização, a exemplo, da via campesina, uma organização internacional dos trabalhadores camponeses.

Nesse processo, as escolas do campo estudadas, se quiserem fazer Educação do Campo, conforme Caldart (2010) e o entrevistado A, entre outros autores, devem incluir temas que questionam esse domínio do agronegócio que transforma a natureza e os homens do campo em mercadoria. As escolas do campo devem inserir-se na luta pela resistência às forças do agronegócio incluindo no currículo da escola conteúdos que façam a crítica a esse modelo de desenvolvimento em curso.

Observem-se os excertos 8 e 9:

Relate uma experiência significativa para a educação do campo que você tenha vivenciado em suas práticas educativas na escola.

“Trabalho, já faz muitos anos com o teatro, então, a gente partia do meio deles, que nem o **teatro do oprimido** que busca justamente elementos da realidade sem muitos artifícios de figurino; é, enfim, para trabalhar no sentido da concepção social deles mesmos. A gente fez trabalho bem legal sobre isso no movimento.” (professor 6, grifo nosso).

“Em geografia uma experiência importante que eu tenho trabalhado é **a saída de campo, visita às comunidades**, contribuindo bastante para a prática pedagógica. Lá a gente trabalha, antes e depois da saída de campo [...] apesar de que um limite é a questão de transporte e outros fatores e a partir disso a gente tem trabalhado muito em torno da escola.” (professor 7, grifo nosso).

“[...] quando você for trabalhar juro - porque o nosso pessoal do assentamento busca bastante recursos do governo federal para trabalhar para ter um giro do dinheiro - você trabalha a capacidade de endividamento. Junto com o **conteúdo, a gente pega um elemento[...] pega um estudo de caso da família, a gente trabalha o específico**. Ele ajuda até o pai, olha se o senhor fizer isso vai tá [...] porque cada um tem a suas capacidades de endividamento; porque o pai e a mãe talvez não tenham o mesmo grau de instrução que ele tem, aí, ele consegue levar para a família o conhecimento[...]” (professor 9, grifo nosso).

“Então, gosto de trabalhar com seminários [...] durante o qual eles vão se contrapor. O grupo vai defender os interesses de um grupo; é possível **um grupo de agricultores que defendem o agronegócio, um outro grupo que vai defender os interesses de uma agricultura diferenciada, a agroecologia** [...] com a defesa dos valores do capital com a defesa dos valores mais sociais. Uma leitura rápida do capital com eles é uma leitura já de bolso assim, [...] é um pouco mais didática, é a apresentação de seminário com as principais ideias com eles. Foi algo que deu certo com algumas turmas isoladas, mas que deram certo. Com textos do capital e do manifesto comunista era bem tranquilo para trabalhar o capital com eles.” (professor 9, grifo nosso).

“Várias experiências a gente faz, agora eu não consigo lembrar de algo pontual [...] o que eu tenho, de forma geral, é opinião desses alunos, é que a importância de trabalhar o conteúdo voltado para a realidade dele [...] **o que estão fazendo no dia a dia, valorizando a atividade agrícola deles e até no sentido de vocabulário levando em consideração o histórico de vida deles onde eles vêm** [...] (professor 10, grifo nosso).

“Atividades curtas, mas significativas são os momentos cívicos em que geralmente, a gente tenta relacionar as datas com a realidade do campo. Por exemplo, nós trabalhamos o **dia internacional da mulher**, mas nós trabalhamos a **mulher assentada do campo**. Quem é essa mulher? Em forma de texto, em forma de teatro, eu trabalhei particularmente o texto poético. Por exemplo, o tema **juventude** [...] Estamos celebrando o centenário da poetisa Helena Colodi. Ela tem um poema que fala assim: estimado jovem. A partir do poema da Helena Colodi, olhar para a nossa juventude. Foi um trabalho bem significativo.” (professor 11, grifo nosso).

Excerto 8 – Experiências significativas: Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.

Fonte: Entrevista concedida a Amarildo Nunes Pereira. Rio Bonito do Iguaçu, 7 de nov. 2012.

