

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

EDUARDA NICOLA

EDUCAÇÃO DO CAMPO OU APENAS UMA MUDANÇA DE NOMENCLATURA?
Um estudo de caso em Santo Antônio do Sudoeste - PR

FRANCISCO BELTRÃO - PR
2018

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

EDUARDA NICOLA

EDUCAÇÃO DO CAMPO OU APENAS UMA MUDANÇA DE NOMENCLATURA?

Um estudo de caso em Santo Antônio do Sudoeste-PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *Campus* de Francisco Beltrão, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia na linha de pesquisa de Educação e Ensino de Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marli Terezinha Szumilo Schlosser

FRANCISCO BELTRÃO - PR
2018

Catálogo na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas - UNIOESTE – Campus Francisco Beltrão

Nicola, Eduarda

N634e Educação do campo ou apenas uma mudança de nomenclatura?
Um estudo de caso em Santo Antônio do Sudoeste - PR / Eduarda
Nicola. – Francisco Beltrão, 2018.
119 f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marli Terezinha Szumilo|Schlosser.
Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual
do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão, 2018.

1. Política pública. 2. Educação Rural - Brasil. 3. Prática de
ensino. I. Schlosser, Marli Terezinha Szumilo. II. Título.

CDD 20. ed.– 370.19346098162

Sandra Regina Mendonça CRB – 9/1090

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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

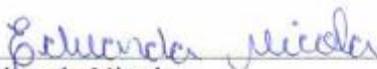
EDUCAÇÃO DO CAMPO OU APENAS UMA MUDANÇA DE
NOMENCLATURA? UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE
SANTO ANTÔNIO DO SUDOESTE - PR

Autora: Eduarda Nicola

Orientadora: Profa. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Eduarda Nicola e aprovada
pela comissão julgadora.

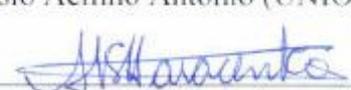
Data: 07 / 11 / 2017


Eduarda Nicola

Comissão Julgadora:


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


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


Prof. Dra. Adélia Aparecida de Souza Haracenko
(UEM)

Francisco Beltrão - PR
2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por seu constante amor, proteção e graça.

À Professora Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser, meu muito obrigada por todas as orientações e correções e principalmente por não ter me permitido desistir e nem retroceder.

Aos professores Clésio Acelino Antonio, Yolanda Zancanella e Rosana Cristina Biral Leme pelas sugestões e observações no exame da banca de qualificação.

À Andréia Zucheli Cucchi, assistente do programa, por toda sua competência, dedicação e paciência.

Aos colegas de programa de mestrado em Geografia da Unioeste de Francisco Beltrão e aos membros do Grupo de Pesquisa REETLE por todos os momentos de aprendizado e descontração vividos juntos.

Por meio de Gabriela, Mello, Angela, Josie, Elvis, Segala, Andressa e Paçoca agradeço a todos os demais amigos encontrados ao longo da passagem pela UNIOESTE-FB, grata por todo o amparo e “parceria” de sempre.

Aos funcionários, alunos e pais da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval por sua colaboração na realização da pesquisa.

As professora Jessica Scarabotto e Eliana Boligon pelas correções ortográficas e traduções.

Ao meu namorado Adriano José Mulinari por entender junto comigo que o amor vai muito além do simples “eu te amo”.

À minha família: Pai, mãe, irmão, cunhada, e sobrinhos por me apoiarem e compreenderem os momentos de ausência, amo vocês incondicionalmente.

Minha eterna gradidão à todos!!

"É melhor tentar e falhar,
que preocupar-se e ver a vida passar;
é melhor tentar, ainda que em vão,
que sentar-se fazendo nada até o final.
Eu prefiro na chuva caminhar,
que em dias tristes em casa me esconder.
Prefiro ser feliz, embora louco,
que em conformidade viver ..."

Martin Luther King

RESUMO

EDUCAÇÃO DO CAMPO OU APENAS UMA MUDANÇA DE NOMENCLATURA?

Um estudo de caso em Santo Antônio do Sudoeste - PR

Esta pesquisa tem por objetivo compreender os meios encontrados para a construção efetiva da Educação do/no Campo da escola pública no Estado do Paraná, especificamente na Escola Estadual do Campo Marquês do Herval, no município de Santo Antônio do Sudoeste – PR. Os documentos oficiais que regem a Educação do Campo no Estado do Paraná possuem o objetivo de contribuir para a gestão e as práticas pedagógicas nas escolas localizadas na zona rural. Desta forma, para cumprir com os objetivos iniciais da pesquisa, realizou-se, a revisão bibliográfica voltada para a compreensão da trajetória da Educação do Campo no cenário das políticas públicas brasileiras, com o intuito de contextualizar as relações estabelecidas entre a luta por uma Educação do Campo e as orientações vinculadas as Diretrizes Operacionais, as DCE's da Educação do Campo e o Parecer CEE/CEB N° 1011/10. Em seguida, destacam-se as especificidades encontradas no Projeto Político Pedagógico e nos dados levantados durante as entrevistas com os gestores da escola envolvida. Por fim, apresentam-se os projetos realizados pela escola, que vão além do que é estabelecido no Projeto Político Pedagógico.

Palavras-chave: Políticas públicas; Educação do campo; Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

RURAL EDUCATION OR ONLY A CHANGE OF NOMENCLATURE?

A case study in Santo Antônio do Sudoeste city, in Paraná

This research aims understand the ways found for the effective construction of/in the rural education of public school in state of Parana, specifically in Marques do Herval State Rural School, in Santo Antonio do Sudoeste city. The official documents that command the Rural Education in Parana state have the objective of contribute to the management and pedagogical practices in schools located in rural areas. Thus, to accomplish with initial objectives, made the bibliographic review focused in understanding the trajectory in the Rural Education in the brazilian public policies area with the aim of contextualizing the established relationships between the struggle for a Rural Education and related orientations with Operational Guidelines, the State Curricular Guidelines for Rural Education and CEE/CEB N° 1011/10 document. Then, stand out the particularities found in the Political Pedagogical Project and collect dates during the interviews with the managers of the involved schools. Finally, show the projects realized by school that go beyond that is established in the Pedagogical Political Project.

Key words: Public Policies; Rural Education; Pedagogical Political Project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Localização da Região Sudoeste, do Município de Santo Antônio do Sudoeste e da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval	16
Figura 02: Fluxograma de sistematização dos dados referentes às escolas estaduais do Paraná, NRE de Francisco Beltrão e de Santo Antônio do Sudoeste	17
Figura 03: Fluxograma de sistematização das etapas da pesquisa de campo	19
Figura 04: Fluxograma de sistematização dos documentos oficiais que tratam a Educação Rural e ou a Educação do campo	24
Figura 05: Foto da entrada da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval	67
Figura 06: Foto das sementes crioulas compartilhadas na escola	68
Figura 07: Foto das oficinas de proteção de nascentes	69
Figura 08: Foto do Livro “Momentos iniciais da Construção do Espaço em São Pedro do Florido”	70
Figura 09: Fotos da Festa dos Valores e Sabores do Campo dos Ano 2010, 2012 e 2014	71
Figura 10: Fotos da Mostra dos Conhecimentos do Campo realizada na Escola Estadual do Campo Marquês do Herval dos anos 2013 e 2015	72
Figura 11: Encontro Estadual da Articulação Paranaense “Por uma Educação do Campo.....	75
Figura 12: Fotos da Horta Escolar da Escola Estadual Do Campo Marquês do Herval	83
Figura 13: Receitas publicadas no livro Cartas Pedagógicas	86
Figura 14: Troca de saberes entre os educandos e os pioneiros	87
Figura 15: Fotos do lançamento do Livro “Cartas Pedagógicas” da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval	88
Figura 16: Planejamento do tema gerador desenvolvido pelas disciplinas na escola	92
Figura 17: Fotos da Trilha ecológica do Angico centenário	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Organização da estrutura das DCE's da Educação do Campo	41
Quadro 02: Sistematização dos períodos históricos da Educação do Campo	42
Quadro 03: Características da Educação do Campo	44
Quadro 04: Eixos temáticos das DCE's da Educação do Campo	49
Quadro 05: Sistematização da apresentação, identificação e marco situacional do PPP da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval	52
Quadro 06: Caracterização das Escola Estadual do Campo Marquês do Herval – Funcionários e alunos	57
Quadro 07: Itens do questionário enviado para as escolas pelo NRE de Francisco Beltrão	60
Quadro 08: Objetivos do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval	63
Quadro 09: Projetos realizados na Escola Estadual do Campo Marquês do Herval	73
Quadro 10: Sistematização do cronograma base do Projeto de Agroecologia do Programa de Atividade Complementar Curricular em Contraturno da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval	81
Quadro 11: Projetos realizados na Escola Estadual do Campo Marquês do Herval	89

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A: Termo de consentimento livre e esclarecido	106
Apêndice B: Roteiro de entrevista (Direção e Equipe Pedagógica)	108
Apêndice C: Roteiro de entrevista (Alunos)	109
Apêndice D: Roteiro de entrevista (Professores)	110
Apêndice E: Roteiro de entrevista (Familiar).....	111

LISTA DE ANEXO

ANEXO A: Questionário enviado para as escolas pelo NRE de Francisco Beltrão	113
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAR – Associação de Crédito e Assistência Rural
ASSESOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
CANGO - Colônia Agrícola Nacional General Osório
CBAR – Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEEC – Coordenação da Educação Escolar do Campo
CFE – Conselho Federal de Educação
CNBB – Confêrencia Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEBC – Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo
CPs – Cartas Pedagógicas
CTLR – Centros de Treinamentos de Líderes Rurais
DCE's – Diretrizes Curriculares da Educação do Campo
DOEBEC – Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo
EF – Ensino Fundamental
EMATER – Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENERA – Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EUA – Estados Unidos da América
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOEA – Lei Orgânica do Ensino Agrícola
MA – Ministério da Agricultura
MANEC – Movimento de Articulação Nacional por Uma Educação do Campo
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NRE – Núcleo Regional de Educação
ONGs – Organizações não Governamentais
PFL – Partido da Frente Liberal
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PPP – Projeto Político Pedagógico

PR – Paraná

PRV – Projeto Vida na Roça

PSS – Processo Seletivo Simplificado do Paraná

SAS – Santo Antônio do Sudoeste

SEED – Secretaria Estadual de Educação

SEF – Setor de Estrutura e Funcionamento

SSR – Serviço Social Rural

SUDE – Superintendência de Desenvolvimento Educacional

SUED – Superintendência da Educação

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a infância

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO	21
1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS E ESTADUAIS PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: PRECEDENTES HISTÓRICOS E CONTEMPORANEIDADES	21
1.2 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA POR POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	28
CAPÍTULO II - A ORGANIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	40
2.1 DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ, PARECER CEE/CEB Nº 1011/10 E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	40
2.2 CONHECENDO A ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO MARQUÊS DO HERVAL	59
CAPÍTULO III - PARA ALÉM DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	66
3.1 TRAJETOS PERCORRIDOS PELA ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO MARQUÊS DO HERVAL NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	66
3.2 AS CARTAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO MARQUÊS DO HERVAL	76
3.2.1 Programa de Atividade Complementar Curricular em Contraturno – O caminho se faz caminhando	80
3.2.2 Cartas Pedagógicas: Saberes que se cruzam e entrecruzam com saberes cotidianos: aproximação entre os saberes populares e os conhecimentos científicos	84
3.3 A CONTINUIDADE DOS PROJETOS NA ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO MARQUÊS DO HERVAL	88
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97

INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida para a escrita deste texto foi realizada a partir da análise da busca pela construção da identidade da Educação do Campo na Escola Estadual do Campo Marquês do Herval, localizada no município de Santo Antônio do Sudoeste (SAS) no Paraná. Atualmente as pesquisas relacionadas ao contexto educacional abrangem diferentes assuntos, tornando-os fundamentais para a compreensão do sistema. Porém, ainda existem lacunas para serem preenchidas diante da temática e seus desdobramentos. Deste modo, nesta pesquisa teve como objetivo compreender e analisar os meios encontrados para a construção efetiva da Educação do/no Campo da escola pública no Estado do Paraná, especificamente a Escola Estadual do Campo Marquês do Herval.

A trajetória histórica da educação do Brasil demonstra que as iniciativas em âmbito educacional e econômico se voltavam para servir a classe dominante. Nos anos de 1960, no campo das políticas públicas educacionais, são escassos os registros que apontam o desenvolvimento de ações voltadas para a educação nas escolas do campo. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), é um registro histórico que confirma o descaso, pois não apresentou especificidades voltadas para escolas localizadas nas zonas rurais.

Na década de 1990, a partir da promulgação da LDB nº 9.394/96, a Educação do Campo ganhou espaço na agenda da política educacional. Em relação à Educação Básica, o artigo 28 estabelece possibilidades de adaptações referentes às particularidades da vida rural, do mesmo modo que os conteúdos curriculares e as metodologias poderão ser adequadas as necessidades e interesses dos alunos. A LDB n.º 9394/96 foi um marco importantíssimo para a educação voltada às populações rurais, a partir dela se deu início a um processo de mobilizações sociais que resultaram na construção das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC).

Em 2002, após um prolongado período de discussões sobre as políticas educacionais do campo, instituíram-se as DOEBEC (Resolução CNE/CEB nº 1 de 2002). Conforme o que consta nas diretrizes a oferta do ensino em escolas localizadas nas áreas rurais se desvinculou do ensino urbano, o que permitiu adaptar o currículo, modificar o calendário escolar, desenvolver metodologias apropriadas, capacitar os

profissionais de forma adequada e oferecer escolas com qualidade no intuito de garantir o Ensino Básico conforme a organização da vida no campo.

As políticas públicas educacionais destinadas ao campo, como as Diretrizes Operacionais e as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná, indicam fatores que corroboram para a efetivação de ações que levariam a um desenvolvimento educacional coerente com as perspectivas de emancipação social. No entanto, ainda são inúmeros os fatores que impedem a superação dos problemas relativos à Educação do Campo.

As problemáticas relacionadas ao campo podem ser pensadas, por exemplo, no contexto da produção do campesinato, como inseri-lo nas transformações tecnológicas de hoje e como definir a agricultura camponesa familiar. Para isso é necessário partir do ensino básico, construindo uma educação voltada para o desenvolvimento sociocultural e econômico do campo. Outra problemática é a existência da ideia de superioridade da escola urbana em relação à rural, ainda que sejam consideradas as peculiaridades do campo, se faz necessário compreender que neste estudo não se almeja desconsiderar a importância do espaço urbano frente ao rural, ao contrário, reconhece-se a relevância da relação entre ambos no processo de ensino e aprendizagem.

A escolha do tema de pesquisa pode ser compreendida a partir das experiências vivenciadas pela própria pesquisadora durante o curso de graduação em Geografia - licenciatura no ano de 2013. No período que realizou o Estágio supervisionado I na Escola Estadual do Campo Dom Pedro II, localizada no Distrito de Marcianópolis, zona rural de Santo Antônio do Sudoeste. Após concretizar o estágio a pesquisadora envolveu-se na realização de estudos e pesquisas de campo¹ na referida escola e também na Escola Estadual do Campo Marquês do Herval, onde foi possível constatar que os profissionais da educação se encontravam confusos em relação ao conceito de Educação do Campo e desconheciam os documentos

¹ Os resultados da pesquisa realizada na Escola Estadual do Campo Dom Pedro II, foram publicados em formato de artigo científico no Congresso Brasileiro de Geografia, com o título “Análise da construção e reconstrução do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual do Campo Dom Pedro II” (NICOLA e GERON, 2014). A pesquisa realizada na Escola Estadual do Campo Marquês do Herval, foi publicada em formato de artigo científico no IV Simpósio Nacional de Educação – XXV Semana da Pedagogia, com o título “A Gestão Democrática Escolar e o Projeto Político Pedagógico - A realidade da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval (NICOLA, 2014).

norteadores que regem a Educação do Campo no Estado do Paraná. No entanto, mesmo sem o total conhecimento dos documentos norteadores, realizaram projetos pedagógicos que possibilitam práticas de valorização dos sujeitos do campo.

A realização desta pesquisa pautou-se no método dialético, visto que o campo e a Educação do Campo encontram-se e constroem-se em espaços de conflitos e transformações das realidades. Ao adotar o método dialético pretendeu-se buscar a configuração histórica que, conforme Sposito (2004), possibilita analisar os conflitos de interesse, sendo “instrumento racional e intelectual que possibilite a apreensão da realidade objetiva do pesquisador, quando este pretende fazer uma leitura desta realidade e estabelecer verdades científicas para a sua interpretação” (p.23).

O contexto gestou a necessidade de aproximações iniciais com os lócus de estudo e seus sujeitos consideraram-se pertinente aqui à caracterização do Estado do Paraná, em termos educacionais, no conjunto das articulações decorrentes entre Secretaria Estadual de Educação (SEED), Núcleo Regional de Educação (NRE) de Francisco Beltrão e Escolas do Campo vinculadas a este.

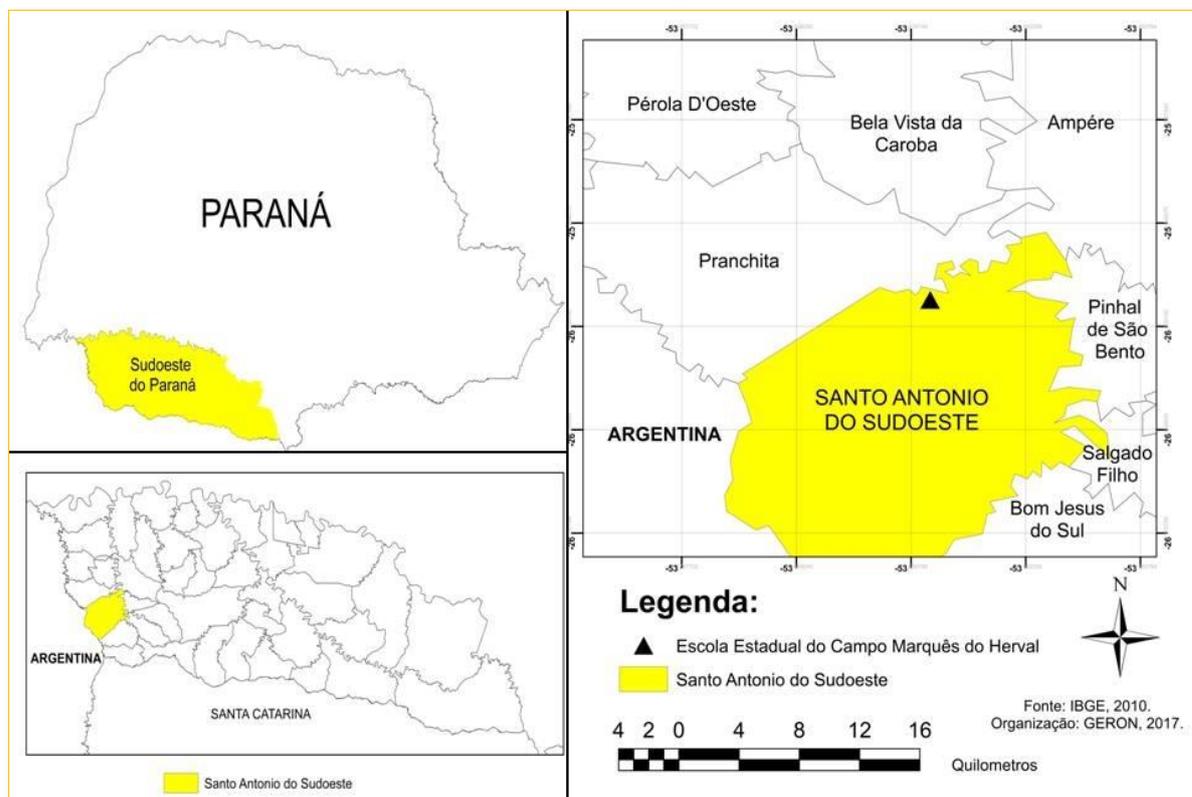
O Estado do Paraná abrange 2,3% da superfície brasileira, com um total aproximado de 11.242.720 milhões de habitantes, destes 1.531.834 milhões (14,7%) residem nas áreas rurais do Estado. No Censo de 2010 IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do Paraná foi de 0,749, sendo maior que o IDH nacional de 0,699. Nas atividades econômicas, apresenta diversidade, entre a pecuária, a agricultura, o extrativismo vegetal, a mineração, a industrial e a prestação de serviços. O setor econômico também se caracteriza em nível nacional pela forte produção de grãos, como soja, milho e trigo (IBGE, 2010/2016).