Relate uma experiência significativa para educação do campo que você tenha vivenciado em suas práticas educativas na escola:

“Tem tantas, por exemplo, **uma que eles ficaram muito felizes com o final foi a questão da comemoração dos 50 anos de Dois Vizinhos**; estava trabalhando com escultura com o 2º ano e a gente pensou como poderia fazer [...] trabalhar com várias técnicas, trabalhar com argila dá muita sujeira e eles abraçaram a idéia foram, à tarde, procuraram um pedaço de madeira para fazer um suporte e trouxeram motosserra e ferro [...] teve um barrulhão de motosserra [...] não teve um aluno que não participasse. Pintaram a escultura, era uma pessoa do campo e uma pessoa da cidade, as duas unidas e a tora em baixo, a gente até cortou uma árvore porque eles têm muito na propriedade [...] o pedaço de madeira, fez a escultura em cima com ferro primeiro, papelão e papel machê, e por último a gente pintou para representar uma pessoa do campo e a pessoa da cidade, acho que está no Núcleo essa escultura: **um homem de terno, representando a cidade e o homem de chapéu e uma bota representando o campo**, os dois de mãos dadas; foi a conclusão a que eles chegaram que tinham que apresentar, porque por mais que se tenha preconceito com um ou com o outro; um não pode viver sem o outro. **E assim foi muito legal porque apareceram no jornal da cidade e eles se sentiram muito valorizados. Dessas últimas experiências, foi uma, que eles se sentiram muito orgulhosos.**” (professor 1, grifo nosso)

“Que mais me marcou [...] foi a reunião de pais em que eu percebi um envolvimento muito grande das famílias; teve a homenagem do dia das mães. Então, eu percebi uma **colaboração** muito grande, um **respeito com a escola, com a direção, com os professores**; **isso me marcou muito porque a gente não vê isso nas escolas da área urbana com relação aos alunos**. Nas práticas eu envolvo eles nas atividades [...] **tive muita colaboração nas pesquisas relacionadas ao cotidiano deles, trouxeram coisas de casa [...] é importante, sabe, ter algum projeto que fosse seguido, continuado, que viesse para melhorar a escola e dada a possibilidade da escola se efetivar mesmo sendo no campo**, né. (professor 2, grifo nosso)

“A minha experiência em educação do campo é nova; eu comecei trabalhar aqui em fevereiro desse ano. Então, eu também me preocupei quando eu planejei minhas aulas. Um conteúdo que eu olhei, que os alunos me deram, assim um retorno bem positivo foi quando tinha que trabalhar deslizamento de terra com o 7º ano. Conteúdo região Sudeste. Eu pensei como eu vou trabalhar um conteúdo aqui do campo, eu relacionei com o que eles tinham assistido na televisão e, nesse dia, com uma turma pequena, possibilita isso em parceria com as meninas da cozinha e nesse dia ficou marcado para mim porque a gente fez uma aula de geografia doce, onde a gente fez um brigadeiro, com massa do brigadeiro a gente. Montamos o solo e eu trabalhei tudo o que era o conteúdo do livro, mas de forma lúdica. Os olhos dos alunos brilhavam, eles amaram. Eu ia falando o que tinha no solo e depois para representar o deslizamento, desmoronamento de terra a gente usou cobertura de sorvete e foi acontecendo o desmoronamento que os alunos ficaram boquiabertos [...] depois foi pedido para eles produzirem em texto. Foi o melhor retorno que eu tive.” (Professor 5, grifo nosso)

[...] A primeira cisterna implantada no município. Foi trabalhado o cilindro, medido e calculado o diâmetro. Acho que foi essa experiência.” (Professor 12, grifo nosso)

“Eu tive um projeto aqui no Bandeira mesmo, onde conseguimos fazer um projeto em que eles compararam a alimentação na cidade e a alimentação saudável no campo. A gente sempre tenta adaptar os conteúdos para a realidade deles, trabalhar a parte ambiental.” (professor 3, grifo nosso)

“Quando nós trabalhamos com comida na sala de aula, essa divisão de legumes e verduras e saladas em geral, frutas, eles memorizaram muito mais relacionando do cotidiano deles para a língua inglesa. Foi uma experiência com exposição de cartaz, eles memorizam mais facilmente o que eles vivem no dia a dia. Para mim, foi bem marcante aquela história dos contáveis; e dos incontáveis, foi muito significativo entender os alimentos que você conta, os alimentos que você não pode contar.” (professor 4, grifo nosso)

Excerto 9 – Experiência significativas: Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira.

Fonte: Entrevista concedida a Amarildo Nunes Pereira. Dois Vizinhos, 7 de nov. 2012.