Segundo o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) o Paraná é dividido em 10 Mesorregiões Geográficas. A Mesorregião do Sudoeste paranaense ainda é subdividida em três Microrregiões Geográficas, sendo elas: Microrregião Geográfica de Capanema; Microrregião Geográfica de Francisco Beltrão e Microrregião Geográfica de Pato Branco.

Conforme **figura 01**, a área de estudo abrange o município de Santo Antônio do Sudoeste, no Sudoeste paranaense, onde se encontra localizada a escola objeto deste estudo. O objetivo inicial deste estudo abrangeria as seis escolas estaduais do campo do município de SAS, porém no decorrer da pesquisa optou-se por focalizar em uma delas. A Escola Estadual do Campo Marquês do Herval foi escolhida por sua

localização e por ser a escola que há um tempo maior tem direcionado seus projetos pedagógicos e ações para a Educação do Campo.

Figura 01: Localização da Região Sudoeste, do Município de Santo Antônio do Sudoeste e da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval.



Fonte: Dados do IBGE (2010). **Organização:** GERON, 2017.²

As instituições educacionais da Rede Básica de Ensino estaduais no Paraná destacam-se pela quantidade. São 2.144 escolas estaduais distribuídas nos 399 municípios e no ano de 2017 recebeu 1.064.834 matrículas entre os 32 Núcleos Regionais de Educação do Estado. Na **figura 02**, apresentam-se dados referentes às escolas estaduais do Paraná, sobre o NRE de Francisco Beltrão e Santo Antônio do Sudoeste. Para a realização desta pesquisa não se optou por tratar como prioridade as escolas municipais. As Escolas Estaduais são estabelecidas a partir das necessidades locais ou por áreas de abrangências.

² IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – 2010. **Mapas de Santo Antônio do Sudoeste, Região Sudoeste do Paraná e Paraná.** Organizados por Geron, Gabriela, 2017.

Figura 02 – Fluxograma de sistematização dos dados referentes às escolas estaduais do Paraná; NRE de Francisco Beltrão e de Santo Antônio do Sudoeste



Reelaborado por: NICOLA, E. (2017). Fonte: OUTEIRO (2015) e SEED (2017).

O NRE de Francisco Beltrão é responsável por prestar atendimento a 20 municípios, sendo eles: Ampére, Barracão, Bela Vista da Caroba, Bom Jesus do Sul, Capanema, Enéas Marques, Flor da Serra do Sul, Francisco Beltrão, Manfrinópolis, Marmeleiro, Pérola do Oeste, Pinhal de São Bento, Planalto, Pranchita, Realeza, Renascença, Salgado Filho, Santa Izabel do Oeste, Santo Antônio do Sudoeste e Verê. Para o ano de 2017 este NRE recebeu um total de 28.515 matrículas.

O NRE de Francisco Beltrão possui 94 escolas, sendo 29 escolas do campo e destas apenas três ofertam o Ensino Médio. Conforme a LDB/1996 a Educação Básica é composta por: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Nesse mesmo sentido, o Decreto nº 7.352/2010 aponta que as escolas do campo devem oferecer educação básica completa. Sendo assim, é de responsabilidade dos NREs atender às necessidades específicas de cada escola no processo de construção de aprendizagens que são acompanhadas pelos grupos que constituem a equipe pedagógica do NRE. No município de Santo Antônio do Sudoeste tem-se 10 escolas pertencentes à rede estadual de ensino, somando 110 turmas com 2.363 matrículas. Na área rural do município localizam-se seis destas escolas, com 24 turmas e 296 matrículas.

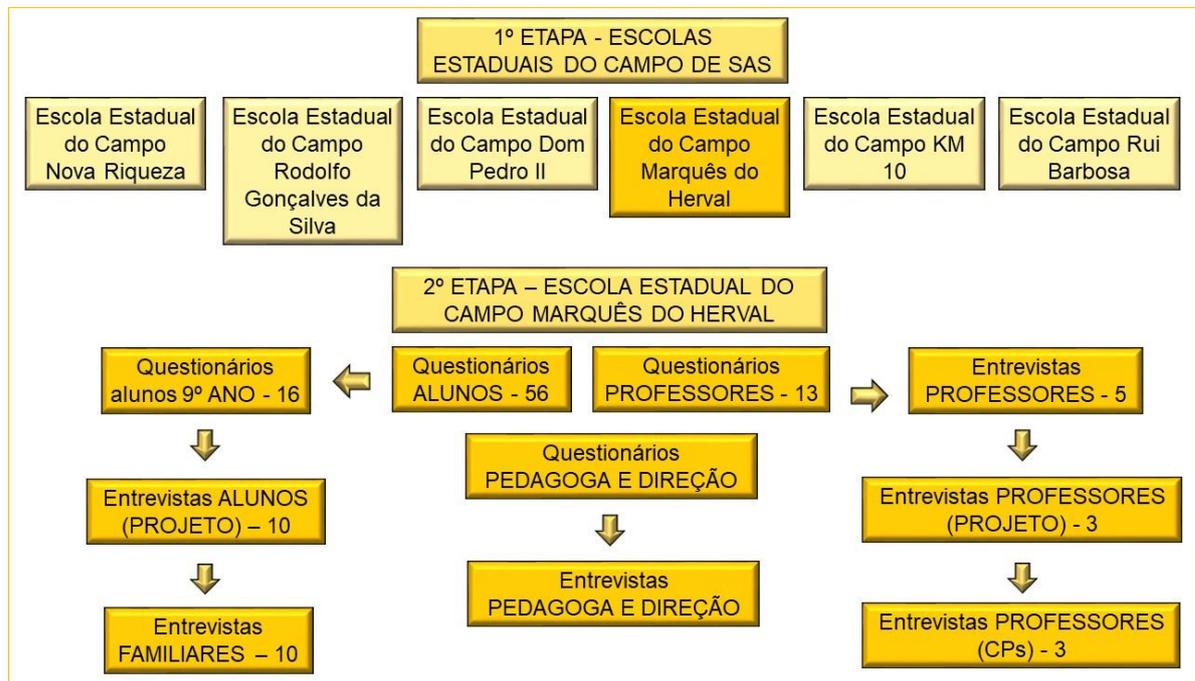
A Escola Estadual do Campo Marquês do Herval – Ensino Fundamental situa-se na PR 481, no Distrito de São Pedro do Florido, zona rural do município de Santo Antônio do Sudoeste. Localiza-se a 82 km do NRE de Francisco Beltrão ao qual pertence e possui como entidade mantenedora o governo do Estado do Paraná. A escola atende alunos do Ensino Fundamental Anos Finais, tendo como modalidade de ensino a Educação do Campo.

Para cumprir com os objetivos foi necessário realizar pesquisa de campo, conforme a sistematização demonstrada na **figura 03**, com o intuito de reconhecer o contexto que se encontra a construção da Educação do/no Campo nas seis escolas estaduais do campo de SAS, neste primeiro momento realizou-se entrevistas com diretores (as) e pedagogas.

A seguir a pesquisa de campo designou-se para a Escola Estadual do Campo Marquês do Herval, onde primeiramente, foram realizados questionários com os professores e alunos, a fim de coletar dados referentes ao período de envolvimento com a escola, com os projetos e com a escrita das Cartas Pedagógicas³. Nesta etapa da pesquisa foram aplicados 56 questionários aos alunos (48 respondidos) e 13 questionários aos professores (10 respondidos). Posteriormente, verificou-se que os alunos do 9º seriam de fato os que poderiam auxiliar para a realização do estudo, pois acompanharam por quatro anos as mudanças ocorridas na escola e foram participantes dos projetos realizados. Por conseguinte, também se realizou entrevistas com seus familiares (pais ou avós), para averiguar a participação dos mesmos e seus conhecimentos sobre a escola e a construção da Educação do Campo.

³ As Cartas Pedagógicas é um livro escrito e publicado pelos professores que relata, por meio de cartas, os projetos e experiências da escola na construção da identidade da Educação do Campo.

Figura 03 - Fluxograma de sistematização das etapas da pesquisa de campo



Elaborado e organizado por: NICOLA (2017).

Foram também realizadas entrevistas com os professores da escola, como critério para determinar os entrevistados, por meio da análise dos questionários, observou-se o tempo de envolvimento dos mesmos com a escola, visto que o quadro de professores é composto em sua maioria por professores oriundos do Processo Seletivo Simplificado (PSS) do Estado do Paraná, optou-se por não entrevistar os professores com menos de três anos de atuação na escola. Outro critério para realizar as entrevistas foi a participação nos projetos⁴ e também respeitou-se a opção dos mesmos em não conceder a entrevista. Deste modo, entrevistaram-se cinco professores, a fim de compreender como ocorre o envolvimento e a participação deste na construção da identidade da escola do campo.

O referencial teórico conveio como base para a análise qualitativa dos resultados obtidos através das entrevistas, adequando-os com a metodologia e buscando articular e contrapor os dados para problematização da pesquisa. Segundo Sposito (2001), a análise e a incorporação dos dados contraditórios permitem a

⁴ Programa de atividade curricular complementar em contraturno (antigo viva a escola) e a escrita das CPs.

utilização de diversas técnicas de investigação, como a pesquisa de campo e as entrevistas.

Fonseca (2002) salienta que “a pesquisa de campo se caracteriza pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa”.

Segundo Silva & Menezes (2000, p. 20) “a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. A pesquisa qualitativa não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas e o pesquisador é o instrumento-chave.

Para a concretização da pesquisa, no **CAPÍTULO I - Trajetória e perspectivas da Educação do/no Campo**, realizou-se a constituição histórica da Educação Rural e a construção, por meio de lutas, das políticas públicas para a Educação dos sujeitos do campo, que contribui enquanto base teórica para a compreensão das totalidades, desafios, lutas e contradições encontradas ao longo do processo.

No **CAPÍTULO II - A organização do Projeto Político Pedagógico**, realizou-se a análise das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo e do Parecer CEE/CEB Nº 1011/10, contrapondo o que os documentos apresentam em relação ao que é posto no Projeto Político Pedagógico e também declaradas durante as entrevistas realizadas.

E por fim, no **CAPÍTULO III - Para além do Projeto Político Pedagógico**, apresenta-se os trajetos percorridos pela Escola Estadual do Campo Marquês do Herval na efetivação da busca pela construção e reconhecimento da Educação do Campo. Neste capítulo, também foram debatidos os seguintes projetos: Programa de Atividade Complementar Curricular em Contraturno – Agroecologia; Festa dos Valores e Sabores do Campo; Mostra dos Conhecimentos do Campo, como eles são desenvolvidos na escola e na comunidade e como foram relatados pelos professores nas Cartas Pedagógicas.

CAPÍTULO I - TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS E ESTADUAIS PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: PRECEDENTES HISTÓRICOS E CONTEMPORANEIDADES

Como parte relevante da pesquisa proposta, destinou-se parte do primeiro capítulo para as discussões teóricas e contribuições sobre percurso da Educação do/no Campo no Brasil, como também nas posteriores discussões buscar-se-á salientar importantes conceitos historicamente construídos e estreitamente vinculados à problemática do estudo. Apresenta-se a trajetória da Educação do Campo no cenário das políticas públicas brasileiras, com o intuito de contextualizar as relações estabelecidas entre a luta por uma Educação do Campo e as orientações vinculadas as Diretrizes Operacionais, as Diretrizes Curriculares (DCE's) da Educação do Campo e o Parecer N° 1011/10.

No presente tópico tem-se intensão de apresentar algumas reflexões referentes às políticas públicas destinadas a Educação do Campo, em âmbito nacional e especialmente no Estado do Paraná.

Inicialmente é fundamental discorrer sobre os aspectos históricos que influenciaram e formalizaram legalmente a proposta de Educação do/no Campo na atualidade. No seu surgimento, conforme Pires (2012) de um lado, contou-se com os Movimentos Sociais⁵ que estiveram e estão comprometidos na luta pelo direito de uma Educação do Campo no campo das políticas públicas, por outro, tem-se o Estado brasileiro que até o período de 1998 considerava a educação para os povos ou populações do campo com base numa perspectiva assistencialista ou de ordenamento social, o que se entende como Educação Rural.

De acordo com os estudos de Groff e Zancanella (2016), entre os anos de 1920 e 1930, as famílias habitantes do Araça-Negreiro, região localizada entre o município de Marmeleiro (PR) e Campo Erê (SC), reuniram-se para contratar um professor para seus filhos. Até este período a educação das crianças na região ficava somente a

5. Conforme Maria Da Glória Gohn (2000, p. 13) entende-se os Movimentos Sociais como sendo ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais que pertencem a diferentes classes e camadas sociais. Deste modo, eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. As ações dos sujeitos desenvolvem um processo social e político-cultural que cria identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum.

cargo das famílias. Parte dos professores contratados não possuía formação para lecionar, na maioria das vezes ensinava-se a ler, escrever e contar.

Lacerda (2010) expõe o abandono político, no final da década de 1920, existente com população da região de fronteira Brasil/Argentina. Nessas localidades sequer existiam escolas para as crianças. Groff e Zancanella (2016) demonstram em Wachowicz (1985)⁶ que muitos brasileiros da fronteira iniciaram o estudo das primeiras letras no país vizinho, pois a escola brasileira tardou a surgir na região fronteira e nem sempre funcionava. Conforme os autores acima citados, esta situação permaneceu na região de fronteira do Sudoeste paranaense até meados de 1960.

Segundo Gritti (2003) no Brasil a Educação Rural, por vezes, encontrou-se intimamente relacionada a uma concepção preconceituosa sobre o camponês, pois em suma não considerava os saberes oriundos do trabalho e da vivência dos agricultores. A preocupação com a Educação Rural ocorria de maneira limitada e voltada para as necessidades de formação de mão de obra especializada para a agricultura, para o desenvolvimento urbano-industrial e para conter o fluxo migratório interno das populações residentes no campo para as cidades.

Basicamente, o processo educativo era voltado para o ensino e emprego de técnicas, o que capacitaria e aprimoraria os estudantes, tornando-os mais produtivos para desenvolverem os trabalhos nas propriedades agrícolas, deste modo, conforme Ribeiro (2012) a escola era responsável por treinar ao invés de educar.

Neste sentido, surge no contexto da Educação Rural o “Ruralismo Pedagógico”⁷, este movimento educacional foi uma tentativa de responder às questões sociais relacionadas as políticas demográficas, provocadas pelas migrações campo-cidade e o conseqüente inchaço dos centros urbanos e sua incapacidade de absorção da força de trabalho disponível para o mercado de trabalho nas cidades. Durante este período, o fracasso da Educação Rural era comprovado pela grande taxa de analfabetos presentes no meio rural.

⁶ “Muitos brasileiros da fronteira estudaram as primeiras letras na Argentina. A escola brasileira demorou a surgir na região da fronteira e nem sempre funcionava”. (WACHOWICZ, 1985, p.73)

⁷ O Ruralismo Pedagógico mantinha em seu discurso, dentre outras questões, principalmente as que estivessem relacionadas ao desenvolvimento nas áreas rurais. Deste modo, conforme Prado (1995, p. 2) “o discurso sobre o papel da educação está entrelaçado a preocupações relativas a outros campos, como os da política demográfica, da segurança nacional e da colonização interna [...]”.

No início do século XX, conforme Pires (2012), o Ruralismo Pedagógico conseguiu adesão também do movimento Católico e Nacionalista. Os idealistas do movimento católico apregoavam uma educação que abrangesse a prática do ensino religioso nos conteúdos escolares, defendendo a religião católica como um dos meios de desenvolver e civilizar o país. Já o Nacionalismo era defendido por seus precursores como sendo “a tomada de consciência pela nação de sua existência, de sua personalidade e dos interesses dos seus filhos” (TEIXEIRA, 1960, p.205). Para tanto, no campo educacional o Movimento Nacionalista buscava a disseminação da escola primária como pública, objetivando reverter os alarmantes índices de analfabetismo e combater as escolas estrangeiras. Conforme Nagle (1974), acabar com a imigração, incentivar o desenvolvimento do capitalismo e da indústria nacional seria uma maneira de fortalecer a nacionalidade e reverter à crise econômica da época.

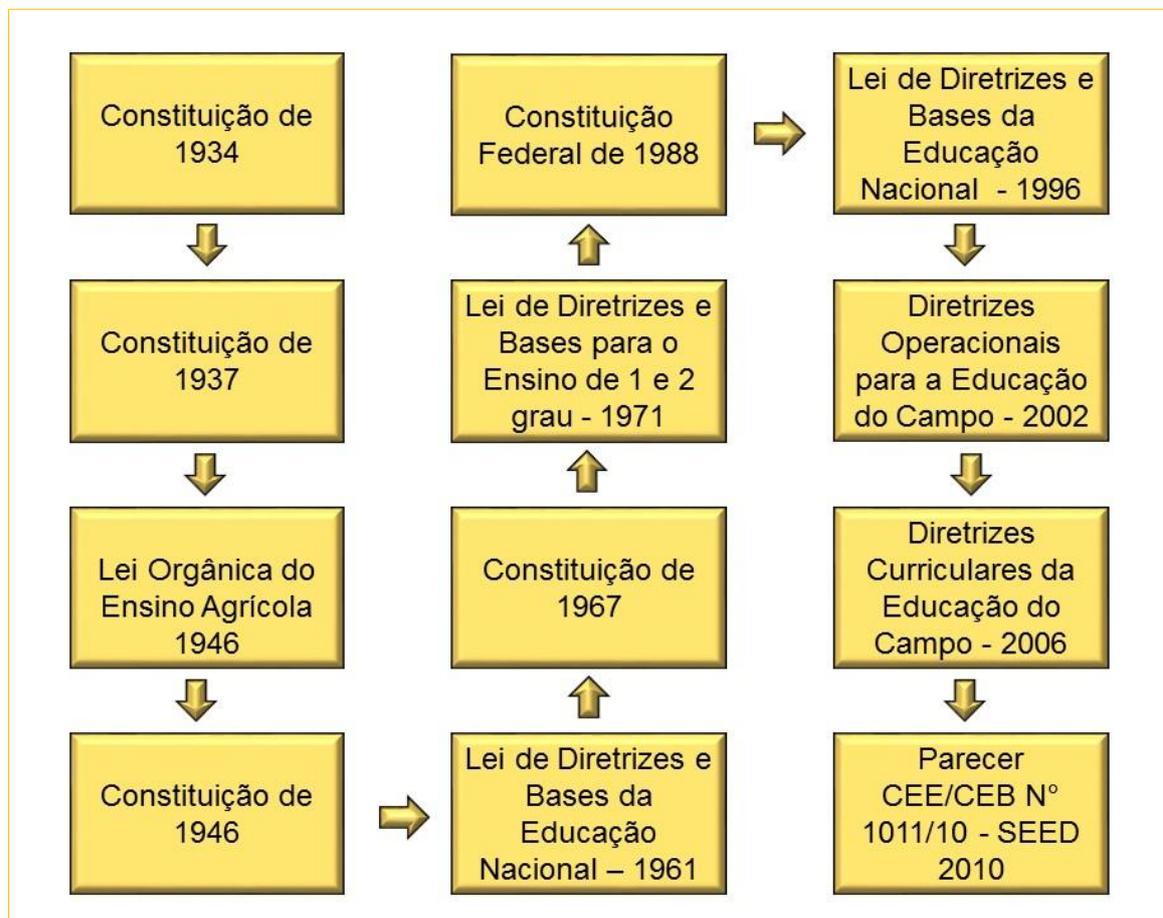
Além de defender o desenvolvimento nacional por meio do capitalismo e da industrialização, os movimentos defendiam que o Brasil possuía destino econômico agropecuário. Esta visão permaneceu até a difusão de uma elite agrária para emergentes elites industriais, firmando no Brasil um modelo econômico exportador.

Em relação ao que os documentos oficiais (**figura 04**) trazem em seus textos sobre a Educação Rural, constatou-se em Pires (2008/2012) que na Constituição de 1934, a Educação Rural estaria a cargo da União, tendo esta, a responsabilidade pelo financiamento do ensino nas áreas rurais, porém sem que as políticas públicas, que poderiam garantir o cumprimento dessa determinação fosse de fato criada.

Na Constituição de 1937 a proposta de implementação da Educação Rural estava subordinada ao Estado ou às indústrias e aos sindicatos. Ficando sob responsabilidade do Estado à criação de institutos de ensino profissional e subsidiar as indústrias e aos sindicatos na criação de escolas de aprendizes. Em 1946 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-lei n. 9.613/46), que possuía “como objetivo principal a preparação profissional para os (as) trabalhadores (as) da agricultura” (PIRES, 2012, p. 85).

A Constituição de 1946 traz em sua proposta a organização do sistema educacional “de forma descentralizada administrativa e pedagogicamente, sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar, pois esta deveria propor as linhas gerais para a educação nacional” (Idem, ibidem).

Figura 04: Fluxograma de sistematização dos documentos oficiais que tratam a Educação Rural e ou a Educação do campo



Reelaborado por: NICOLA, E. (2016). Fonte: MENDES (2009).

Na década de 1940 foi criada a Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), conforme Leite (1999), possuía o objetivo de implantar projetos educacionais para o desenvolvimento das comunidades rurais. Em 1945, firmar-se-ia entre o Ministério da Agricultura (MA) e uma agência privada norte-americana o segundo grande acordo de cooperação técnica no âmbito da Educação Rural. Entre as metas da CBAR estavam a implantação de centros de treinamento destinados unicamente para a qualificação profissional de trabalhadores rurais adultos, a difusão nacional de Clubes Agrícolas Escolares para infância e juventude, a formação continuada de técnicos especializados nos Estados Unidos da América (EUA) e a preparação daquelas que seriam as “lideranças rurais”, por meio de programas educativos que teoricamente seriam capazes de instigar nos trabalhadores do campo o “amor à terra e ao trabalho” (MENDONÇA, 2010).

A formação das lideranças rurais ocorreria através dos Centros de Treinamento de Líderes Rurais (CTLR), dentre os objetivos possuía como finalidades: modificar, através da ação de seus líderes naturais, a mentalidade e hábitos das populações rurais; desenvolver a capacidade de liderança das moças das zonas rurais e desenvolver a personalidade das moças rurais melhorando seus conhecimentos básicos (BRASIL, 1953, p.132).

Conforme Mendonça (2010), desde fins da década de 1940, com a assessoria e os treinamentos fornecidos por técnicos norte-americanos seria implantada uma rede de agências e práticas ligadas ao Extensionismo Rural. Em paralelo às Escolas Agrotécnicas do Ministério da Agricultura, seriam encarregadas de expandir em grande escala informações sobre técnicas de cultivo, tipos de sementes, manejos de plantio, etc. Nesta mesma perspectiva foi criada a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACARPA)⁸. Souza (2012) afirma que a Extensão Rural foi um dos caminhos idealizados para a transformação dos trabalhadores do campo brasileiro, por meio do assistencialismo a uma população carente.

Em 1956, paralelamente ao Serviço de Extensão Rural, foi implantado o Serviço Social Rural (SSR) encarregado da “elevação do nível de vida no meio rural” através de ações que não seriam destinadas a trabalhadores individualmente, mas para comunidades rurais somente por meio da mediação dos técnicos. Mendonça (2010) salienta que as práticas seriam insistentemente descritas como de cunho eminentemente educativo e supostamente resumiria a missão de estar preparando as populações do campo para agirem por conta própria, utilizando para tanto a proximidade existente entre os líderes das comunidades e os demais moradores.

Durante as décadas de 1950 e 1960 a Educação Rural passou a ser considerada de forma mais sistemática pelo Estado. Pires (2012), salienta que a educação para as áreas rurais nasce da proposta de produção e difusão do conhecimento técnico-agrícola, aliado aos investimentos na agricultura. Nesta concepção de Educação Rural, os trabalhadores do campo eram submetidos a intervenções pedagógicas distantes e distintas de práticas claramente educativas, visto que os princípios “educacionais” se encontravam comprometidos com a vulgarização de padrões de produção e consumo determinados pelos saberes e técnicas norte-americanas (MENDONÇA, 2010).

⁸ Atualmente EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural.

Por meio da Extensão Rural ocorreu o provimento de um saber supostamente especializado, reproduzindo no Brasil um paradigma que, além de desapropriar os trabalhadores do campo de seus saberes próprios, os tornou alvos fáceis de disciplina e controle pelo capital, resultando no fortalecimento das estratégias para sua exploração sob as falácias da modernidade.

Neste sentido, percebe-se que a Educação Rural perde seu caráter de prática escolar, que deveria estar voltada para a infância e juventude, em detrimento da intervenção extraescolar de qualificar o trabalhador rural adulto e analfabeto. Fica então a serviço da modernização do campo, com uma proposta fundamentada na ideologia do desenvolvimento comunitário, o que também indica o avanço da internacionalização da economia brasileira aos interesses do capital.

Wanderley (2009) assegura que o processo de modernização agrícola resultou na expulsão da ampla maioria dos trabalhadores (não proprietários) de suas terras, dificultando a reprodução camponesa. Além disso, neste momento “menos de 10% dos estabelecimentos agropecuários brasileiros estariam integrados a essa moderna maneira de produzir” (SILVA, 1996, p. 170). Neste período o camponês era entendido como a representação do atraso, não sendo reconhecido como um ator do progresso social.

Segundo com Brandão (1983, p. 15), existem evidências de que “mesmo expropriado culturalmente e submetido ao poder de uma ideologia dominante, o mundo camponês cria e recria estilos, formas e sistemas próprios, de saber, viver e fazer”. O autor ressalta ainda que às vezes e nem sempre com sabedoria revelada os camponeses codificam, legitimam e trocam regras e ações com sujeitos e grupos mediadores de outra categoria social e deste modo vão se reinventando.

O processo de condicionamento e sujeição da renda da terra aos serviços do capital pode acarretar na expropriação e no empobrecimento das famílias de trabalhadores rurais, a partir do momento em que os camponeses não se apropriam da totalidade de riquezas necessárias para a sua permanência e reprodução. Fernandes (2000, p. 279-280) expõe que no capitalismo, “a destruição do camponês não se efetivou porque sua recriação acontece na produção capitalista das relações não capitalistas de produção e por meio da luta pela terra e pela reforma agrária”.

Nessa perspectiva, percebe-se que não ocorrem processos separados e independentes, porque na expansão de um encontra-se contida a produção e a

reprodução do outro. Ao mesmo tempo em que no cerne do processo de territorialização do capital ocorre a criação e a destruição do trabalho familiar camponês, também ocorre o processo de recriação do mesmo, visto que o capitalismo não se tornou capaz de abranger exclusivamente um modelo de relação social.

Em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 4.024/61) que propunha, conforme Pires (2012, p. 87) “fins genéricos para a educação, os quais se aplicava, a qualquer realidade, não estabelecendo, portanto, uma diretriz mais específica para a Educação Rural”. Porém, o benefício desta lei não determinou um currículo fixo para o território nacional, possibilitou aos estados e municípios incorporar disciplinas optativas ao currículo mínimo instituído pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Já sob o controle dos militares a constituição de 1967, reafirma o sistema de sujeição da Educação Rural às elites industriais, visto que nesta constituição, constata-se a obrigatoriedade de empresas agrícolas ofertarem o ensino primário aos seus empregados e filhos.

Com a Lei de Diretrizes e Bases de 71 (LDB nº 5.692/71), torna-se pertinente pensar no espaço rural com a possibilidade de políticas regionais cabíveis para ensinar filhos de agricultores, que possuíam expectativas de permanecer no local onde viviam. Porém, não se cogitou uma política educacional direcionada, resultando na descentralização, no fechamento de escolas e na transferência dos alunos para escolas maiores no espaço urbano.

Pelo exposto até o momento, verifica-se que a Educação Rural foi criada pelo Estado, num sentido vertical e institucionalizada sem que houvesse debates sobre sua verdadeira finalidade de intensificar os avanços do capital sobre o campo brasileiro. Diferente da Educação do Campo que se fundamenta na situação social, política e pedagógica dos próprios sujeitos a que ela se destina, construída no espaço histórico e socialmente.

A Constituição Federal de 1988, apresenta no Art. 205 que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Verifica-se, conforme o texto do artigo mencionado, que ficou estabelecido que o Estado e a família compartilhassem com a sociedade a responsabilidade na

educação, assim, a sociedade civil organizada passa a ser vista como colaboradora no processo educacional.

A partir da criação da ideia da educação como direito de todos e a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (Lei 9.394/96) conquistou-se o respeito pelas diversidades particulares do campo, como elucidam os artigos 23⁹ e 28¹⁰, tratando tanto de questões da organização escolar, como das questões pedagógicas.

Nesse momento político, a Educação do Campo começa a ser pensada a partir das especificidades das populações rurais, passando a ser articulada como uma política pública. Porém, ainda, no que tange a oferta da educação básica para os povos do campo, prescreve uma proposta que se adapte às particularidades locais ao invés de ser construída a partir da realidade do campo.

1.2 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA POR POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo surge das lutas dos povos do campo, tendo como principais agentes os movimentos sociais, que na luta pela terra se depararam com a ausência de escolas e de um sistema de ensino que atendesse as demandas dos povos do campo. Conforme Xavier (2005) os movimentos foram criados no sentido de proporcionar um espaço de discussão sobre a Educação do Campo, onde os movimentos sociais, ligados aos ensejos dos camponeses e a luta pela Reforma Agrária, buscaram se articular nacionalmente.

Além dos movimentos sociais, também faziam parte do Movimento por uma Educação do Campo, organizações não governamentais (ONGs) e representantes de

⁹ “Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).”

¹⁰ “Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I. Conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II. Organização escolar própria, incluindo a adequação do Calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).”

universidades e órgãos públicos. Para Pires (2012, p. 93) “esse movimento destaca a importância da educação como parte de um projeto de emancipação social e política que fortaleça a cultura e os valores das comunidades camponesas, vinculada ao seu projeto de desenvolvimento autossustentável”. Deste modo, se faz necessário que essa educação seja embasada em princípios que valorizem e respeitem as populações do campo e sua diversidade.

Posterior a criação deste movimento, em 1997, sob a coordenação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizou-se o I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA). Deste encontro desencadeou-se a proposta de realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo¹¹ (CNEBC) (CALDART 2002).

Para Molina (2006) a I CNEBC foi um momento importante para a elaboração de subsídios às políticas públicas interministeriais, contribuindo na promoção do desenvolvimento educacional dos territórios rurais e possibilitando a ampliação das articulações interinstitucionais, a fim de construir uma agenda comum de pesquisa na área. De acordo com Pires (2012, p. 94) “nessa I Conferência foi reafirmado que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos”.

Durante a realização da I Conferência formulou-se inúmeros questionamentos em relação ao contexto da Educação do Campo no Brasil e sobre as políticas públicas voltadas para a educação dos povos do campo. Considerado um passo fundamental na construção da Educação do Campo como política pública, em 2002, a partir da Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de abril, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, consolidando assim, uma política para a Educação do Campo. Deste modo:

A Educação do Campo tratada como Educação Rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da

¹¹ O encontro aconteceu em Luziânia (Goiás) de 27 a 31 de julho de 1998. Esta conferência reuniu 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 e Movimentos do campo em todo o país e fora dele.

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 relações da sociedade humana. (BRASIL, 2001, p.1).

Nesse sentido, o campo passa a ser mais do que um perímetro não-urbano, torna-se um campo/território de possibilidades que dinamizam a “ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana” (BRASIL, 2002, p. 1).

Em conformidade à LDB (Art. 14¹²) as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo possibilitam a gestão democrática “[...] constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade” (BRASIL, 2002, p.2).

As Diretrizes ainda proporcionaram a possibilidade da elaboração de:

Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002, p. 25).

Ao incorporar as reivindicações dos povos do campo, as Diretrizes Operacionais estabeleceram a proposta de uma educação com base na realidade do campo, onde a educação deve ser construída por meio dos saberes dos próprios estudantes e da cultura da sociedade camponesa. Neste sentido Arroyo, (2004) saliente que “a escola e os saberes são direitos do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia como os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola”.

12 “Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996)”.

Após a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, as atividades continuaram sendo realizadas através do “Movimento de Articulação Nacional por uma Educação do Campo”. Para Pereira (2013, p. 33) o movimento posicionou-se “contra a Educação Rural e tudo o que ela representava enquanto educação oferecida pelo Estado vinculada aos interesses do capital”. O autor ainda salienta que:

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. (PEREIRA, 2013, p. 33).

Em 2004 ocorreu a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em Luiziana, Goiás. A alteração da proposta de “por uma educação básica do Campo” para “por uma Educação do Campo” reafirma a necessidade de demonstrar que a educação extrapolasse o nível da escola formal, ampliando as modalidades de educação como direito dos povos do campo. Na declaração final da II Conferência, destaca-se que a luta do movimento é por:

Um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio e que garanta: a realização de uma ampla e massiva reforma agrária; a demarcação [...] das terras indígenas; o reconhecimento e a titulação coletiva de terras quilombolas; a regularização dos territórios remanescentes de quilombos; a demarcação e regularização das terras de ribeirinhos e pescadores; o fortalecimento e expansão da agricultura familiar/camponesa; as relações/condições de trabalho, que respeitem os direitos trabalhistas e previdenciários das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais; a erradicação do trabalho escravo e da exploração do trabalho infantil; o estímulo à construção de novas relações sociais e humanas, e o combate de todas as formas de discriminação e desigualdade fundadas no gênero, geração, raça e etnia; a articulação campo–cidade, o local–global. (DECLARAÇÃO FINAL, 2014, p. 3).

A proposta de luta se constitui na busca por políticas públicas que possam garantir o direito dos povos do campo à educação que seja no e do campo. Caldart (2002) defende ser necessária a criação de políticas públicas que assegurem

educação, além do direito de ser educado no lugar onde vive, o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às necessidades humanas e sociais, portando uma Educação do Campo.

Caldart (2003) ressalta que a intervenção do Estado possibilita contribuir para a consolidação de uma escola dinâmica de forma que se possa pensar o contexto dos sujeitos do campo, deste modo, para a autora:

[...] não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. Somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo. (CALDART, 2003, p. 66).

O movimento seguiu desenvolvendo mobilizações e debates em âmbitos estaduais, pois, como aponta Ghon (2009, p. 95) é através do conhecimento das lutas passadas, dos movimentos sociais e as lutas atuais formar uma visão histórica dos acontecimentos, sendo fundamentada através de encontros e seminários. Com isto, este conhecimento leva a compreensão do espaço apropriado através das lutas diárias. Para Munarim (2011, p.12) “O Movimento de Educação do Campo, é muito mais que luta por escola, é reconhecer e fortalecer o processo de resistência e emancipação dos povos do campo. E, nessa educação, preconizam uma educação no campo, que seja do campo”.

Desta forma, para Caldart (2004) a Educação do Campo propõe-se em estabelecer outras relações com a própria escola e com as outras dimensões, destacando que: a) Educação do Campo combina com reforma agrária, com agricultura camponesa e com agroecologia; b) Pensa a educação dos sujeitos do campo desde o vínculo com a luta, pelos direitos das mulheres camponesas, com a luta pela reforma agrária e por um projeto camponês de desenvolvimento do campo; c) Busca construir outro olhar para a relação campo/cidade visto do princípio da igualdade social e da diversidade cultural; d) reforça a ideia de que é indispensável e possível fazer do campo uma opção de vida digna.

Neste sentido, ressalva se aqui que o Movimento de Educação do Campo perpassa os movimentos sociais, a luta por resistência e permanência das escolas no campo abrange igualmente as escolas localizadas na zona rural que são ligadas ao Estado. Estas escolas também encaram suas lutas, que vão desde a busca pela

diminuição da evasão escolar, até o constante processo de reconhecimento interno da emancipação da Educação do Campo, que é defendida pelo movimento.

A história de constituição do Sudoeste paranaense esteve fortemente atrelada aos movimentos sociais e à luta pela terra. Conforme Battisti (2006), a terra para a elite é concebida como fonte de poder político e econômico e pelos camponeses entendida como espaço de trabalho e de relações de vida.

Para Veronese (1998) e Battisti (2006) as distintas concepções em relação à função que é atribuída a terra, foram presentes e influenciaram na origem dos conflitos de interesses entre os diferentes grupos sociais que se formaram no Sudoeste paranaense, resultantes de dois marcos fundamentais: a Revolta de 1957 e os conflitos da década de 1980.

A ocupação do Sudoeste paranaense ocorreu de forma intensa e acelerada no período de 1940 a 1970, resultante do processo de migração de gaúchos e catarinenses de descendência italiana, alemã e polonesa. Segundo Mondardo (2011), a migração foi estimulada pelo governo federal, com o intuito de atrair pessoas aos territórios brasileiros que ainda não haviam sido ocupados, para demarcar fronteiras nacionais. Para que o objetivo fosse alcançado, foram criadas Colônias Agrícolas Nacionais, unificando o projeto de colonização Marcha para Oeste, do governo Getúlio Vargas, foi criada a Colônia Agrícola Nacional General Osório (CANGO), o que tornou o Sudoeste um dos destinos do processo migratório deste período.