No âmbito da Geografia Agrária, pode-se afirmar que o movimento por uma Educação do Campo está permeado pela disputa por territórios (i) materiais e produz territorialidades no espaço e no tempo (SAQUET, 2007), pois a educação do campo não é um movimento apenas na dimensão pedagógica, mas está vinculado à luta pela Reforma Agrária e à luta pela permanência dos camponeses nos territórios, aos direitos dos povos tradicionais aos recursos da biodiversidade, da água, da soberania alimentar. Todos esses temas podem constituir planos de estudos, ou temas geradores, complexos de estudo em Geografia, História, entre outras disciplinas de forma interdisciplinar. Portanto, é ao mesmo tempo um movimento pelos territórios (i) materiais e, no processo, produz territorialidades da agricultura

familiar camponesa, ou, em outras palavras, visa à libertação dos oprimidos em relação aos seus opressores (FREIRE, 1987).

Conclui-se, na perspectiva do ensino de Geografia em específico, que a Educação do Campo pode ser uma oportunidade da disciplina contribuir muito para que o aluno do campo entenda a realidade em que vive, pois o raciocínio geográfico possibilita desenvolver pensamentos complexos para compreender as estratégias de desenvolvimento, perceber como o lugar, o espaço, o território, a paisagem estão organizados conforme as relações de poder. Nesse sentido, a partir do lugar, pode-se compreender como a globalização do mundo moderno, por meio dos monopólios e oligopólios territorializa-se nesse espaço em particular. Portanto, a partir das ciências humanas, em particular do ensino de Geografia, por exemplo, é possível desenvolver projetos interdisciplinares sobre temas específicos como, água, solo, relevo, vegetação, biodigestor, horta, agroecologia, produção orgânica, agrotóxicos, alimentação, segurança alimentar, Revolução Verde, Êxodo Rural, urbanização, relação-campo-cidade, Reforma Agrária e outros temas, e, além de integrar as demais áreas do conhecimento de forma a modificar o currículo, nas palavras de Arroyo (2011), pobre em experiências e saberes das culturas populares, dos povos tradicionais etc. É nessa perspectiva que se pensa na parte final das análises e dizer que as ciências humanas podem contribuir para tornar o ensino mais significativo e preservar seu espaço no currículo tão necessário para a compreensão da realidade de forma crítica e como condição para formar as competências e habilidades para a formação humana além dos objetivos mercantilistas do capital neoliberal.

Considera-se que o Projeto Vida na Roça neste trabalho, como referência para uma Educação do Campo, pois tem como foco a agroecologia como alternativa de desenvolvimento sustentável para o século XXI, que apresenta com grandes desafios ambientais já acordados pelo Brasil nos tratados internacionais de redução do efeito estufa. Ao se finalizar este capítulo, conclui-se, pela relevância das tentativas de mudanças curriculares para a melhoria da qualidade da educação do país, tão necessários para a justiça social. Cabe ressaltar, o esforço das escolas - objeto deste estudo - em produzir territorialidades da Educação do Campo, mesmo com tantos limites a serem superados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao término desta pesquisa, pode-se afirmar que foram atingidos os objetivos iniciais de se entender o movimento “Por uma Educação do Campo” o seu currículo, suas metodologias, as contradições na implementação das políticas públicas. Dessa forma, muitas dúvidas de ordem teórica foram sanadas, porém, novas inquietações surgiram, pois o momento agora é de fazer com que as políticas públicas conquistadas no âmbito da lei sejam postas em prática na escola.

A trajetória do Movimento Nacional por uma Educação do Campo perfaz mais de uma década de existência e foi capaz de territorializar-se nos diferentes espaços da sociedade civil e, em nível de marco legal, firmar-se como política pública de Estado. No entanto, no Brasil, historicamente, a aprovação de planos educacionais não significa garantia de mudanças significativas na qualidade do ensino ou na inclusão social. Desse modo, a aprovação de políticas educacionais não é, necessariamente, acompanhada da garantia de condições estruturais para a efetivação dessas políticas. Assim, como se demonstrou, a mudança da nomenclatura das escolas do campo não garante efetivamente a mudança da identidade das escolas por meio de práticas pedagógicas que levem em consideração as especificidades do campo.

Nas escolas pesquisadas, constatou-se uma série de contradições, demonstrando que a organização do currículo da Educação do Campo é um processo dialético, com avanços, resistências e disputas curriculares. A maioria dos professores ainda tem muitas dúvidas sobre currículo, e quais metodologias seriam mais apropriadas. Nesse sentido, a definição de planos de estudo a partir dos complexos ou temas geradores pode direcionar os planos de estudos das escolas tão necessárias para reduzir as incertezas do professor na tarefa de formar cidadãos integrais. No entanto, os professores, muitas vezes, não percebem, pelo menos não claramente as reinterpretações curriculares que fazem, prevalecendo a concepção de currículo como algo dado pelas Diretrizes Curriculares do Estado.