Mondardo (2011) explica que os colonos foram atraídos pela grande quantidade de terras disponíveis e também pelos baixos preços que permitiam comprar terras maiores do que as que anteriormente possuíam nos seus locais de origem. Wachowicz (1987) expõe que as famílias que se instalaram na região não tinham documentos legais que pudessem comprovar a propriedade da terra. O conflito de 1957 tem início com a chegada de companhias imobiliárias que possuíam, de forma ilegal, as escrituras de propriedade das terras. Instalando-se seus escritórios em Francisco Beltrão e Santo Antônio do Sudoeste, passam a cobrar dos colonos altos preços pela posse das terras que já ocupava.

A revolta de 1957, conhecida como Revolta dos Posseiros ou colonos, ocorrida no Sudoeste do Paraná, é para Dambros (1997, p. 1) a expressão das contradições geradas “em torno da posse da terra e das riquezas naturais, tendo por um lado, os nativos (indígenas e caboclos) e o migrantes (colonos pobres vindos do Rio

Grande do Sul e de Santa Catarina) e, por outro, as companhias colonizadoras, aliadas do governo do estado do Paraná”.

Conforme Fabrini *et al* (2007), no início dos anos de 1980 surgiram, mesmo que de forma isolada, as primeiras lutas dos sem-terra com as ocupações nos cinco estados ao sul do Brasil. No estado paranaense, os agricultores que perderam suas terras com a construção da barragem de Itaipu, formaram o Movimento Justiça¹³ e Terra, que reivindicava indenização de forma justa das terras inundadas. A luta camponesa pela terra, articulada por meio do Movimento dos Trabalhadores sem Terra na década 1980, representa significativa referência dos movimentos sociais do campo na capacidade de resistência e do enfrentamento da defesa do modo de vida do campesinato contraditório ao latifúndio e ao agronegócio moderno.

A ocupação territorial do Sudoeste do Paraná foi marcada por lutas, em que os posseiros reivindicaram por justiça social, ou seja, estavam lutando para que o Estado atendesse e reconhecesse o direito às escrituras das terras. Groff e Zancanella (2016, p.10) salientam que “a história da Educação no Sudoeste do Paraná foi composta pelo abandono, lutas e contradições”. A luta por uma Educação do Campo está também atrelada com a luta pela terra, em concordância com as autoras, entende-se ser de fundamental importância compreender esse processo histórico e as bases em que foi desenvolvida a Educação do Campo nesta região.

O Sudoeste paranaense teve forte protagonismo na luta por uma Educação do Campo, sendo um dos representantes da I Conferência Nacional a levar experiências do Estado do Paraná, ocorreu por intermédio da ASSESOAR, através do Projeto Vida Na Roça (PRV)¹⁴ (GHEDINI, 2012). Para Pereira (2013, p.40) este 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”.

¹³ Rossetto (2015, p. 66) expõe que as frentes de luta do Movimentos Justiça e Terra e da CRABI “serviram de base para a consolidação do MAB no Estado do Paraná e tinham por objetivo principal, a defesa de direitos econômicos, sociais, entre outros, das comunidades do campo marginalizadas pela construção de empreendimentos hidrelétricos.”

¹⁴ O Projeto Vida na Roça teve início em 1996, no distrito Jacutinga, em Francisco Beltrão/PR. Por iniciativa da ACESSOAR e Sindicatos dos Trabalhadores Rurais em parceria de Cooperação Científica e tecnológica com a UNIOESTE campus de Francisco Beltrão. O PRV visava garantir a manutenção, estimular a ampliação e expansão de suas ações com a finalidade de selar um Projeto de Desenvolvimento Rural Sustentável do Campo de Francisco Beltrão. (DUARTE, 2002)

Durante a realização da II Conferência Estadual de Porto Barreiro, o Sudoeste foi mais uma vez representado pela ASSESOAR por meio dos esforços empregados na organização do evento, bem como, pelas experiências na formação de educadores (as) do campo desenvolvida através de parcerias entre a Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão, a UNIOESTE e a ASSESOAR. Pereira (2013) destaca como principal resultado da conferência a produção da Carta de Porto Barreiro, nesta foram expostas as dificuldades para a implantação de uma educação de qualidade no campo, decorrentes das políticas governamentais que privilegiam o agronegócio em relação à pequena agricultura, agricultura familiar e camponesa.

Os representantes da Região Sudoeste do Paraná sempre se mantiveram presentes nos debates e encontros realizados em prol do desenvolvimento da Educação do Campo. Em 2001 após a criação da “Articulação Sudoeste Por uma Educação do Campo”, foram organizados vários seminários e encontros de formação. Durante a realização da I Conferência Regional “Por uma Educação do Campo”¹⁵ criou-se a Articulação Regional de Educação do Campo que, segundo Ghedini 2012, possuía o papel de encaminhar as questões da Educação do Campo através das organizações e entidades da região.

Segundo Souza (2008) os seminários estaduais de Educação do Campo constituíram outro marco da entrada desta luta na agenda política. No Estado do Paraná, após vários encontros e reuniões criou-se, em 2000, a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, concomitante à realização da II Conferência Paranaense: Por uma Educação Básica do Campo (SEED, 2006).

Em 2001 a Articulação Paranaense deliberou uma pauta de reivindicações¹⁶ para a semana de lutas pela agricultura. Dentre as reivindicações, estava a criação de um setor, dentro da SEED, que fosse específico para a Educação do Campo. A

¹⁵ Realizado na Escola Agrotécnica Federal no município de Dois Vizinhos e teve a participação de mais de 200 pessoas.

¹⁶ A pauta possuía as seguintes reivindicações: 1 - Autonomia das propostas pedagógicas (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n 9394/96); 2 - Garantir o Ensino Fundamental Regular para jovens e adultos em regime de alternância; 3 - Reconhecer o processo de educação indígena; 4 - Garantir vaga no Conselho Estadual de Educação para a Articulação da Educação do Campo; 5 - Criar um departamento específico para a Educação do Campo dentro da Secretaria de Estado da Educação; 6 - Reconhecimento das Escolas e dos Cursos de Educação do Campo pelo Conselho Estadual de Educação; 7 - Proporcionar um processo de formação do educador (a) para a diversidade do campo; 8 - O Plano de Carreira Docente devido à ofensiva da terceirização. (2000, p. 50-51)

petição só foi atendida com a troca de governo em 2003¹⁷, quando foi criada na SEED a Coordenação da Educação do Campo. Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, foi a partir da criação desta coordenação que a Educação do Campo passou a ter espaço de articulação entre o poder público e a sociedade civil organizada.

A partir da criação da Coordenação da Educação Escolar do Campo (CEEC), o governo do Estado do Paraná, por meio de ações coletivas e mediante as demandas sociais existentes, instituiu em 2006, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (Instrução Conjunta nº 001/2010 – SEED/SUED/SUDE). Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, a construção das Diretrizes é produto da:

[...] relação governo e sociedade civil organizada, seja por meio do atendimento às demandas sociais, seja mediante iniciativa da equipe governamental, responsável pelos níveis e modalidades de ensino. O diálogo e a vontade política são essenciais para que as políticas públicas não sejam uma via de mão única, mas um caminho trilhado em meio a tensões e conflitos, estes, necessários à construção de relações democráticas na sociedade. (SEED, 2006, p.9)

Conforme Caldart (2012, p. 147) “A educação do campo surge em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia”. O surgimento da Educação do Campo não ocorreu ao acaso, as políticas implementadas nasceram a partir das buscas e reivindicações dos grupos sociais organizados. Deste modo, se faz necessário ressaltar que a reflexão sobre políticas públicas na educação do campo possui estreita relação com a ideia dos direitos.

Para Molina (2004, p. 686) “As políticas públicas traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais”. Para a autora, dentre os direitos materializados constitucionalmente, por meio das políticas públicas, encontram-se principalmente os direitos sociais, pois por garantirem os direitos sociais, por vezes, são denominadas de políticas sociais. Deste modo, para a Educação do Campo a escola assume uma importante função

¹⁷ Nas eleições realizadas em 2002 o candidato Roberto Requião (PMDB) vence e assume o governo do Estado do Paraná, o governador anterior foi Jaime Lerner (PFL) que esteve no comando do Estado por dois mandatos (1995 - 1999 e 1999 - 2003).

social de sistematizar os conhecimentos, historicamente construídos e socialmente validados, para essas populações. Assim, conforme Caldart (2012), deve-se respeitar, reconhecer e valorizar em seus saberes e prepará-los para que não recebam e aceitem de modo acrítico os conhecimentos oriundos de fora.

Neste momento vale ressaltar que a educação possui significados completamente distintos para o agronegócio e para o campesinato. Fernandes (2005) explica que a educação como política pública não faz parte dos interesses do agronegócio, a pesquisa é um de seus setores fundamentais resultando na criação de tecnologias voltadas para o aprimoramento dos diversos produtos de sua cadeia de processamento de mercadorias. Para o campesinato a educação como política pública é fundamental para o seu desenvolvimento e de seu território, sendo necessária uma política educacional que atenda às suas diversidades e amplitudes, mas que principalmente entenda a população camponesa como protagonistas de suas políticas e não apenas como beneficiários e ou usuários.

Fernandes (1999) defende que a Educação do Campo requer um projeto de educação que contribua com a realidade do campo, que defenda os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, construindo conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população, considerando sua localização algo secundário.

Arroyo (2007) reafirma que assumir a educação como direito de todo cidadão e como dever do Estado significou um avanço, as políticas públicas e os ordenamentos legais passaram a ser movidos nessa compreensão dos direitos, entretanto, para o autor:

[...] isso não tem significado avanços no reconhecimento das especificidades de políticas para a diversidade de coletivos que fazem parte de nossa formação social e cultural. A ênfase na educação como direito de todo cidadão deixa explícitas tensões na concepção de direito, de educação, de cidadania, de políticas públicas: ver e defender esses direitos como generalistas sem o reconhecimento das diferenças (ARROYO, 2007, p. 160).

Torna-se evidente que a promulgação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo foi um avanço significativo para as escolas do campo, conforme discorre Mendes (2009, p. 3) “o Paraná esteve presente como um dos protagonistas no cenário

de reivindicações e uma das ações do governo Estadual para implementação das Diretrizes Operacionais foi a criação da Coordenação da Educação do Campo na Secretaria de Estado da Educação em 2003”.

Em 2010 a SEED, a partir do Parecer CEE/CEB N° 1011/10, que tratava das normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, determinou:

Embasado no tripé: Escola – Sujeitos – Localização, ficou decidido que a Escola do Campo é aquela que se localiza no perímetro rural e nos distritos dos municípios e recebem sujeitos oriundos do campo, tais como: pequenos agricultores, assentados, acampados, meeiros, posseiros, arrendatários, quilombolas, faxinalenses, boias-frias, entre outros¹⁸ (PARANÁ, 2010, p. 12).

Assim, as escolas estaduais localizadas na zona rural e nos distritos dos municípios do Estado do Paraná que recebessem alunos oriundos do campo, conforme citação acima, seriam consideradas como escolas do campo. O Parecer CEE/CEB N° 1011/10 orienta as escolas quanto à auto identificação como “Escola do Campo”, para que assim solicitassem a mudança de nomenclatura, onde passariam a ter o acréscimo dos dizeres “do campo” em sua terminologia. O documento também salienta que na concepção da Educação do Campo devem ser consideradas as distintas territorialidades dos sujeitos do campo, vinculando-as às suas práticas diferenciadas de economia, suas manifestações culturais, políticas e socioambientais. Desta forma, o Parecer reforça que a identidade da escola não ficaria condicionada a um perímetro político-administrativo, pelo contrário, ultrapassa o mesmo e alcança os arredores da comunidade.

Ainda, conforme o Parecer CEE/CEB N° 1011/10 o movimento da busca por uma Educação do Campo “começa com os movimentos sociais e suas históricas realidades de negação e se concretiza no surgimento de diretrizes específicas ao atendimento escolar dos sujeitos do campo” (PARANÁ, 2010, p. 4). Deste modo, resulta na ruptura da lógica da Educação Rural, substituindo o termo “Rural” por

¹⁸ O parecer esclarece a definição consensuada pelo grupo corrobora e é ampliada com as Diretrizes Operacionais por uma Educação Básica nas Escolas do Campo (2002, p.1), que em seu Art. 2° diz que: “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível da sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por estas questões à qualidade social da vida coletiva no país”.

“Campo”, fazendo crítica à práxis da Educação Rural e negando-a em sua essência. O referido parecer, também discorre que a Educação do Campo deve ser considerada a partir do ponto de vista universal, onde se constitui as diversidades de vida dos sujeitos do campo como princípios para a Gestão de Políticas Públicas Educacionais.

Posteriormente as alterações em suas nomenclaturas muitas escolas do/no campo iniciaram um processo de busca por reconhecimento e construção de sua identidade própria, na tentativa de trazer para dentro da escola as características de história e luta dos seus alunos, pais e comunidade.

Deste modo, o texto apresentado até o momento contribui enquanto base teórica para a compreensão das possibilidades e dos limites impostos no transcorrer da história da Educação do Campo, para que fosse possível estabelecer o campo da pesquisa e o objeto de estudo, a fim de perceber a busca constante pela construção efetiva da Educação do Campo, no contexto da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval localizada na zona rural do município de Santo Antônio do Sudoeste – Paraná, que teve sua nomenclatura alterada a partir do Parecer CEE/CEB Nº 1011/10.

CAPÍTULO II - A ORGANIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

2.1 DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ, PARECER CEE/CEB Nº 1011/10 E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Como exposto até o presente momento, a educação nas escolas do campo necessita ser pensada sob uma ótica diferente e pode depender objetiva e democraticamente da participação dos seus gestores, da presença efetiva das lideranças da comunidade, dos professores, pais e alunos, ou seja, dos sujeitos que constituem e constroem a Educação do Campo. Neste capítulo, realizou-se a análise das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo e do Parecer CEE/CEB Nº 1011/10, contrapondo o que os documentos apresentam em relação ao que é posto no Projeto Político Pedagógico e também declaradas durante as entrevistas realizadas.

Com a finalidade de constituir-se um documento norteador para o trabalho desenvolvido junto às Escolas do Campo, a Secretaria Estadual de Educação efetivou em 2006 as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Conforme o texto presente nas Diretrizes, a intenção é que a mesma possa motivar os professores na observação e apropriação da riqueza que o campo brasileiro oferece à ampliação dos conhecimentos escolares, denotando um importante instrumento para a construção da educação pública gratuita e de qualidade (SEED, 2006).

As DCE's também possuem o objetivo de contribuir para a gestão e as práticas pedagógicas nas escolas localizadas na zona rural. Neste sentido, é destinada aos educadores das escolas do campo e gestores da educação. Deste modo, as Diretrizes chegariam às escolas como um documento oficial que apresenta às marcas de sua construção a abrangência de todas as escolas e núcleos regionais de educação do Estado e faz ecoar nelas as vozes dos professores das escolas públicas paranaenses (SEED, 2006).

O documento mencionado esclarece que, a definição de escola do campo tem sentido quando pensada a partir das particularidades dos povos do campo. Como também, deve envolver a formação integral da população camponesa, portanto, em conformidade com o artigo 6.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, precisaria garantir o acesso a todos os níveis e modalidades

de ensino e não apenas se limitar aos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém, as escolas estaduais do campo de Santo Antônio do Sudoeste possuem turmas de 6º ao 9º ano (Ensino Fundamental II).

Dessa forma, torna-se necessário analisar o texto da referida Diretriz, para tanto se definiu a análise considerando os principais aspectos que foram avaliados como relevantes para essa pesquisa, sendo eles: a estrutura organizacional do documento; os períodos históricos da Educação do Campo; as características da Educação do Campo nas concepções presentes na diretriz; as ações metodológicas e os eixos temáticos.

Em relação à estrutura das diretrizes, a mesma está organizada em três subitens (**Quadro 01**), esquematizados a seguir:

Quadro 01 - Organização da estrutura das DCE's da Educação do Campo

Subitens:	Considerações:
Histórico da educação do campo:	São expostos os aspectos da trajetória da educação do campo no âmbito das políticas públicas de educação e a sua atual inserção na agenda política brasileira.
Concepção de educação do campo:	São apresentadas as características da concepção de educação necessária ao campo, bem como o conceito de campo, aliado à categorização dos povos que a ele pertencem.
Eixos temáticos e encaminhamentos metodológicos:	São apresentadas sugestões de conteúdos e encaminhamentos de alternativas metodológicas que priorizem às especificidades para a educação do campo.

Elaborado por: NICOLA, E. (2016). **Fonte:** SEED (2006, p. 15).

Conforme consta no quadro 01, o primeiro subitem (Histórico da Educação do Campo) das DCE's da Educação do Campo, aborda os aspectos da trajetória da Educação do Campo no âmbito das políticas públicas de educação e a sua atual inserção na agenda política brasileira.

No cursar da história da educação destinada aos povos do campo, verificaram-se marcos¹⁹ em que a Educação Rural permaneceu marginalizada em relação às políticas públicas federais. Segundo as DCE's da Educação do Campo (2006), no Estado do Paraná, assim como em todo o território nacional, a educação para os

¹⁹ No Capítulo I desta dissertação, nos itens “Políticas Públicas Nacionais e Estaduais para a Educação do/no Campo: Precedentes históricos e contemporaneidades” e “Os Movimentos Sociais e a luta por Políticas Públicas para a Educação do Campo”, foi apresentado como ocorreu a trajetória da construção de políticas públicas para a educação destinada aos povos do campo.

povos do campo apresentava-se com grandes precariedades reproduzindo os problemas encontrados no restante do país. O que motivou importantes iniciativas, dentre elas, ocorreram mobilizações por parte do MST, para a alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos de Reforma Agrária, elaboração de materiais teórico-metodológico, seminários, entre outros.

Pelo exposto no subitem, o mesmo contempla quatro períodos, que são caracterizados no **quadro 02** e descritos a seguir:

Quadro 02 – Sistematização dos períodos históricos da Educação do Campo

Período:	Características:
Primeiro período:	Caracteriza-se pela negação dos camponeses como sujeitos sociais e cidadãos brasileiros, se estendeu desde a colonização até a década de 1930.
Segundo período:	Tem-se a preocupação por parte do Estado com a Educação Rural, visto o crescente processo de migração campo-cidade e o atraso sociocultural que se encontrava a população rural. Ocorre a criação de serviços assistencialistas para os povos do campo, porém não havia a preocupação de debater os problemas e contradições presentes no campo.
Terceiro período:	Na década de 1960, ocorre à influência do pensamento de Paulo Freire e outros, na alfabetização de jovens e adultos, os primeiros debates sobre a concepção de educação pautada no diálogo. Porém, com o Golpe Militar houve recuo nos projetos educacionais emancipatórios.
Quarto período:	A partir do final da década de 1980, ocorreu o avanço do debate sobre a Educação do Campo. Dentre os sujeitos coletivos que participam deste debate e que lhe dão impulso, têm-se os integrantes do MST, que ao lado de outras, organizações e instâncias governamentais. Na década de 1990, pode-se dizer que emergiram os sinais de inserção da Educação do Campo na agenda política, com a LDB n. 9394/96 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Elaborado por: NICOLA, E. (2016). **Fonte:** SEED (2006, p. 23).