Os professores do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak demonstraram, sobretudo, que havia na escola um Projeto Político Pedagógico vinculado às concepções da Educação do Campo. Nesse sentido, as respostas coincidiram com as concepções de Educação do Campo presentes nos documentos oficiais, pois a escola buscava fazer um trabalho pedagógico diferenciado, a partir de

“complexos de estudo” – “porções da realidade”, como se preferiu denominar na escola - de forma interdisciplinar, envolvendo as áreas do conhecimento. Foi, dessa forma que a escola fazia à relação dos conteúdos da base comum com a vida dos sujeitos do assentamento, sendo o trabalho socialmente útil, a autodireção, o coletivo, atualidade, a pedagogia do meio, noções desenvolvidas por Pistrak, como princípios educativos norteadores do processo pedagógico que permite relacionar teoria e prática a partir do materialismo histórico dialético.

Portanto, as escolas pesquisadas estão vivendo processos didático e curricular diferentes. No Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira os professores a consideram uma escola do campo, mas têm consciência de que, para ser considerada do campo, é preciso ter projetos mais efetivos, que incluam temas específicos do campo. Assim, percebem a contradição da escola do campo, permeada por um currículo que, muitas vezes não leva, em consideração o contexto cultural em que a escola se insere para construir significados na vida do aluno. Já, em relação ao Colégio Iraci Salete Strozak, as respostas dos professores indicam que há uma organização pedagógica mais clara, a partir de “porções da realidade” colhidas nos inventários, diminuindo, dessa forma, a improvisação e as incertezas em relação ao currículo real, reinterpretado, adaptado para a transformação da realidade numa escola localizada em um dos maiores assentamentos da Reforma Agrária no Brasil.

Em síntese, o que as pesquisas demonstraram é que há contradição em todos os sentidos: que as escolas pesquisadas vivem permeadas pelas disputas de projetos de educação que se refletem na escola; que a questão curricular é de extrema importância para o debate atual, porque a escola não está isenta dos interesses políticos e econômicos que estão por trás das Diretrizes Curriculares; que há exames externos de avaliação, direcionados para as competências e habilidades exigidas pelas elites.

Nesse sentido, a escola, em tempos de neoliberalismo, muitas vezes, desempenha o papel conforme os interesses da sociedade dominante. A formação das competências e habilidades, “aprender a aprender” presentes nos PCNs, visa formar trabalhadores adaptados ao mercado capitalista e não cidadãos críticos. No entanto, a construção curricular e pedagógica nem sempre obedece cegamente às Diretrizes Curriculares oficiais, ou seja, há sempre um espaço de manobra por quem executa as ações. Esse é o espaço que a boa formação dos professores poderá

subverter a intromissão de práticas alheias aos verdadeiros objetivos da educação, que é garantir o acesso aos conhecimentos universais produzidos pela humanidade e, portanto, patrimônio de todos que buscam construir a democracia e a justiça social. E nesse sentido que os povos do campo têm o direito ao reconhecimento de suas culturas no processo político e pedagógico curricular.

Conforme evidenciou esta pesquisa, a Educação do Campo realmente não está dada, é um processo em construção, em que a tensão manifesta-se porque a sociedade está permeada pelas contradições de classe. A escola pública, nesse sentido, mostrou-se um território em disputa, em que, a classe dominante realmente não se descuida da escola, e tem como meta controlá-la em favor de seus interesses de classe. É nesse território do Estado, dominado pelos interesses da elite, que as organizações populares terão que lutar pela hegemonia do projeto da classe trabalhadora. Como se evidencia ao longo dos capítulos, não será com a aprovação de “Diretrizes Operacionais”, ou com a mudança de nomenclatura das escolas do campo, apenas, que a Educação do Campo se efetivará, pois dependerá de novas lutas dos movimentos sociais no campo das políticas públicas.

Nesse sentido, foi possível entender, por meio da pesquisa bibliográfica, e depois confirmado empiricamente, que a construção do currículo da Educação do Campo produzem-se nos espaços de forma contraditória, a partir dos movimentos sociais e organizações populares, pois o Estado propõe metas, índices de aprovação, números, e esse processo é contraditório à formação do cidadão crítico comprometido com a transformação social numa perspectiva materialista histórica e dialética.