As DCE's da Educação do Campo (2006), apresentam em seu contexto histórico a influência do pensamento de Paulo Freire²⁰ e a sua mobilização para alfabetização de jovens e adultos, por meio da concepção da educação dialógica, crítica e emancipatória. Deste modo, destaca-se “que a prática social dos sujeitos passou a ter maior valorização, por meio de uma proposta distinta da prática educativa bancária predominante na educação brasileira” (SEED, 2006, p.18).

²⁰ Paulo Freire (1921-1997) foi um educador brasileiro, nascido em Recife, criador de um “método” de ensino para alfabetização, trabalhando com palavras geradas a partir da realidade dos alunos.

A Pedagogia Dialógica defende o diálogo como recurso essencial no processo de educação. Nesta perspectiva, a escola tem o papel de produzir conhecimentos, deixando que cada indivíduo estabeleça seu pensamento e sua atuação por meio da reflexão do próprio conhecimento. Ao sugerir uma pedagogia que possibilite que o aluno realize leitura crítica do mundo, em que os significados possam ser encontrados e compreendidos, Paulo Freire explica que a segredo para o diálogo crítico é ouvir e conversar, sendo este um dos valores do educador democrático, o professor precisa assumir postura crítica/reflexiva.

Para Freire (1980, p.82 e 83):

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Esse diálogo, conforme Freire (1980), precisa ser concebido com o amor em seu íntimo. O amor é um sentimento particular que opera nos costumes das pessoas e conseqüentemente ocasiona a humildade necessária na relação dialógica.

Para o autor é indispensável confiar no indivíduo e em sua capacidade de mudar e transformar, para isso é preciso se ter fé, assim: “o diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo” (FREIRE, 1980).

A concepção dialógica traz consigo alguns benefícios, dentre eles o reconhecimento dos educandos enquanto indivíduos e a disposição em ouvir as suas necessidades, como também o método dialógico ocasiona tolerância para o convívio com o que é “diferente”. E ainda, pode-se ressaltar, que o processo educacional ocorre em situações melhores quando se constrói um diálogo com a totalidade social. Assim, tornando-se sujeitos ao invés de objetos, atuando com consciência e envolvendo-se na proposta dialógica, é provável que aconteça a reprodução de agentes transformadores da sociedade.

Deste modo, as DCE's do Campo (2006, p. 29) salientam que “estratégias metodológicas dialógicas, nas quais a indagação seja frequente, exigem do professor

muito estudo, preparo das aulas e possibilitam relacionar os conteúdos científicos aos do mundo da vida que os educandos trazem para a sala de aula”.

As práticas pedagógicas são indicadas pelas DCE's da Educação do Campo, com o intuito de abranger e repensar as práticas da sala de aula e a relação estabelecida entre professores e comunidade escolar, visando estabelecer algumas características fundamentais no processo de ressignificação do campo e da Educação do Campo. Tais concepções e suas definições podem ser verificadas no **quadro 03**.

Quadro 03 - Características da Educação do Campo

Concepção:	Definições:
Concepção de Mundo:	O ser humano é sujeito da história. O homem do campo não é atrasado, submisso; possui um jeito de ser peculiar. Ele pode estar organizado em movimentos sociais, em associações ou atuar de forma isolada, mas o seu vínculo com a terra é fecundo. Ele cria alternativas de sobrevivência econômica num mundo de relações capitalistas selvagens.
Concepção de Rural:	O rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, na defesa de que o rural é o lugar do atraso. Trata-se do rural pensado a partir de uma lógica economicista, e não como um lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e culturas.
Concepção de Campo:	O campo é entendido como espaço de desenvolvimento de um modo de vida social, que contribui para autoafirmar a identidade dos povos do campo, valorizando assim o seu trabalho, a sua história, o seu jeito de ser, os seus conhecimentos e a sua relação com a natureza.
Concepção de Escola:	A escola é entendida como o local de apropriação de conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade e como local de produção de conhecimentos em relações que se dão entre o mundo da ciência e o mundo da vida cotidiana.
Concepção de conteúdos e metodologias de ensino:	Os conteúdos são selecionados a partir do significado que têm para determinada comunidade escolar. Requer procedimento de investigação por parte do professor, de forma que possa determinar quais conteúdos contribuem nos diversos momentos pedagógicos para a ampliação dos conhecimentos dos educandos.
Concepção de avaliação:	A avaliação é entendida como um processo contínuo e realizado em função dos objetivos propostos para cada momento pedagógico.

Elaborado por: NICOLA, E. (2016). **Fonte:** SEED (2006).

Conforme Pires (2012), é fundamental viabilizar nas escolas do campo a construção de propostas pedagógicas diferenciadas, pautando-se na educação que respeite o modo de vida dos povos do campo, sua dinâmica social e que acolha seus saberes e experiências.

Os povos do campo estão inseridos nas relações sociais do mundo capitalista e elas precisam ser desveladas na escola, para Souza (2012, p. 62) “a educação é uma das possibilidades na contribuição para mudanças sociais [...] a escola não é apenas o local de transmissão de conhecimentos, mas de produção e sistematização”. Desta forma, para a autora, as perspectivas teóricas da escola e da educação relacionam-se com a democratização das práticas sociais e educativas presentes na escola.

Salienta-se que as concepções presentes nas DCE's da Educação do campo, analisadas no **quadro 3**, são essenciais para o processo de ensino e aprendizagem, contemplam nos conteúdos curriculares as especificidades que possam considerar as vivências. Pois, conforme as DCE's “Os povos do campo querem que a escola seja o local que possibilite a ampliação dos conhecimentos; portanto, os aspectos da realidade podem ser pontos de partida do processo pedagógico, mas nunca o ponto de chegada” (SEED, 2006, p. 29).

Segundo Fernandes (2005) é fundamental entender o campo como um conceito territorial, o mesmo apresenta um significado mais amplo e não deve ou deveria ser simplesmente analisado como um espaço de produção de mercadorias, a economia não pode ser considerada como a totalidade deste território, mas apenas como uma de suas dimensões.

Para o autor:

Os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento [...] no campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais. Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias, dando ênfase a esta dimensão territorial, o campesinato organiza o seu território para a realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais [...] a paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea. [...] a mercadoria é a marca do território do agronegócio. A diversidade de elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela maior presença de pessoas no território, porque é neste e deste espaço que elas constroem e produzem alimentos. (FERNANDES, 2005, p, 29 e 30)

De acordo com as DCE's do Campo, no âmbito da Educação do Campo, “objetiva-se que o estudo tenha a investigação como ponto de partida [...] de forma

que valorize singularidades regionais e localize características nacionais, tanto em termos das identidades sociais e políticas dos povos do campo quanto em valorização da cultura de diferentes lugares do país” (SEED, 2006, p. 31).

Para Silva (2006, p.61) a concepção de Educação do Campo que vem sendo trabalhada “refere-se a uma multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições, que colocaram como referência para suas propostas pedagógicas uma nova concepção de campo, de educação e do papel da escola”.

É fato que em escolas que não são formadas no “seio dos movimentos sociais” desenvolvam proposta pedagógicas que consigam ressignificar o papel da escola e principalmente da educação, torna-se uma tarefa difícil. Pois, para isto é necessário iniciativa e engajamento de todos os sujeitos desta escola: direção, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade local. Na escola, objeto de estudo desta pesquisa, a iniciativa de buscar reconhecimento e alterar os rumos que o processo educacional seguia, surgiu de um professor (atualmente diretor da escola). Foi por meio do educador José Marcos Senhorini, que os debates e o estudo de novas propostas surgiram.

Fernandes (1999) e Souza (2012), defendem a escola do campo como aquela que luta pelos interesses políticos, culturais e econômicos da cultura do camponês, construindo conhecimentos e tecnologias para o desenvolvimento social e econômico dessa população. Deste modo, sua localização é secundária, torna-se importante a sua proximidade política e espacial com a realidade camponesa.

Em relação ao contexto da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval, inicialmente era a sua localização que a caracterizava como uma escola do campo e que determinou a alteração da sua nomenclatura. No entanto, foi somente após a mudança na nomenclatura que na escola, por iniciativa do diretor, deu-se início aos debates e estudos na efetivação de construção de propostas que vão de encontro com a realidade da comunidade local. Segundo ele:

Então depois que há mudança de nomenclatura [...] quando você falava com o pessoal em escolher um tema na escola pra trabalhar, dando suporte a educação do campo e a escola do campo, porque lendo a documentação, as diretrizes era isso que você encontra colocado, a gente começou a encontrar esse crédito do núcleo, encontrava esse “sim, olha é isso mesmo que as diretrizes apontam”, então nós não tínhamos essa contrariedade, antes de ter esses documentos norteadores, antes de ter essa nomenclatura mudada em

uma tentativa de conversa me pareceu que as pessoas não queriam tocar no assunto. [sic] (NICOLA, Diretor A, 2016).

A educação teve um longo processo até chegar aos dias atuais, hoje se encontra no período capitalista, sendo ela caracterizada por uma escola propriamente voltada para a formação de trabalhadores, para a formação de cidadãos alienados, apresentando assim uma deficiência em relação à educação, deficiência essa que se apresenta em grande parte na população proletarizada. Atualmente estamos cercados por uma grande elite que lidera o sistema capitalista, usando assim o poder frente aos outros.

Segundo Paro (2012) no processo de produção capitalista, o comando está nas mãos dos proprietários dos meios de produção, sendo os líderes deste sistema os detentores do poder econômico sobre o restante da população. Uma das características desse sistema é a divisão do trabalho. Neste contexto encontra-se a educação, sendo que a escola não pode ser discutida fora ou isolada do sistema capitalista, ou seja, independentemente do modo de produção do qual faz parte. Conforme Freitas (2004, p. 14) “A escola institui seus espaços sociais, as quais organizam seu espaço e seu tempo a mando da organização social que a cerca”.

A escola que temos hoje é aquela escola em que o estado nos oferece. Como afirma Mészáros (1981) a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: 1. A produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia e 2. A formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político.

A educação no século XX passa a ter uma visibilidade nunca tida anteriormente, graças ao grande avanço conquistado pelo período de democracia populista, quando pela primeira vez no Brasil, foram elaborados as Diretrizes de Bases da Educação Nacional. A partir daí as reformas e propostas, principalmente na área educacional, começam a ter maior frequência. Contudo, se observado os períodos destes acontecimentos, poderá ser percebido que correspondiam a períodos de crise econômica.

Se olharmos para o passado observaremos que as reformas educacionais no âmbito estadual na década de 20 é uma reforma nacional contida no Manifesto dos Pioneiros de 1931 configuraram

exigências de uma sociedade prestes a explodir nos limites do modelo patrimonialista agroexportador. (GHON; 2009, p. 07 – 08).

Ghon (2009, p. 68), mostra que a partir dos anos 40 e 50, começa, em uma sociedade economicamente crescida, um novo tempo para a educação brasileira. Entre as décadas de 60 e 70, ocorreram reformas realizadas pelo regime militar, acontecendo um grande crescimento no setor da educação formal nos anos 70. Sendo a educação formal, aquela que acontece nas escolas mediante a participação do professor, com objetivos de ensino e aprendizagem. Ao contrário da informal, que ocorre através da família, igreja, amigos, ou seja, através da interação de grupos sociais, com valores culturais herdados historicamente. Porém, pela burocratização, nos anos 80, voltaram a surgir formas de educação informal. Nos anos 90, que foi quando a sociedade aprendeu a reivindicar seus direitos de cidadania, passou-se a exigir escola pública de qualidade.

As DCE's da Educação do Campo (2006) apresentam quatro Eixos Temáticos, que contribuem com o fazer pedagógico em sala de aula, visando encaminhamentos metodológicos alternativos no processo de construção das aprendizagens que se aproximam da realidade dos povos do campo.

Conforme definição presente no texto da referida Diretriz, os Eixos temáticos descritos, na página seguinte, no **quadro 04** são entendidos como problemáticas centrais a serem focalizadas nos conteúdos escolares, visto que, o debate empreendido pelos movimentos e organizações sociais tem demonstrado quais temas carecem de ênfase no ambiente escolar no campo.

Para tanto, Pires (2012, p.117) sugere que a “proposta pedagógica pela e com a escola do campo deve se pautar em uma educação que respeite o modo de vida dos povos do campo, sua dinâmica social e acolha seus saberes e experiências”. Isto implicaria na definição de um PPP que se objetive na formação dos educandos na perspectiva do desenvolvimento sustentável e coletivo do campo, que incorpore a agricultura camponesa e a agroecologia popular.

Quadro 04 - Eixos Temáticos das DCE's da Educação do Campo

Eixos Temáticos:	Definições:
Trabalho: divisão social e territorial:	Trabalho é atividade humana de transformação da natureza e do próprio ser humano. O ponto de partida é a análise sobre as atividades humanas produtivas desenvolvidas pelos povos do campo. Divisão social é a organização da atividade humana em função das especialidades das características sociais. A divisão territorial do trabalho demonstra a organização dos países e a função que cada um ocupa no âmbito internacional.
Cultura e identidade:	Cultura é entendida, neste contexto, como toda produção humana que se constrói a partir das relações do ser humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo. Devendo ser compreendida como os modos de vida, que são os costumes, as relações de trabalho, familiares, religiosas, de diversão, festas etc. Trata-se de elementos culturais presentes os quais caracterizam os diferentes sujeitos no mundo e, portanto, os diferentes povos do campo. A cultura é gerada na prática social produtiva de cada uma das categorias sociais dos povos do campo.
Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável:	A interdependência campo-cidade pode ser problematizada a partir das atividades cotidianas e das necessidades sociais básicas, como alimentação e água potável. O desenvolvimento sustentável requer um projeto político de sociedade que contemple a dimensão socioambiental do ser humano, da sociedade e do planeta.
Organização política, movimentos sociais e cidadania:	A existência de movimentos sociais, associações comunitárias, organizações sociais etc. indica a organização política dos moradores de um determinado local. Tratar a organização política é mais que falar de partidos políticos, de representantes políticos, de processos eleitorais. É valorizar a organização da população brasileira, na cidade ou no campo.

Elaborado por: NICOLA, E. (2016). Fonte: SEED (2006, p. 34 a 44).

Por meio dos elementos analisados, constata-se que as Diretrizes orientam para que a Educação do Campo seja construída, considerando a elaboração de uma proposta pedagógica curricular que atenda as especificidades de cada comunidade. Onde os saberes escolares:

Localizam-se em dois planos: os saberes da experiência trazidos pelos alunos. Os saberes da experiência trazidos pelos professores, somados aos específicos de cada área do conhecimento e aos gerais.

Para que se efetive a valorização da cultura dos povos do campo na escola, é necessário repensar a organização dos saberes escolares; isto é, os conteúdos específicos a serem trabalhados (SEED, 2006, p. 44).

Dessa forma, as escolas possuem liberdade para reorganizar suas propostas pedagógicas curriculares para atender as especificidades de sua realidade, podendo até mesmo acrescentar disciplinas para além do núcleo comum da Educação Básica Nacional.²¹

De acordo com Arroyo (2010, p. 484):

Os currículos da educação básica seriam a síntese dessas verdades válidas, únicas, conseqüentemente os profissionais desses currículos terão de dominar esses conhecimentos e verdades válidas e validadas científica e racionalmente para bem transmiti-las, com competência. [...] A afirmação desses conhecimentos e modos de pensar como únicos leva a negação de outros conhecimentos e de outras formas de pensar. Leva ao não reconhecimento dos coletivos populares como sujeitos de conhecimento, de racionalidade.

Portanto, torna-se fundamental que seja viabilizado nas escolas do campo a construção de uma proposta pedagógica diferenciada. Conforme Pires (2012, p. 116) “O projeto político pedagógico se constitui em um instrumento de gestão para colocar em ação essa proposta”. Caldart (2008) salienta que o diálogo vem sendo construído em torno do PPP, pensado para a Educação do Campo, tem buscado uma concepção de ser humano, no qual a formação desse sujeito é necessária para que a própria implementação do projeto de campo e de sociedade integre ao projeto de Educação do Campo, ou seja, a formação dos sujeitos do campo deve efetivamente consolidar o projeto educacional emancipatório.

Dito isto, o Parecer CEE/CEB N° 1011/10 aponta que o PPP deve reconhecer a especificidade das formas de vida do campo, respeitando a cultura e as características dos povos que ali vivem e trabalham. Nesse sentido, o parecer atribui que a Secretaria de Estado da Educação deve garantir:

Um projeto pedagógico que busque à identidade cultural, o tempo e espaço da vida no campo, traduzindo a articulação entre a comunidade local e a sociedade no seu todo e o necessário acesso à comunicação e informação presentes no mundo moderno; o

²¹ Nas escolas estaduais do campo do município de Santo Antônio do Sudoeste não há o acréscimo de disciplinas.

compromisso com um programa de agroecologia sustentável, que inserido no cotidiano da escola alcance a promoção humana; o desafio de programas de formação de professores voltados para as identidades da vida do campo (PARANÁ, 2010, p. 19)

Conforme Jesus (2006) o centro do processo de construção de um PPP, para a Educação do Campo, ocorre:

[...] a partir dos seus sujeitos, que tem sentimentos, desejos, rostos, histórias de vida e de luta, a partir da realidade particular dos camponeses, que é a sua materialidade de vida, a situação de pobreza em que muitos se encontram, a ausência de políticas públicas de saúde, de moradia, de educação, a ausência de políticas nacionais e regionais articuladas a um modelo de desenvolvimento que eleve as condições de vida desses camponeses, e do campo como um todo, sem destruir seus vínculos de pertença com a terra, a floresta, as águas (JESUS, 2006, p 55)

Neste sentido, Pires (2012) propõe que o projeto pedagógico seja pautado nos seguintes eixos: as relações entre educação e trabalho, teoria e prática social; a ação investigativa, questionadora e criativa; as relações entre a educação, cultura, política e economia; o trabalho coletivo, a construção da autonomia dos coletivos de docentes e discentes; e a gestão democrática.

De acordo com a SEED, o PPP deve abranger as seguintes informações: apresentação, identificação, objetivos gerais, marco situacional, conceitual e operacional, avaliação institucional do PPP, intencionalidades político-pedagógicas e também os valores, crenças e características da comunidade local. O PPP da Escola Estadual Marquês do Herval cumpre os requisitos de organização estabelecidos pela SEED.

Para Veiga (2002, p.22) o PPP é entendido:

[...] como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico.

A autora enfatiza ainda que a construção de um PPP é um instrumento de luta, sendo a forma de contrapor-se as fragmentações do trabalho pedagógico. O PPP estabelece a identidade da escola e de seus sujeitos, apresenta o histórico da comunidade local, sua filosofia e traz ainda suas metas, conforme o exposto no **quadro 05**. Não deveria, portanto, ser entendido como um documento de caráter técnico, mas como um meio de organização que é realizado por sujeitos e que também expõe a identidade sociocultural dos mesmos.