Portanto, nas escolas pesquisadas, confirmou-se o que as pesquisas bibliográficas já indicavam. Que, sem uma organização popular, ou movimento social na escola, não há Educação do Campo, já que a escola do campo está, geralmente, dominada pelo projeto do capital. Dessa forma, pode-se inferir da pesquisa empírica que a Educação do Campo não ocorre sem contradição, tensão, resistência, pois está vinculada aos interesses da classe trabalhadora e isso pode infringir alguns interesses da elite. Dessa forma, desde as primeiras pesquisas, percebeu-se que se está inserido numa disputa política tensa. Assim, é de fundamental importância compreender que a Educação do Campo está vinculada a um projeto contra-hegemônico dos movimentos sociais para mudanças estruturais da sociedade e do Estado, portanto, permeada pela contradição capital-trabalho que

produz a luta de classes. Em sendo isso verdade, deduz-se que uma proposta de educação socialista de transformação social, como intencionam os movimentos sociais, seja realmente contrária ao modelo de escola ofertada pelo Estado capitalista.

No Colégio do Campo Iraci Salete Strozak vislumbra-se um projeto contra-hegemônico de superação das relações capitalistas. Dessa forma, aparecem nas respostas dos professores categoriais críticas que sinalizam um processo de ensino que objetiva a transformação da realidade social dos sujeitos vinculados aos assentamentos. Presume-se que essa diferença deve-se ao fato de que a escola recebe influência direta do MST, que tem uma proposta de educação revolucionária.

Em relação ao Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira, a desterritorialização do Projeto Vida na Roça demonstra que a escola, mesmo pública, é ocupada pelo projeto da classe dominante.

Portanto, conclui-se que as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular das instituições sociais e afetam especialmente o currículo da escola. Disso decorre que a luta pela hegemonia impõe aos movimentos sociais articulados no Movimento Nacional Por uma Educação do Campo, de base político e pedagógico, em especial o MST, uma luta constante nas estruturas do Estado em favor do projeto da agricultura familiar camponesa.

Nessa perspectiva, apesar das limitações impostas às escolas, vislumbra-se uma educação de resistência da classe trabalhadora do campo que vá para além dos muros da escola, que contribua para a mudança da realidade social. Essa função da escola se concretizará com a escolha do currículo pelos próprios trabalhadores, pelos movimentos sociais, ou organizações populares.

Dessa forma, recuperando o debate que constitui a essência deste trabalho, foi possível verificar que o PVR se territorializa nas escolas públicas da Região Sudoeste, a exemplo do Colégio Estadual do Campo São Francisco do Bandeira; no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, além disso o MST territorializa-se na escola por diferentes meios; é possível perceber em ambas as escolas o processo de territorialização da Articulação Paranaense e Sudoeste Por uma Educação do Campo.

Para finalizar, pode-se dizer que a Educação do Campo, no Estado do Paraná e no Brasil, conforme se constatou, realmente é um processo contraditório, pois há disputa política entre Educação do Campo e Educação Rural. O Campo, neste

momento histórico, é ocupado pelo agronegócio, este vinculado ao capital financeiro com apoio do Estado, o que contribui para o processo de expropriação da agricultura familiar camponesa e conseqüente migração campo-cidade, principalmente de jovens. Dessa forma, cabe à escola do campo se tornar território de resistência da agricultura familiar camponesa.

Enfim, a Educação do Campo está inserida na luta histórica dos movimentos sociais do campo, de resistência ao projeto do capital, produto da contradição capital-trabalho que acirra a luta de classes.

Em outras palavras, o que foi constatado através da pesquisa desafia, enquanto educadores, a tomar uma posição crítica em favor da classe trabalhadora e dos movimentos sociais, pois, apesar da aprovação das leis ou diretrizes, a “Educação” como formação humana integral não está dada. A construção da identidade das escolas do campo é o grande desafio, ou seja, falta valorização do professor, falta, estruturas nas escolas do campo, laboratórios adequados, biblioteca, material didático específico, concursos públicos por área do conhecimento, além de recursos financeiros. Por isso, a Educação do Campo constitui-se num território tenso de luta pela hegemonia entre os movimentos populares e o Estado, no processo de ocupação da escola. Será, pois, necessário para pesquisas posteriores avançar no processo de compreensão do papel que cabe ao Estado na criação de condições para que se efetive uma educação da classe trabalhadora de forma integral. Sem ter a pretensão de esgotar o tema, acredita-se que este trabalho possa contribuir para a reflexão acerca de uma educação que realmente tenha sentido para os povos do campo.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: a dinâmica da agricultura sustentável. 4. ed. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2004.