Quadro 05: Sistematização da apresentação, identificação e marco situacional do PPP da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval

Apresentação	<ul style="list-style-type: none"> - Entende-se a Educação como uma ação solidária e pressupõe-se o envolvimento de todos; - O processo educacional deve propiciar ao aluno uma sólida educação voltada à compreensão crítica da realidade social, do mundo do trabalho e do processo histórico do qual ele é sujeito; - O PPP da escola é entendido como o norteador das indicações necessárias sobre a organização do trabalho pedagógico e do gerenciamento do estabelecimento.
Identificação	<ul style="list-style-type: none"> - Localização e histórico da escola; - Modalidade de ensino oferecida e horário de funcionamento; - Descrição da estrutura física da escola, sendo: duas salas de madeira, uma para a biblioteca e outra que é utilizada como sala de aula; quatro salas de aulas; uma secretaria; uma sala de informática que também é usada como sala de professores; três banheiros; uma cozinha; um pequeno saguão coberto; uma quadra de esportes coberta e uma horta orgânica escolar; - Quadro funcional; - Instâncias colegiadas que fazem parte do cotidiano escolar, que são: Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmios Estudantil e Associação de Pais Mestres e Funcionários (APMF); - Eventos realizados pela escola: Festa dos Valores e Sabores do Campo e Mostra dos conhecimentos do campo. - Caracterização da escola como Escola do Campo.
Marco Situacional	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimento da Gestão Democrática e incentivo a participação efetiva da comunidade na escola; - Uso dos equipamentos físicos e de laboratórios, aparelhos didático-pedagógicos, acervo bibliográfico e jogos; - Como deve ser desenvolvido o Plano de Trabalho Docente, a horatividade, e a realização dos conselhos de classe, do planejamento, dos conteúdos trabalhados e das atividades desenvolvidas; - Avaliação e recuperação; - A capacitação dos educadores vem sendo realizada nas semanas pedagógicas proporcionadas pela SEED e NRE; - Combate ao abandono escolar através da Rede de Proteção;

Elaborado por: NICOLA, E. (2017). **Fonte:** Projeto Político Pedagógico (2010 e 2016).

Ao analisar o Marco Conceitual do PPP verificam-se as concepções de sociedade, de homem, de educação, trabalho e cultura que a escola assume. O PPP

aponta a sociedade como uma organização constituída por grupos sociais, família, igreja e escola, que possuem regras e procedimentos para sua organização de modo que possam satisfazer as necessidades dos indivíduos que dela participam. Compreende-se também o homem como um ser natural e social, que age na transformação da natureza e nesse processo envolve inúmeras relações em determinado momento histórico, assim, acumula experiências e em decorrência destas, produz conhecimento.

A educação é entendida como uma prática social, atividade específica dos homens situando-os dentro da história. Representando o processo vital e consciente de contínua retomada de consciência de si mesmo, para que continue a aprofundar a própria personalidade e procurar novos caminhos de auto realização, de integração e de ações responsáveis na sociedade. Assim, é proposta no PPP uma educação que possa proporcionar sólida formação para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, operativas e sociais, por meio de atividades em sala de aula, com exercícios e acompanhamentos.

Conforme o PPP, a escola torna-se responsável pela promoção do desenvolvimento do cidadão, cabe a ela delimitar o tipo de cidadão que deseja formar, de acordo com a sua visão de sociedade. Como também, a escola tem que ser encarada como um lugar de aprendizagem deve tornar-se mais um local onde são elaborados os meios para desenvolver atitudes e valores. Desempenha papel fundamental no processo de formação de cidadãos, sendo de responsabilidade de o sistema educativo prepará-los para lidarem com inúmeras informações. Para tanto, a educação assume o papel de instrumentalizadora para que o homem seja um ser com capacidade de atuar sobre o mundo e, ao mesmo tempo, consiga compreender a ação desempenhada, a escola não deveria ser entendida como mera transmissora de um saber consolidado e definitivo, não podendo dividir a teoria da prática e a educação da vida.

Caldart (2002) salienta que o campo tem diferentes sujeitos, sendo eles: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos das florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, entre outros. A autora explica que entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular e outros que não estão. Para ela “são diferentes jeitos de produzir e de viver;

diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas” (p.21).

O artigo 2º das DOEBEC (BRASIL, 2002), determina que a identidade da escola do campo é definida:

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

Deste modo, ao analisar o PPP da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval, de início verificou-se a carência de caracterização da identidade dos sujeitos que a constituem. A identidade da escola como escola do campo, é apresentada da seguinte forma:

A Escola Marquês do Herval – Ensino Fundamental é caracterizada como uma Escola de Campo, pois seus alunos são filhos de pequenos agricultores, de baixa renda, a maioria com o Ensino Fundamental incompleto. (Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual do Campo Marques do Herval, 2010, p. s/n).

O texto do PPP caracteriza a identidade da escola como sendo uma escola do campo, considerando a sua localização e por atender a filhos de pequenos agricultores, destacando a baixa escolaridade e renda dos pais e familiares. O foco ou critério seguido na caracterização da identidade da escola pode ser entendido por meio das entrevistas realizadas com o diretor e a pedagoga. Nas entrevistas, averiguou-se alguns pontos, que segundo os entrevistados, dificultam no processo de caracterização da identidade dos sujeitos da escola, bem como, na construção de um PPP que atendesse as especificidades da Educação do Campo. Dentre eles, destaca-se:

[...] A gente tá tentando adequar conforme a realidade da escola, conforme o que se pretende trabalhar, com essa metodologia que tenha como base a realidade, que busque a valorização, mas a gente ainda não tem um norte pra que esses documentos sejam elaborados [sic] (NICOLA, Pedagoga A, 2016).

Por meio das entrevistas, constatou-se que não há cursos de formação continuada para os professores na perspectiva da Educação do Campo. Os entrevistados destacam que a escassez de orientação e de formação por parte da SEED e do NRE de Francisco Beltrão, bem como por vezes, a omissão de interesse por parte dos profissionais, desfavorece a construção de uma proposta pedagógica que atenda as demandas específicas da Educação do Campo.

Souza (2012) ao expor a trajetória da construção educacional no MST ressalta a importância de se ter um:

[...] professor com formação específica e que trabalhasse com os conteúdos de forma articulada com a realidade local [...] a escola do campo necessita de profissionais que tenham formação específica para tratar aspectos do campo brasileiro. São precárias em termos de infraestrutura e de deslocamento dos professores e dos alunos até a escola (SOUZA, 2012, p. 83)

Os entrevistados apontam a mesma preocupação em relação à falta de formação específica e a colocam como uma das principais dificuldades encontradas nas escolas. Entende-se que a formação consistiria em Cursos de graduação de Pedagogia e outras licenciaturas para educadores e educadoras do Campo, que considere as experiências das turmas de Pedagogia da Terra e da Pedagogia da Alternância, como também Cursos de pós-graduação em Educação do Campo, que seja nessa mesma perspectiva. Deste modo, é importante frisar que a formação específica é fundamentalmente necessária, não somente em relação a escolas localizadas em assentamentos do MST, mas também nas escolas Estaduais do Campo localizadas em comunidades rurais.

Segundo Pereira (2013) a formação dos profissionais de Educação que trabalham nas escolas do campo ocorre como formação inicial, por cursos de Licenciatura em Educação do Campo, oferecida pela UNIOESTE a partir de 2004 e pela UNICENTRO desde 2009 ou por meio de formações continuada para os professores vinculados a SEED do Paraná, no formato *lato sensu*, cursos de capacitação, simpósios e seminários.

Para o autor acima citado e Souza (2011) os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo seriam a formação inicial, a exemplo disso tem-se o Curso de Pedagogia do Campo ofertado pela UNIOESTE, seguindo a ótica da Pedagogia da

Alternância. Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são novos no país, em 2009 foi aprovado na UNICENTRO.

Em relação as formações continuadas, Pereira (2013) fundamentado em Souza (2010)²² apresenta as várias frentes no Paraná, sendo elas:

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 do campo, concluído em 2008. A Universidade do Litoral oferece curso de especialização em Educação do Campo a distância, vinculado à Universidade Aberta do Brasil. E ainda existe os cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Estadual que, desde 2004, reúne professores e gestores em Faxinal do Céu (PEREIRA, 2013, p.44).

Atualmente, na Região Sudoeste paranaense o curso de Licenciatura em Educação do Campo é ofertado na Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) no *campus* de Laranjeiras do Sul e na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) no *campus* de Dois Vizinhos.

Conforme a descrição dos cursos encontrada no site das duas instituições (2017), a Licenciatura em Educação do Campo tem como objeto a escola de Educação Básica do Campo e pretende formar profissionais da educação que sejam comprometidos com o desenvolvimento educacional, cultural, social e econômico, bem como, tem a intenção de preparar educadores para uma atuação que vai além da docência e que possa dar conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno, sendo capazes de iniciativas que promovam e qualifiquem o processo educacional de modo geral e do campo.

Para Antunes-Rocha (2011) a escola do campo, demandada pelos movimentos, requer um projeto de escola que se articularia com os projetos sociais e econômicos do campo, que fosse capaz de criar uma conexão direta entre a formação e produção e entre a educação e o compromisso político. Deste modo, um curso de licenciatura em Educação do Campo em seus objetivos e formas de estruturação, teria que buscar a formação de educadores compromissados e com competência para dar continuidade a esse projeto educativo, tendo qualidade e responsabilidade social.

²² SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007**. Curitiba, Ed. UFPR, 2010.

Como pode ser verificado no **quadro 06**, a escola apresenta alto número de profissionais que são contratados pelo PSS do Paraná. Tendo em vista que o PPP possui indicativo de reconstrução anual, é de suma importância que professores e funcionários realmente conheçam a realidade da escola, vivencie as dificuldades enfrentadas por ela e as características de cada uma.

Quadro 06 – Caracterização das Escola Estadual do Campo Marquês do Herval – Funcionários e alunos

Profissionais da Escola (2017)	Professores: 13 (5 efetivos – 8 PSS); Serviços Gerais: 4 PSS; Equipe Administrativa e pedagógica: Diretor e pedagoga (efetivos) e secretário (PSS)
Número de Alunos (2017)	56 alunos divididos em 4 turmas (6º, 7º, 8º e 9º anos).

Elaborado por: NICOLA, E. (2017). **Fonte:** Projeto Político Pedagógico (2010 e 2016), entrevista e site NRE de Francisco Beltrão

O envolvimento dos professores poderá, de certo modo, garantir a aproximação disciplinar e resultar em ações que envolverão a comunidade escolar, e que deveriam ser construídas em conjunto e constar no PPP. Porém, como relatado a alta rotatividade dos professores na escola tornou-se um empecilho nas relações de envolvimento, por parte dos professores, com a comunidade, resultando na falta de conhecimento e entendimento sobre seus alunos e do meio em que ele vive.

Entende-se que o corpo docente da escola, como expõe Arroyo (2006, p.115) “Não é um corpo nem do campo, nem para o campo, nem construído por profissionais do campo. É um corpo que está de passagem no campo e quando pode se liberar sai das escolas do campo”. E assim, dificulta-se as possíveis condições para se dar continuidade a construção da Educação do Campo, pois, por vezes, a escola do campo torna-se mais um local de trabalho passageiro, onde o educador não quer ser agente participativo no meio escolar, porém tem ali o seu “ganha pão” e deste modo, cumpre seus horários, ministra suas aulas e exerce suas funções burocráticas sem preocupar-se com a totalidade do meio escolar.

O PPP pode vir a contribuir na construção da autonomia escolar, pois a comunidade será capaz de participar de seu planejamento, na medida em que este seja fortemente ligado ao compromisso sócio-político e com os interesses legítimos e coletivos da comunidade local. O PPP ainda pode ser utilizado pelos profissionais da

educação como ferramenta de autonomia e poder do trabalho docente, apontando para a transformação de práticas conservadoras e tradicionais que vigoram no sistema público de ensino e que mantem o professor como detentor do conhecimento, o conteúdo se baseia no esforço intelectual e na assimilação de informações, aulas são exaustivas e repetitivas e avaliações que priorizam a memorização.

Conforme o PPP ao adotar a gestão democrática, a escola permite que a comunidade contribua auxiliando e intervindo em determinadas situações, em benefício da escola e da aprendizagem. Assim, busca-se despertar nos indivíduos da comunidade um sentimento de pertencimento a esse ambiente, onde estes passam a reconhecê-lo como um bem público, que deve ser preservado sob a responsabilidade de todos.

Para Godotti (2000) a gestão democrática exige:

Em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais. (2000, p.35).

Sendo assim, na gestão democrática pais, alunos, comunidade, professores e funcionários assumem responsabilidades na tomada de decisões pelo projeto de escola que se pretende construir. Para a efetivação de uma proposta pedagógica coerente, é fundamental que a escola se identifique e se reconheça como escola do campo e esse é um processo de construção em conjunto entre os profissionais de educação, alunos e comunidade escolar.

Arroyo (1999, p. 28) afirma que “como educadores, temos que pensar na força que tem as matrizes culturais da terra e incorporá-las em nosso projeto pedagógico”. Para tanto, ele destaca algumas matrizes culturais, como: a relação da criança, da mulher e do homem com a terra; a transmissão da memória coletiva e o predomínio da oralidade. Segundo Souza (2012) um dos desafios da Educação do Campo se encontra na organização pedagógica e da matriz curricular, para que estas matrizes destacadas por Arroyo sejam contempladas.

Para Meurer (2010, p.23) “o currículo da escola do campo deve garantir o direito à educação básica de qualidade, mas isso necessariamente não pressupõe que esteja atrelada a uma lista de conteúdos mínimos, assim como a escola urbana”. Deste modo, para a autora, os professores devem estar vigilantes, visto que, a nossa formação é “prioritariamente urbana, nossos parâmetros estão previamente articulados a esse padrão”.

O currículo da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval encontra-se organizado seguindo os “padrões urbanos” pré-estabelecidos. Para que seja possível “romper com as amarras do passado” e reconstruir o PPP, Wizniewsky (2010, p. 33) salienta que é necessário entender que precisamos pensar “não somente na escolarização, mas também na emancipação de seus alunos”. E para tanto, o currículo “deve dar significado ao lugar como também aproximar seus sujeitos com o mundo” (IDEM, IBIDEM).

Arroyo (1999, p. 327) salienta que, “a escola não deve ser feita para a sociedade; ela não deve se atribuir como missão principal formar cidadãos ou trabalhadores, mas acima de tudo aumentar a capacidade dos indivíduos serem sujeitos”. Deste modo, para o autor, a escola se voltaria cada vez menos para a mera transmissão de um conjunto de conhecimentos, normas e representações, se direcionando de maneira mais centrada na manipulação de instrumentos e na expressão da formação da personalidade.

2.2 CONHECENDO A ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO MARQUÊS DO HERVAL

O Núcleo Regional de Educação (NRE) de Francisco Beltrão, para conhecer a realidade das escolas do campo e comunidade, em 2016 iniciou pesquisa utilizando-se de questionários (**anexo A**), seguidos por visitas a casa dos alunos. Com a pesquisa objetivou-se sistematizar informações para que a direção, professores e funcionários pudessem conhecer o cotidiano dos pais dos alunos e a realidade vivida em suas propriedades, este levantamento de dados englobou os itens apresentados no **quadro 07**.

Quadro 07 - Itens do questionário enviado para as escolas pelo NRE de Francisco Beltrão

Dados Gerais:	<ul style="list-style-type: none"> -Grau de escolaridade dos responsáveis; - Deslocamento em quilômetros e em minutos; - Alimentação da família e produção agropecuária; - Condições de moradia.
Escola e Matriz Formativa do Trabalho:	<ul style="list-style-type: none"> - Número de indivíduos na família, faixa etária e número de homens e mulheres; - Condições de acesso à terra; - Realização e troca de serviços fora da propriedade e na comunidade; - Participação em alguma organização ou associação na comunidade; - Conhecimentos sobre produção agroecológica e utilização de técnicas alternativas na produção da propriedade; - Utilização de defensivos agrícolas químicos na propriedade; - Quais as responsabilidades do aluno nas tarefas de casa.
Escola e Matriz Formativa da Luta Social:	<ul style="list-style-type: none"> - Participação da família em movimentos sociais e/ou sindicais, cooperativas ou associação de moradores; - Quais são as associações ou organização comunitária existentes na comunidade; - Realização de trabalhos em benefício a comunidade; - Conhecimento da história de surgimento da comunidade;
Escola e Matriz Formativa da Organização Social:	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de grêmio estudantil na escola; - Participação em organizações ou grupos que defendem interesses coletivos; - Sugestões de mudanças na comunidade e na escola.
Escola e Matriz Formativa da Cultura/ Escola e Matriz Formativa da História:	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de projetos que ajudam no cultivo da memória coletiva da comunidade; - Existência de troca de conhecimento entre as famílias da comunidade; - Onde os produtos agropecuários são comercializados; - Evento de integração da comunidade; - Descrição da comunidade pelos responsáveis e pelos alunos e vantagens e desvantagens de morar no campo e na cidade; - Atividades de lazer.

Organizado por: NICOLA, E. (2017). **Fonte:** Questionário enviado para as escolas pelo NRE de Francisco Beltrão (SEED, 2016).

A Escola Estadual do Campo Marquês do Herval faz esse processo de reconhecimento das famílias dos alunos e da comunidade local desde 2011/2012 e vem tentando construir a identidade da escola. As visitas são feitas por meio do Projeto de Agroecologia do Programa de Atividade Complementar Curricular em Contraturno, desenvolvido anualmente na escola.

Durante uma das etapas do projeto são realizadas aulas de campo nas propriedades rurais da comunidade, para conhecer as distintas realidades em torno das temáticas desenvolvidas no projeto. Concomitante as visitas, constrói-se a caracterização da comunidade local.

No entanto, essa caracterização, que a escola possui sobre a identidade histórica dos sujeitos que formam essa comunidade, não consta no PPP da escola, visto que, conforme relato da direção em anos anteriores não era possível realizar a reconstrução do PPP por falta de um pedagogo fixo na escola, em 2016 deu-se início a essas modificações iniciais. Conforme o Diretor A:

[...] nós já temos o uso desse questionário deste 2011/2012 por aí, todo ano a gente manda um questionário para ser respondido em casa, a gente não visita todas as famílias, visitamos com frequência algumas famílias, mas não fizemos a visita para todas. O aluno leva esse questionário, um formulário mais reduzido direcionado pra realmente perceber a identidade do campo. Então é em cima do que esse formulário aponta, a partir das conclusões dele, que a gente elege os temas que iremos desenvolver durante o ano voltados para realidade do campo. É um trabalho que agora eles estão orientando as escolas pra buscar essa identidade, nós já estamos buscando essa identidade há alguns anos, mas não significa que não vamos buscar mais informações, a escola vai sim tentar buscar cada vez mais informações pra entender melhor esses sujeitos. [sic] (NICOLA, Diretor A, 2016).

No ano de 2007 como atividade realizada na disciplina de Geografia, os alunos do 6º ano, iniciaram o levantamento de informações e fotografias que retratavam o processo ocupacional da comunidade de São Pedro do Florido. Em 2009 as ações foram retomadas, por meio de entrevistas com os colonizadores/pioneiros e a participação deste em falas e conversas realizadas na escola. Como resultado, em 2010, o professor José Marcos Sinhori publicou um pequeno livro²³ relatando como ocorreram os momentos iniciais de ocupação e transformação do espaço da comunidade.

Para Wizniewsky (2010, p. 36) “o professor de Geografia possui importante papel como articulador da construção do conhecimento do lugar”. Parafraseando Santos (1997), a autora explica que a Geografia como ciência que estuda o espaço e

²³ SINHORINI, José Marcos. **Momentos iniciais da Construção do Espaço em São Pedro do Florido**. Santo Antônio do Sudoeste, Paraná. ADMR – Artes Gráficas e Editora Ltda, 2010.

as transformações a partir do trabalho do homem e sua evolução, marca as etapas do processo de trabalho e das relações sócias, bem como das mudanças no espaço geográfico. Neste sentido, a Geografia deveria dialogar com as demais disciplinas, desenvolvendo projetos que aproximem os sujeitos do campo, sua comunidade e a escola.

O questionário diagnóstico, que visa conhecer a realidade das famílias, buscou também conhecer a origem étnica das mesmas, das quais 34,9% declaram-se de origem alemã, 30,1% de origem italiana, 25,3% de origem cabocla e 9,5% de origem polonesa.

Segundo Caldart (2002, p.35), construir uma escola na zona rural “significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite”. Para a autora é preciso pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, buscando dialogar com a realidade mais ampla e com as vastas questões da educação e da humanidade.

Deste modo, Caldart (2002) salienta que a escola do campo deve ser mais do que uma escola, por meio da construção de uma identidade própria e vinculada a processos de formação, bem mais amplos que não comece e nem terminem nela mesma. Nesta perspectiva os objetivos da escola (**Quadro 08**) deveriam ir de encontro com os desejos que a comunidade possui.

Quadro 08 - Objetivos do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval

ESCOLA	OBJETIVOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
Escola Estadual do Campo Marquês do Herval	<p>a) Propor ações pensadas conjuntamente para a melhoria física e pedagógica do nosso estabelecimento de ensino, com amplo acesso dos educandos aos conhecimentos historicamente acumulados;</p> <p>b) Proporcionar aos educandos um ensino de qualidade que possibilite a conquista de seus direitos de cidadania, contemplando toda a comunidade escolar, possibilitando a reflexão, desenvolvimento de senso crítico;</p> <p>c) Envolver professores, direção, funcionários e alunos, para elaborar o Projeto Político Pedagógico tomando como base a realidade da comunidade escolar;</p> <p>d) Através de a Educação valorizar a diversidade cultural existente na comunidade, fortalecendo assim a identidade do campo;</p> <p>e) Contribuir para que os alunos formem em si uma postura crítica, para construção de seu projeto de vida, bem como possam ser sujeitos participativos da sociedade em que estão inseridos.</p>

Organizado por: NICOLA, E. (2016). **Fonte:** Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval (2010 e 2016).

Ao analisar o PPP da escola, constatou-se que os objetivos não são, de certo modo, especialmente voltados para atender uma escola do campo, visto que são praticamente iguais aos PPPs de escolas localizadas na zona urbana do município²⁴. No entanto, alguns deles apresentam características fundamentais que vão de encontro com as concepções voltadas a Educação do Campo. Os entrevistados relataram que o PPP está em desacordo com os documentos oficiais norteadores da Educação do Campo, bem como as práticas pedagógicas realizadas na escola vão muito além daquilo que está previsto no PPP.

O espaço de vida dos sujeitos, suas especificidades culturais, seus anseios, angústias e seu modo de vida presente nas práticas pedagógicas do projeto educativo da escola, na tentativa de se “encontrar como uma escola do campo”. O desenvolvimento do projeto educativo está sendo realizado a partir de três desdobramentos:

1. Meio Ambiente na/da Escola: São explorados os assuntos: O que fazer com o lixo; uso de agrotóxicos; mata ciliar e áreas de preservação permanente, água de qualidade e melhoria das hortas.

²⁴ Leitura e análise comparativa foram realizadas com os PPPs do Colégio Estadual Humberto de Campos e Colégio Estadual Antônio Schiebel,

2. Cultura local e regional: Procura-se realizar um resgate do modo de vida dos sujeitos do campo, os quais acumulam saberes ao longo das experiências vividas. Também se busca resgatar os traços culturais que envolviam (em) estes sujeitos.

3. Agricultura Orgânica e Mercado Solidário: Possibilita uma reflexão sobre a possibilidade de construção de um modelo de desenvolvimento que contemple uma convivência mais harmoniosa do homem com o ambiente; uso racional dos recursos naturais, a produção de alimentos saudáveis, a ajuda mútua, a solidariedade humana, entre outros.

Ao se construir uma proposta pedagógica para uma escola do campo, é essencial que os profissionais de ensino conheçam as reminiscências e características, do movimento que a comporta, bem como da comunidade que será destinada, possibilitando que os sujeitos envolvidos nesse processo vivenciem os objetivos ali contidos.

Neste momento da pesquisa, a partir dos dados levantados, é necessário questionar: como será possível reestruturar e efetivar um PPP que considera os princípios das escolas do campo, se não temos formação continuada adequada para os professores nessa perspectiva? Se professores e pedagogos não conseguem criar vínculo com a comunidade devido à alta rotatividade desses profissionais? Enfim, como superar esses desafios que vem desenhando a construção do PPP e da própria escola do campo?

Souza (2011, p. 35) chama a atenção para a existência de duas realidades políticas pedagógicas presente nas escolas do campo brasileiro, sendo elas:

[...] nota-se que as escolas localizadas em assentamentos e acampamentos organizados pelo MST tendem a ter uma prática educativa plena de inquietações e de proposições coletivas. As escolas que estão em comunidades rurais que não apresentam organização política efetiva tendem a dar continuidade ao ensino da maneira como se apresenta na realidade urbana. Não se trata de ignorar o que é ensinado nas escolas urbanas – [...] é necessário trazer para a escola a prática dos povos do campo (IDEM, 2011).

Porém, apesar da escola estudada não apresentar fortes mobilizações com as questões do campo, observou-se que a mesma possui traços embrionários²⁵ de um olhar direcionado para os sujeitos que formam o campo nesta comunidade.

²⁵ As práticas pedagógicas realizadas na escola serão abordadas no próximo capítulo.

Deste modo, afirma-se novamente, que a Educação do Campo não deve ser para os sujeitos do campo, mas sim dos sujeitos do campo (CALDART, 2008). Da mesma forma que as políticas públicas devem ser construídas com os próprios sujeitos que as exigem, a construção e efetivação do PPP de uma escola do campo requer a participação dos sujeitos do campo, o PPP é o documento norteador das ações da escola e nele deveria encontrar-se definido qual o tipo de sujeito que a escola pretende formar.

Diante das questões levantadas a partir dos indicativos da pesquisa de campo, entende-se que são muitos os desafios encontrados no cotidiano escolar, e no momento o que prevalece nessa escola é um PPP regulatório e de cumprimento normativo, e isto está ocorrendo não por pretensão dos gestores, equipe pedagógica, dos professores, enfim, de toda a comunidade escolar local, mas por determinantes externos que não oferecem suporte apropriado e resultam em impactos no processo pedagógico interno das escolas.

CAPÍTULO III - PARA ALÉM DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

3.1 TRAJETOS PERCORRIDOS PELA ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO MARQUÊS DO HERVAL NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Como mencionado nos capítulos anteriores às ações e projetos desenvolvidos pela Escola Estadual do Campo Marquês do Herval²⁶, ocorre para além do que é descrito no PPP. Neste capítulo serão debatidos os seguintes projetos: Programa de Atividade Complementar Curricular em Contraturno – Agroecologia; Festa dos Valores e Sabores do Campo; Mostra dos Conhecimentos do Campo, como eles são desenvolvidos na escola e na comunidade e como foram relatados pelos professores nas Cartas Pedagógicas.

A escola iniciou suas atividades no ano de 1951, numa casa particular de madeira e chão batido, no Distrito de São Pedro do Florido, na casa também eram realizados cultos e catequese (SINHORINI, 2010). Em 1955, foi construída uma sala de aula, num terreno de 1000m² adquirido pela prefeitura municipal. No ano de 1966 o antigo prédio foi demolido e reconstruído em madeira com duas salas de aula, funcionando nos turnos matutino e vespertino, com ensino de 1º a 4º. Em 1978, a Escola recebeu como doação do Sr. Augusto Pedro Pereira, um terreno com área total de 1.182,35m², no qual foi construído um prédio em alvenaria, com quatro salas de aula, secretaria, cantina, banheiro feminino, banheiro masculino, banheiro para os professores, saguão e quadra de esportes. Este prédio foi inaugurado em 05 de agosto de 1978, e até os dias de hoje está sendo utilizado pela escola. Nos anos de 1982 e 1983 iniciaram as turmas de 1ª a 6ª séries. Em 1984 por meio da Resolução Nº 1.730/84, de 17 de abril, foi autorizado o funcionamento de turmas de 7ª e 8ª séries.

Em 2002, a Prefeitura Municipal construiu um saguão coberto e duas salas em madeira, uma delas é utilizada como secretaria e a outra como Laboratório de Informática. A sala que até então era a secretaria, passou a ser utilizada na ampliação da cozinha. Em 2008, o município construiu mais duas salas de madeira, que foram

²⁶ Manuel Luís Osório, o Marquês do Herval (1808 - 1879), foi um general, político e monarquista brasileiro. Participou dos principais eventos militares do final do século XIX e tornou-se herói da Guerra da Tríplice Aliança. A direção da escola e os familiares entrevistados não souberam informar quem escolheu ou determinou o nome da escola.

ocupadas para a biblioteca e outra como sala de aula.

Atualmente, a Escola Estadual do Campo Marquês do Herval, oferece o Ensino Fundamental em Anos Finais, com funcionamento no período vespertino atendendo a quatro turmas de 6º a 9º ano, na modalidade de Educação do Campo, totalizando neste ano letivo de 2017, 56 alunos.

Figura 05 - Foto da entrada da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval



Fonte: Arquivo pessoal (NICOLA, 2016)

Primeiramente, pretende-se apresentar os caminhos trilhados pela escola²⁷ na busca e construção de se reconhecer como uma escola do Campo. Diante da realidade vivenciada por seus educandos, filhos de pequenos produtores ligados a agricultura familiar, a escola começou a estabelecer ações pedagógicas diferenciadas²⁸, voltadas ao ambiente de convivência dos educandos, buscando entender seu espaço de vida.

No ano de 2006, através do convite do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santo Antônio do Sudoeste, a escola participou da Festa Regional das Sementes²⁹

²⁷ Para descrever este percurso utilizou-se como base o texto: “Caminhos trilhados pela Escola Estadual Marquês do Herval na Construção de uma Escola do Campo” escrito por Senhorini (2014).

²⁸ Podem ser verificadas no Quadro 11.

²⁹ Conforme Grígolo (2016) a Festa Regional de Sementes do Sudoeste do Paraná iniciou em 2004, tendo como agente principal a Assesoar, que organiza a festa de forma articulada aos sindicatos da região e outras

ocorrida no município de Marmeleiro/PR. Como fruto da participação no evento, realizou-se na escola a socialização das sementes adquiridas por meio da socialização de sementes crioulas durante a Festa Regional das Sementes (**figura 06**) e o projeto de construção da horta escolar começou a ser organizado com o envolvimento dos pais e a doação de materiais (tela sombrite e cercas) pela prefeitura municipal.

Figura 06 - Foto das sementes crioulas compartilhadas na escola



Fonte: Arquivo pessoal de José Marcos Sinhorini (2006).

No ano seguinte, por meio de atividades de pesquisa e de campo na disciplina de Geografia, buscou-se conhecer como ocorreu a ocupação e a construção da comunidade de São Pedro do Florido. Em 2008 a escola por meio da direção e

instituições ligadas ao Fórum de Entidades dos Agricultores do Sudoeste do Paraná. Em sua origem a ASSESOAR preocupava-se em “influenciar a opinião pública, chamar a atenção e enunciar uma divisão de mundo que coloca em um lado a apropriação da vida pela indústria e noutro a liberdade das sementes (2016, p. 171). Para a ASSESOAR a festa “é um espaço de resistência ao modelo predominante, possibilitando que agricultoras e agricultores compartilhem suas sementes e mostrem que sabem e podem produzir alimentos de qualidade, sem dependência das multinacionais” (2014, p. s/p).

professores procurou manter as atividades iniciadas e intensificou as ações voltadas a questão ambiental participando de eventos relacionados a agroecologia.

Com o propósito de envolver os educandos, educadores e a comunidade, em parceria com o Departamento de Meio Ambiente e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município de Santo Antônio do Sudoeste, foram realizadas oficinas de proteção de nascentes (**figura 07**) com a utilização da técnica solo/cimento.

Figura 07 - Fotos das oficinas de proteção de nascentes



Fonte: Arquivo pessoal de José Marcos Sinhorini (2008).

Em 2009 o Programa Viva a Escola: Desafios e Alternativas para o Desenvolvimento do/no Campo foi aprovado para ser desenvolvido na escola. Como planejamento inicial retomou-se o objetivo de conhecer o processo de construção do espaço local. Como resultado desta pesquisa, em 2010, foi publicado um pequeno livro “Momentos Iniciais da construção do espaço em São Pedro do Florido”.

O pequeno livro (**figura 08**) é composto de fotografias antigas e relata como ocorreu a ocupação territorial de São Pedro do Florido. O início da pesquisa para o levantamento de informações aconteceu em 2007, por meio da realização de uma atividade com a 6° série, na qual os alunos deveriam buscar fotografias que retratassem a construção do espaço local, os momentos vividos e sua história.

Figura 08 - Foto do Livro “Momentos iniciais da Construção do Espaço em São Pedro do Florido”



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

No mesmo ano, a direção da escola juntamente com os professores e pais optaram por não realizar mais a tradicional festa junina, entendendo que esta não expressava a cultura da comunidade local e regional. Em substituição foi criada a “Festa dos Valores e Sabores do Campo” (**figura 09**), que na primeira edição realizou uma homenagem aos pioneiros da comunidade.

Figura 09 - Fotos da Festa dos Valores e Sabores do Campo dos Anos 2010, 2012 e 2014



Fonte: Cartas Pedagógicas da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval (2014); arquivo pessoal (2010, 2012).

Em 2012, ocorreu a “II Festa dos Valores e Sabores do Campo” com o tema voltado para o resgate dos pratos típicos. A flor de girassol foi escolhida para ser a imagem de representação na confecção do banner, pois ela orienta-se pelo sol assim como faz o trabalhador do campo. As festas contam com a participação da comunidade local e das demais escolas, que podem prestigiar as oficinas, palestras e apresentações culturais e dos trabalhos realizados nas aulas.

A partir de 2012 a escola firmou parceria com a ASSESOAR na prestação de assessoria pedagógica no auxílio da concretização e do reconhecimento da identidade da escola como “do campo”. Ainda neste mesmo ano, a escola foi escolhida para representar o NRE de Francisco Beltrão na I Mostra Científica e Cultural da Rede Estadual de Ensino, realizada no município de Pinhais/PR. Como o tema do evento

foi “sustentabilidade”, a escola apresentou as ações desenvolvidas na proteção de minas d’água, horta orgânica escolar, cisterna com técnica solo/cimento e o resgate dos valores e sabores do campo.

No ano de 2013, em substituição a feira de ciências realizou-se na escola a “1ª Mostra dos Conhecimentos do Campo” (figura 10). Com o intuito de se diferenciar da tradicional feira de ciências presente nas escolas, a Mostra dos Conhecimentos do Campo, tem o objetivo de expor para a comunidade os trabalhos realizados na escola pelos alunos, professores e demais colaboradores.

Figura 10 - Fotos da Mostra dos Conhecimentos do Campo realizada na Escola Estadual do Campo Marquês do Herval dos anos 2013 e 2015



Fonte: Cartas Pedagógicas da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval (2014).

A Festa dos Valores e Sabores do Campo e a Mostra dos Conhecimentos do Campo, passou a ter periodicidade de realização a cada dois anos, mantendo o tema, conforme quadro 09, sempre direcionado para a valorização dos sujeitos do campo e da comunidade local. Paulino (2006), salienta que festas e outras relações cotidianas

permitem localizar no tempo e no espaço os processos de territorializações camponesas.

Quadro 09 - Festa dos valores e sabores do Campo e Mostra dos Conhecimentos do Campo: TEMAS

I FESTA DOS VALORES E SABORES DO CAMPO - 2010	TEMA: Educação do campo: resgatando valores e memórias.
II FESTA DOS VALORES E DOS SABORES DO CAMPO - 2012	TEMA: Educação do campo: resgatando valores e propondo tecnologias alternativas para o campo.
III FESTA DOS VALORES E SABORES DO CAMPO - 2014	TEMA: Os povos do campo: suas identidades, suas lutas e suas organizações.
IV FESTA DOS VALORES E SABORES DO CAMPO - 2016	TEMA: Os povos do campo: Pluralidade cultural dos alunos da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval.
I MOSTRA DOS CONHECIMENTO DO CAMPO – 2013	TEMA: Escola do campo: Uma aproximação entre os saberes populares e os conhecimentos científicos.
II MOSTRA DOS CONHECIMENTOS DO CAMPO – 2015	TEMA: Agroindústrias artesanais como possibilidade de agregar valor à produção familiar.
III MOSTRA DOS CONHECIMENTOS DO CAMPO - 2017	TEMA: Práticas pedagógicas para escolas do campo.

Fonte: Convite e panfleto de divulgação (2010, 2012, 2013,2014, 2015 e 2016).

Os familiares entrevistados (familiar B e C), bem como os alunos, dizem sentir nas apresentações e nas exposições das festas e das mostras a valorização do campo. Conforme David (2010), trabalhar com o espaço da memória dos habitantes mais velho e seu papel na vida comunitária ou familiar, pode contribuir com a valorização da sabedoria adquirida com as experiências de vida.

[...] A gente colabora ajudando com o que precisa e vai nas festas. É muito importante, porque ajuda manter a escola. A mostra demonstra a tradição, os costumes das pessoas que moram aqui, cultiva a tradição, né. [sic] (NICOLA, Familiar B, 2017)

[...] No que pode a gente sempre participou, sempre ajudamos, e nas festas gente via muita coisa lá que eles arrumavam, sempre muito bom. Dá muito serviço pra eles, mas ficava muito bonito. Quando nós fazíamos as reuniões com o diretor, ele sempre chamava a gente lá, tudo mundo dava ideia pra melhorar, pra participar. Sempre muito legal, muito bom mesmo. [sic] (NICOLA, Familiar C, 2017)

Ao valorizar as experiências de vida, ocorre também a “(re)descoberta de antigas relações familiares e de vizinhança, atividades e técnicas tradicionais de cultivo, preparação e conservação de alimentos, mudanças nos modos de vida e de trabalho [...]” (DAVID, 2010, p. 45).

Outro momento de envolvimento e amadurecimento da escola foi a participação, representando a ASSESOAR como entidade de ensino, no “Encontro Estadual da Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo” realizado de 22 a 24 de agosto de 2013, na cidade de Cândói. A escola foi representada por 20 educandos e dois educadores, que juntos expuseram como estava ocorrendo a construção da identidade da escola e de seus sujeitos. A experiência vivenciada foi relatada como forma de Carta Pedagógica, escrita pelos professores Marcelo Nicola e Wilson John de Oliveira. Conforme os autores, o encontro (**figura 11**) teve a participação de representantes dos movimentos sociais (indígenas, quilombolas, assentados, acampados, etc.), sindicais, escolares e de universidades. Com o intuito de realizar debates e troca de experiências sobre a Educação do Campo, objetivando construir estratégias de concretização de políticas públicas para a valorização dos sujeitos do campo e seu direito de educação no lugar onde vivem.