ALVES, Gilberto Luiz (Org.). **Educação no campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ANTONIO, Clésio Acilino. **Educação do campo**: um movimento popular de base política e pedagógica para educação do campo no Brasil. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013.

_____. **Por uma educação do campo**: um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil. 2010. 234 p. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010..

_____; GEHRKE, Marcos; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Currículo e escola itinerante: pressupostos, conteúdo, vivências geradoras e avaliação. In: SAPELLI, Marlene Lucia Siebert (Org.) **Vozes de resistência**: sobre práticas educativas nos tempos e espaços ocupados pelo MST. Guarapuava: Unicentro, 2010.

APPLE, Michael W. **Currículo, poder e lutas**: com a palavra, os subalternos. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Educação e poder**. Tradução Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO, Miguel G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez et al. **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AUED, Bernardete Wrublewski; VENDRAMINI, Célia Regina (Orgs.). **Educação do campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis, SC: Insular, 2009.

BRASIL. CNE. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.

_____. _____. **Parecer 36/2001, da relatora Soares, Edla de Araújo Lira**. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Processo 23001000329/ 2001-55. Brasília, 2001.

_____. **LDB**: lei de diretrizes e bases da educação nacional : lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. **Educação e escola no campo**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

_____.; CASTRO, L. F. M.; SILVA, H. R. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz. **Educação rural no Terceiro Mundo**: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CALDART, Roseli Salete. A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, Antonio et al. **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis, SC: Insular, 2010.

_____. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez et al. **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Caminhos para a transformação da escola. In: VENDRAMINI, Regina; AUED, Bernadete Wrublewski. **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

_____. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

_____. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: **Cadernos Temáticos**: Educação do Campo. Curitiba, PR: SEED, 2005.

_____. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMINI, Isabela. **Escola itinerante**: na fronteira de uma nova escola. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

CPT - Secretariado Nacional. **A luta pela terra**: a Comissão Pastoral da Terra 20 anos depois. Goiânia, GO: Paulus, 1997.

DALMAGRO, Sandra Luciana. A escola no contexto das lutas do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (Orgs.). **Escola e**

movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DUARTE, Valdir. **Escolas públicas no campo:** problemática e perspectivas: um estudo a partir do Projeto Vida na Roça. Francisco Beltrão, PR: ASSESOAR, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro.** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. **Interdisciplinaridade:** um projeto em parceria. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A questão agrária no Brasil hoje: subsídios para pensar a Educação do Campo. In: CADERNOS Temáticos: Educação do Campo. Curitiba, PR: SEED, 2005.

_____. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez et al. **Por uma educação do campo.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, ano 8, n. 6, jan./jun. 2005.

_____. **MST:** formação e territorialização. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Azevedo (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004.

_____; SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo:** campo – políticas públicas – educação. Brasília: Inkra; MDA, 2008.

FERNANDES, Claudemar Alves. **(Re)tratos discursivos do sem-terra.** Uberlândia, MG: EDUFU, 2007.

FONEC (Fórum Nacional de Educação do Campo) **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo.** Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da dialética.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antonio et al. **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis, SC: Insular, 2010.

GENTILI, Pablo A. A. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GHEDINI, C. M.; ONÇAY, S. T. V. **Educação do Campo no Estado Paraná e na Região Sudoeste: ações políticas e práticas pedagógicas - 1998-2012**. Pato Branco: Gráfica Xingu, 2012. Caderno do Território sudoeste do Paraná. (no Prelo)

GHEDINI, Cecília Maria. **A formação de educadores no espaço dos movimentos sociais do campo – um estudo a partir da “I Turma de Pedagogia da Terra da Via Campesina/Brasil”**. 2007. 160 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

_____; ONÇAY, Solange Toderó (Orgs.). **Curso de nível médio: teorias e práticas integrando o currículo**. Francisco Beltrão, PR: ASSESOAR, 2010.

_____; PARMIGIANI, Jacqueline; GOBO, Paulo Roberto. **Articulação Paranaense: “Por uma Educação do Campo”**. A história da articulação. Porto Barreiro – Paraná. Caderno 1, 2000.

GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. Identidade de Classe e os trabalhadores da educação. In: ORSO, Paulino José et al (Orgs.) **Educação e contradições sociais**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

GOODSON, Evor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRUPPI, Luciano. **Tudo Começou com Maquiavel: (as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci)**. 8. ed. São Paulo: L&PM Editores, 1987.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla; MOLINA, Manuel González de. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. Tradução literal de Ênio Guterres e Horacio Martins de Carvalho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (2009)** – Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/.../SIS_2010.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2012.

JESUS, Antônio Tavares de. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Ir.; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

_____; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2002. v. 4

LEFBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. Tradução Juarez Guimarães e Suzanne Felice Léwy. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MAO, Tse-tung. **Sobre a prática**: sobre a contradição. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARTINS, Fernando José. **Ocupação da escola**: uma categoria em construção. Cascavel: EDUNIOESTE, 2011.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MENDES, Marciane Maria. **A escola do campo e seu significado**: o ponto de vista de professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná. 2009. 159 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

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

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de educação do campo. In: MUNARIM, Antonio et al. **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis, SC: Insular, 2010.

_____; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em educação do campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2011.

MST. Como fazemos a Escola de Educação Fundamental. **Caderno de Educação**, São Paulo, edição 1, n. 9, 1999.

MST. Princípios da educação no MST. **Caderno de Educação**, São Paulo, edição 5, n. 8, 1996.

MUNARIN, Antonio. Educação do Campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: MUNARIN, Antonio et al (Orgs). **Educação do Campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

_____. Educação do campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, Antonio et al. **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis, SC: Insular, 2010.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A agricultura camponesa no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CEB N.º 1011/10**. Curitiba, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação do campo**. Curitiba, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Geografia**. Curitiba, 2008.

PEIXER, Zilma Isabel. O entrelaçar dos conceitos de campo e cidade na constituição de territorialidades educacionais. In: MUNARIN, Antonio et al (Orgs). **Educação do campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RUMMERT, Sonia Maria. **Gramsci, trabalho e educação**: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. Lisboa: Educa, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. O currículo em ação: os resultados como legitimação do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013

_____. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de tróia da educação. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **Currículo, justiça e inclusão**. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa. Concepção de educação do campo. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação do campo**. Salvador, BA: Editora da UFBA, 2010.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, Dermeval Saviani. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SCHERER-WARREN, Ilse. LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn. (Org.). **Movimentos sociais e participação: abordagens e experiências no Brasil e na América Latina**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2011.

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura: Gramsci**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 1992.

SILVA, Lourdes Helena; MORAIS, Teresinha Cristiane; BOF, Alvana Maria. A educação do meio rural do Brasil: revisão de literatura. In: BOF, Alvana Maria (Org.) **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira", 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007**. Curitiba, Ed. UFPR, 2010.

STRAFORINI, Rafael. **O desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, Pablo W. (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VENDRAMINI, Célia Regina. A Educação do Campo na perspectiva do Materialismo histórico-dialético. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

VIEIRA, Luiz. Movimentos sociais e governo popular: os desafios dos movimentos sociais frente à ocupação dos espaços político-Institucionais. In: VIEIRA, Luiz et al. **Movimentos sociais e Estado: limites e possibilidades**. Porto Alegre: CAMP, 2001. (Caderno de Debates, 2).

WERLANG, Júlio César. **Educação, cultura e emancipação: estudo em Theodor Adorno**. Passo Fundo, RS: EdIFIBE, 2005.

YOUNG, Michael F. D. **O currículo do futuro: Da "nova sociologia da educação" a uma teoria crítica do aprendizado**. Tradução Roberto Leal Ferreira. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

ENTREVISTAS

PEREIRA, Amarildo Nunes. **Entrevista realizado com o Dirigente A.** Francisco Beltrão, 07 de jun. 2012.

PEREIRA, Amarildo Nunes. **Entrevista realizado com o Dirigente B.** Rio Bonito do Iguaçu, 06 de jun. 2012.

PEREIRA, Amarildo Nunes. **Entrevista realizado com o Professor 1.** Dois Vizinhos, 21 de jun. 2012.

PEREIRA, Amarildo Nunes. **Entrevista realizado com o Professor 2.** Dois Vizinhos, 21 de jun. 2012.

PEREIRA, Amarildo Nunes. **Entrevista realizado com o Professor 3.** Dois Vizinhos, 21 de jun. 2012.

PEREIRA, Amarildo Nunes. **Entrevista realizado com o Professor 4.** Dois Vizinhos, 21 de jun. 2012.

PEREIRA, Amarildo Nunes. **Entrevista realizado com o Professor 5.** Dois Vizinhos, 21 de jun. 2012.

PEREIRA, Amarildo Nunes. **Entrevista realizado com o Professor 6.** Rio Bonito do Iguaçu, 07 de nov. 2012.

PEREIRA, Amarildo Nunes. **Entrevista realizado com o Professor 7.** Rio Bonito do Iguaçu, 07 de nov. 2012.

PEREIRA, Amarildo Nunes. **Entrevista realizado com o Professor 8.** Rio Bonito do Iguaçu, 07 de nov. 2012.

PEREIRA, Amarildo Nunes. **Entrevista realizado com o Professor 9.** Rio Bonito do Iguaçu, 07 de nov. 2012.

PEREIRA, Amarildo Nunes. **Entrevista realizado com o Professor 10.** Rio Bonito do Iguaçu, 07 de nov. 2012.

PEREIRA, Amarildo Nunes. **Entrevista realizado com o Professor 11.** Rio Bonito do Iguaçu, 07 de nov. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do Projeto: Territorialidades da Educação do Campo no Sudoeste do Paraná na última década: (2000-2010)

Pesquisadores: Prof^a Dr^a. Marli Terezinha Szumilo Schlosser (orientadora) e Amarildo Nunes Pereira (mestrando)

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável e a Colaboradora:
UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão/PR.

Convidamos o Senhor(a) a participar de nosso projeto que tem o objetivo de estudar como se processam as lutas e resistências das lideranças por políticas públicas de educação do campo, especificamente na área de abrangência do Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos. Para isso são fundamentais as entrevistas, que servirão de base à pesquisa. Os resultados estão previstos para serem divulgados em fevereiro de 2013, com apresentação da dissertação, para obtenção do título de mestre em Geografia, pelo Programa de Pós Graduação da Unioeste - Francisco Beltrão (PR). Além das publicações dos resultados em eventos de caráter científico e em periódicos, a integridade dos entrevistados será respeitada constantemente.

A participação neste estudo é voluntária e quem decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a), e os dados serão utilizados apenas para fins científicos. O cancelamento de sua participação no projeto poderá ser feito a qualquer momento desde que informando os pesquisadores previamente. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo Pesquisador Responsável: Marli Terezinha Szumilo Schlosser, pelo telefone (45)99120880 ou pelo Colaborador Amarildo Nunes Pereira, pelo telefone (46) 99749272. A participação desta pesquisa está regulamentada pelo Comitê de ética, cujo telefone é (45) 3220-3272, caso necessite de maiores informações.

Eu _____ declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto.

Assinatura

Eu, Marli Terezinha Szumilo Schlosser declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto ao participante e/ou responsável.

Assinatura

Eu, Amarildo Nunes Pereira declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto ao participante e/ou responsável.

Assinatura

Dois Vizinhos, ____/____/____

APÊNDICE B - Entrevista com os professores das escolas do campo de São Francisco do Bandeira – Ensino Fundamental e Médio e Escola Estadual do Campo Iraci Salete Strozak – Ensino Fundamental e Médio

1 - Você considera a Escola em que trabalha, como uma Escola do Campo?
Justifique a resposta:

2 - O currículo da escola é diferenciado ou específico para abordar as questões do campo, sem perder de vista o conteúdo científico?

3 - Que metodologia usa em sua disciplina para trabalhar de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo?

4 - Relate uma experiência significativa para a educação do campo que você tenha vivenciado em suas práticas educativas na escola:

APÊNDICE C – Entrevista com dirigentes ligados à ASSESOAR.

Data da entrevista:

1. Quais os desafios da Educação do Campo?

2. Como é trabalhar no movimento de resistência no contexto dos movimentos sociais?

3. Já participou de conferências de Educação do Campo? Em caso afirmativo, quais os resultados dessas conferências para a efetivação da Educação do Campo?

4. Qual a sua contribuição, enquanto dirigente social, que revertam melhorias para a educação do campo?

5. Como avalia o movimento de educação do campo no Brasil e no Sudoeste do Paraná? Comente sua resposta:

6. Qual deve ser a função da escola do campo para contribuir na mudança da realidade dos jovens que residem no campo?

7. Quais os avanços e recuos no processo de implementação de políticas públicas de educação do campo?

8. Em sua opinião, o que acredita ser necessário para que se efetive ou que realmente promova a educação do campo?