Figura 11 - Encontro Estadual da Articulação Paranaense “Por uma Educação do Campo”



Fonte: Jornalismo UEL (2013). **Retirado de:** Cartas Pedagógicas da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval (2014).

Na entrevista com a direção da escola, quando perguntados sobre o envolvimento com os movimentos sociais, explicam que se tem buscado envolver-se e um dos objetivos da participação no encontro ocorreu com esse intuito, além de buscar novas ideias e compartilhar as atividades realizadas na escola.

[...] a formação da nossa escola não veio de assentamento e nem de acampamento, foi uma escola que surgiu junto com uma comunidade do município. Então, foi um choque de realidade. Inclusive quando todo mundo apresentou, a única escola que não era de acampamento ou assentamento que não vinha de um movimento social, foi a nossa. Eu acredito que a ideia de educação da nossa escola seria muito parecida com as demais, que é ter o desenvolvimento social, cultural e econômico dos alunos do campo, porém acredito que falta por parte de alguns colegas o conhecimento da raiz da Educação do Campo. Todo mundo que trabalha numa escola do campo deveria ir num movimento igual aquele, porque você vai sentir o que que é mesmo,

da onde que surgiu, dessa luta que tem as escolas do campo. [sic]
(NICOLA, Professor C, 2017)

Arroyo (2014, p.17) afirma que os “movimentos sociais representam uma reação ao pensamento e às práticas, abissais com que foram inferiorizados. São vítimas resistindo a processos de decretá-los na inexistência, na subalternização”. Assim como, as escolas estaduais do campo são também vítimas, resistindo ao processo de fechamento de escolas localizadas na zona rural. Os gestores entendem que apesar da escola não estar diretamente vinculada com os movimentos sociais, por não se localizar em um acampamento ou assentamento, também tem lutado por melhorias na qualidade da educação e principalmente tem resistido junto aos sujeitos do campo por esse direito.

Em parceria com a ASSESOAR, outro importante passo dado pelos educadores da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval, foi a sistematização das atividades e experiências vivenciadas na escola de 2010 a 2014 e a publicação em um livro no formato de “Cartas Pedagógicas³⁰”.

Nestas cartas, os professores relatam de forma simples e pessoal como foram produzidos os conhecimentos do campo no entorno e dentro da própria escola. Deste modo, nos próximos itens apresentar-se-á as CPs produzidas pelos professores da escola.

3.2 AS CARTAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO MARQUÊS DO HERVAL

A experiência coletiva da sistematização e escrita das Cartas Pedagógicas (CPs) da Escola Marquês do Herval foi inspirada no livro “Cartas Pedagógicas: aprendizagens que se entrecruzam e se comunicam” de Isabela Camini (2012).

Segundo a autora, as Cartas Pedagógicas constituem uma arte e uma metodologia de trabalho educativo, elas são capazes de atingir as emoções, o sentimento e a afetividade. Ao prefaciá-lo, Isabela Camini³¹ ressalta a importância de sistematizar e escrever as Cartas Pedagógicas:

³⁰ Na escrita do texto usar-se-á a abreviação CP ou CPs referindo-se as Cartas Pedagógicas.

³¹ Isabela Camini é Mestre e Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Consultora do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Assessora de processos de Sistematização de

[...] Nossas Cartas Pedagógicas podem comunicar as razões e os motivos que temos para não nos isolarmos da realidade ao nosso entorno para sermos a escola capitalista que o sistema nos impõe. Nas cartas podemos anunciar que nossa escola é viva, porque se relaciona com os Movimentos Sociais que lutam por outro mundo possível, e que longe desta dinâmica da vida, tendemos a morrer porque não seremos a Escola que educa, ensina e orienta. Porque escola do campo é necessariamente o lugar de relações humanas, de alegria, espaço de cultura e de convivência entre várias gerações. E, é isto que a Escola do Campo Marquês do Herval quer mostrar através deste livro (CAMINI, 2014, p. 8 - 9).

Para Camini (2012) os educadores (as) populares que adotarem a prática de escrever CPs como princípio, podem:

[...] anunciar- se herdeiros/as de uma tradição que vem de longe, e que tende a se consolidar. Todavia, aos herdeiros de algum bem material ou social, cabe-lhes uma tarefa, uma responsabilidade, isto é, de cuidá-lo, de continua-lo e, acima de tudo, de fazê-lo dar frutos. (CAMINI, 2012 p.08).

As Cartas Pedagógicas publicadas no livro trazem em si uma aprendizagem expressiva e de muitos significados da vivência própria do/a educador/a, bem como do coletivo, suas práticas e seus conhecimentos. Para os educadores, agora escritores, “o sentido dessas cartas não é algo que surgiu de maneira espontânea, mas algo construído coletivamente, na medida em que foram afinando ideias, produzindo sentido no fazer [...]”.

No ano de 2013 como parte do Plano de Trabalho da ASSESOAR, o processo de elaboração das CPs teve como objetivo: “potencializar o acompanhamento pedagógico existente, qualificar o processo de registro da prática e melhorar a prática pedagógica da Recid³²”.

Para a ASSESOAR as CPs permitem a elaboração de aprendizagens significativas, enriquecendo e melhorando as experiências de outras Escolas do Campo. Podendo ser apreciada também como forma de troca e partilha de relatos que

Práticas Sociais. Autora dos livros: Escola Itinerante – na fronteira de uma nova escola. São Paulo, Expressão Popular, 2009/2011 e Cartas Pedagógicas – aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. São Paulo, Outras Expressões, 2012.

³² A Rede de Educação Cidadã (RECID) tem realizado o exercício de registrar as experiências de vida e vivências, para gerar e elaborar conhecimento com os educadores populares do Brasil.

destacam iniciativas que dinamizam a escola. Na efetivação dessa proposta de trabalho, a ASSESOAR³³ incumbiu-se do assessoramento metodológico, orientando e auxiliando os educadores na sistematização das CPs.

As principais dificuldades enfrentadas durante o fazer da sistematização e escrita das CPs, percebidas pela ASSESOAR as mesmas vivenciadas pelos educadores/as da RECID e da EECMH, entre elas:

“Dificuldade com a escrita, falta de registro pedagógico e relatórios das experiências; agendas apertadas e tempo para desenvolver todas as tarefas; ausência e insuficiência do registro e arquivos do próprio processo histórico; escrever coletivamente; falta de prática de registrar a ação; de organização e planejamento em função de um conjunto de tarefas que os/as educadores/as precisam desenvolver; articular e preparar a reunião; organizar o material pedagógico.” (CARTAS PEDAGÓGICAS, 2014, p.15).

Contraopondo as dificuldades, também é possível verificar na escrita dos educadores/as a satisfação e realização ao finalizar cada CP:

[...] a sistematização das experiências nas Escolas do Campo não aparece sem começarmos a sistematizá-las, pois ‘os especialistas’, os que escrevem não estão lá no cotidiano da Escola do Campo, não sabem das novas vivências, experiências, paixões e aprendizagens, quem sente essa paixão de construir as aprendizagens, conhecimentos e teorias somos nós: os protagonistas da ação. (NICOLA, E. 2014, p.39).

[...] o que apresento nesta carta não são modelos ou receitas a aplicar, mas, consciente de que é possível mostrar as nossas vivências que são concretas, são caminhos percorridos e construídos coletivamente... O mais importante objetivo, porém, é sistematizar as nossas próprias aprendizagens. (MINUZZI, S. 2014, p.45).

Através desta carta, escrevo aos educadores práticas pedagógicas que se articulam na realidade das escolas do campo [...] Essas vivências não ficam somente no espaço de quatro paredes, pois sistematizar é crescer como educadora e contribuir para que outros educadores cresçam as experiências e não se tornem obsoletas. (PEREIRA, N. 2014, p.50).

Ao escrever experiências vivenciadas, ao fazer esses registros, descobri o quanto da memória se deixou apagar e descobri, junto com os camponeses e camponesas, uma fonte riquíssima de ideias, saberes e conhecimentos que podemos utilizar para elaborar materiais escritos, documentar conhecimentos que podem se perder e talvez

³³ Por meio de Rogéria Pereira Alba e Valéria Korb.

não passar de geração para geração. [...] Através desta carta, escrevo e descrevo aos educadores práticas pedagógicas que se articulam na realidade das escolas do campo: O cotidiano, o contexto social, as práticas que não estão em livros, nem escritas e sistematizadas. (CANZI, N. 2014, p. 65).

É com imensa alegria que descrevi nesta carta um pouco da grandeza que é a nossa Escola do Campo, no que vem fazendo, e a representatividade que tem para esta comunidade de São Pedro do Florido. (SANTOS, T. 2014 p.89).

Ao analisar CPs dos professores, fica evidente que a iniciativa de publicá-las os motivou e os fez protagonistas do processo, pois não foram os ditos “especialistas” que relataram as atividades, foram eles próprios que ao escreverem as suas CPs, deram a elas os seus olhar e a sua reflexão sobre o desenvolvimento dos seus registros e de suas práticas. Conforme Warshauer (1993) a prática do registro é importante, uma vez que, permite construir a “memória compreensiva” que não é só a simples recordação ou vãs lembranças, mas se torna a base para a reflexão do educador para analisar o cotidiano educativo e o trabalho realizado coletivamente.

No início teve uma certa rejeição, porque a gente faz, porém a gente não escreve. Muitas outras coisas a gente já fez e acabou não escrevendo sobre. Quando foi proposto a ideia, eu pensei “é uma loucura, né”, mas depois que a gente começou acabou sendo um pouco mais fácil de escrever nossos relatos. Os professores se prontificaram a escrever, dentro das suas possibilidades de tempo e limitações. Enfim, foi bacana porque hoje é um material que fica disponibilizado para outros professores para consulta. [sic] (NICOLA, Professor A, 2017).

Ai que tá o segredo, né! Quem tá fora não vivencia, não tem aquela vivência diária no cotidiano e você mesmo escrevendo a sua prática, faz toda a diferença. Você vai por as tuas dificuldades, você vai por os teus avanços. Claro que não é só feito de alegrias, não é fácil o que a gente faz em sala de aula, a gente vai errando, vai corrigindo, então aí que ta o diferencial, você conta a tua história. Não pediram pra você falar uma coisa estranha, alheia do seu dia a dia. Acaba sendo mais fácil quando você escreve sobre o que você fez e foi isso que deu um pouco mais de ânimo. [sic] (NICOLA, Professor D, 2017).

A publicação das CPs demonstra o interesse que os sujeitos da escola, possuem em buscar representatividade enquanto uma “uma escola do campo”. No livro foram

publicadas 10 Cartas Pedagógicas³⁴, nas páginas seguintes apresentar-se-á de forma sucinta algumas delas, pois, a elaboração das CPs deu representatividade e voz aos educadores/as, educandos e comunidade escolar e as atividades narradas em cada uma representam e relatam as ações pedagógicas que a escola desenvolve que vai além do que é descrito no PPP.

3.2.1 Programa de Atividade Complementar Curricular em Contraturno – O caminho se faz caminhando

Para tratar do “Programa de Atividade Complementar Curricular em Contraturno” da escola, além da própria carta escrita pelo professor Marcelo Nicola, que discorre sobre as atividades desenvolvida de 2009 a 2013, também se utilizou como fonte de dados às entrevistas com a direção e professores que coordenam o projeto.

O tema gerador central desse projeto é o resgate dos saberes da agroecologia. A agroecologia tornou-se não só uma maneira de preservação da natureza, mas uma das formas de resistência do pequeno agricultor no campo. Neste sentido, Weid (2009) ressalta que agricultores camponeses estão aderindo a sistemas com princípios firmados na agroecologia, que sustenta ações pela integração dos recursos naturais renováveis sem destruir o meio ambiente, sendo esta uma das soluções para o camponês continuar no campo.

De acordo com Caporal e Petersen (2012) a agroecologia é uma ciência que busca conhecimentos de diferentes fontes, desde o empírico até o das disciplinas científicas para, a partir da integração destes distintos saberes, adotar um enfoque holístico e uma abordagem sistêmica³⁵, capaz de contribuir com a compreensão das razões que determinam a insustentabilidade dos modelos dominantes da agricultura convencional e propor princípios que podem conduzir a uma agricultura compatível com os ideais de “sustentabilidade”.

A oferta das Atividades Complementares Curriculares em Contraturno foi regulamentada na Resolução n. 1.690/2011 e na Instrução n. 007/2012- SEED/SUED.

³⁴ São 10 cartas pela disponibilidade opcional particular que os educadores tiveram em escrevê-las.

³⁵ O enfoque holístico é uma forma de pensar, sentir e agir, e especialmente trata da seleção de problemas e fixação de objetivos segundo uma nova ótica, na qual o que interessa é o conjunto e não cada componente isolado

O Programa de Atividade Complementar Curricular em Contraturno, que inicialmente se chamava “Viva Escola”, vem se desencadeando na Escola Estadual do Campo Marques do Herval desde 2009.

Conforme o atual Diretor a proposta desenvolvida na escola possui o objetivo de:

“Valorizar o sujeito do campo por meio do resgate dos saberes da agroecologia buscando a sustentabilidade da família rural. O projeto procura ainda abordar assuntos sobre a importância da preservação do meio ambiente e o desenvolvimento sustentável do campo” [sic] (NICOLA, DIRETOR A, 2016).

Segundo os coordenadores do projeto na EECMH Wilson e Marcelo o mesmo tem sua execução repensada anualmente seguindo um cronograma base, que pode ser verificado no **quadro 10**:

Quadro 10 - Sistematização do cronograma base do Projeto de Agroecologia do Programa de Atividade Complementar Curricular em Contraturno da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval

ETAPAS:	SUJEITOS ENVOLVIDOS:
1) Realização de pesquisas bibliográficas em livros, revistas, internet para construir um referencial teórico sobre as leis ambientais, produção orgânica, mata ciliar, reserva legal, SISLEG, associativismo, cooperativismo e desenvolvimento rural;	- Professor coordenador do projeto no ano de vigência.
2) Busca por parcerias com entidades ligadas a agricultura familiar e órgãos públicos para a organização de palestras e estudos sobre práticas de proteção de nascentes, reposição de mata ciliar, realização de SISLEG, horta orgânica e produção orgânica.	- Direção; - Equipe pedagógica; - Professor coordenador do projeto; - Comunidade local; - Entidades parceiras.
3) Aulas práticas realizadas nas propriedades dos alunos e na horta orgânica da escola.	- Professor coordenado; - Alunos; - Familiares; - Comunidade local.
4) Realização de aulas de campo em propriedades rurais para conhecer realidades distintas (exemplos positivos ou negativos) sobre as temáticas em estudo.	- Professor coordenador do projeto; - Alunos; - Familiares dos alunos; - Comunidade escolar e local; - Demais comunidades; - Entidades parceiras.
5) Diagnóstico e elaboração de propostas alternativas para dinamizar as atividades produtivas desenvolvidas nas propriedades familiares ou incrementar outras atividades.	- Professor coordenador do projeto; - Alunos; - Familiares dos alunos; - Comunidade local; - Entidades parceiras.
6) Elaboração de meios para divulgar os conhecimentos construídos pelos alunos (as) participantes (podendo ser exposições durante a Mostra dos conhecimentos do campo), bem como a ampliação do debate com a comunidade pensando em ações educativas.	- Direção; - Equipe pedagógica; - Professor coordenador do projeto; - Alunos; - Comunidade local; - Entidades parceiras.

Quadro 8: Elaborado com base nas falas dos coordenadores. **Sistematizado por: NICOLA, E. (2016).**

O projeto tem início a partir da busca por parcerias com entidades ligadas ao desenvolvimento do campo, dentre elas: a ASSESOAR, EMATER, o Sistema das Cooperativas de Crédito Rural com Interação Solidária (CRESSOL), o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santo Antônio do Sudoeste e a Associação dos Pequenos Agricultores Rurais de São Pedro do Florido, para que juntos possam pensar quais ações poderiam ser realizadas no decorrer do ano.

Posteriormente, os alunos participantes do projeto com auxílio do professor coordenador, desenvolvem levantamento de dados sobre a produção de alimentos de cada família dos envolvidos. Ao final tem-se o intuito de analisar as diferenças dos gastos mensais entre as famílias que produzem seus alimentos e as outras que não produzem com tanta frequência os alimentos consumidos na propriedade.

Na horta escolar, além de estabelecer um cronograma para o plantio e organizar o espaço destinado ao cultivo, foi construído em parceria com a ASSESOAR uma cisterna e um sistema de irrigação aérea movida por moto bomba submersa, que é utilizada para irrigar as hortaliças produzidas na horta.

Além de adubos, são também produzidos inseticidas orgânicos para a utilização na horta e principalmente na propriedade dos alunos e professores participantes. Segundo os professores coordenadores:

“[...] O objetivo dessa etapa do projeto era resgatar algumas receitas e técnicas caseiras que nossos antepassados utilizavam para prevenir e controlar alguns parasitas e insetos que atacavam animais e plantações. A grande maioria dos materiais e ingredientes utilizados para a fabricação desses inseticidas estavam disponíveis na propriedade das famílias dos alunos, como é o caso do cinamomo, angico, timbó, cebola, alho e samambaia. Podendo ser produzidos produtos para o controle de pragas com baixo custo, grande eficiência e, principalmente, sem utilizar produtos químicos.” (NICOLA, PROFESSORES COORDENADORES, 2015).

Outra etapa é a horta orgânica (**figura 12**) que é utilizada como um espaço de experiências e testes. Conforme relato dos coordenadores, após as aulas teóricas e definições de conceitos sobre a agroecologia e produção orgânica, são realizadas aulas práticas sobre algumas técnicas antigas, sustentáveis, eficientes e de baixo custo, que a agricultura moderna tem ignorado, como é o caso da produção de adubos e inseticidas orgânicos.

Figura 12 - Horta Escolar da Escola Estadual Do Campo Marquês do Herval



A: Horta Orgânica escolar; B: Espaço antes da construção da horta; C: Compostagem; D: Exposição sobre inseticidas; E: Cisterna. F; Canteiros. G; Canteiros de cebolinha; H: Canteiros com hortaliças; I: Alunos na colheita de alface. **Org: Nicola, E. (2015). Fonte: arquivo pessoal.**

Os integrantes do projeto realizam estudos sobre os índices de contaminação de alimentos em natura e suas consequências para a saúde do homem. Ainda foram realizadas atividades para conhecer e ter cuidado com a vida do solo, através da cobertura vegetal e adubações orgânicas evitando assim a erosão e a perda da umidade.

Para Nicola (2014) na atual fase que se encontra o agronegócio e a agropecuária moderna, significativa parcela dos conhecimentos adquiridos ao longo dos anos foram deixados de lado, o projeto voltado para a sustentabilidade da agricultura familiar, para o resgate dos saberes e valorização do sujeito do campo, se faz necessário.

Segundo Oliveira (1997, p. 114), a escola é um espaço educativo que tem a função de tornar o educando sujeito e autor de seu aprendizado, neste sentido, para

Caldart (2008), a Educação do Campo não deve ser para os sujeitos do campo, mas sim dos sujeitos do campo.

Concorda-se com os geógrafos Candiotto, Carrijo e Oliveira (2008) quando defendem que a Agroecologia incorpora aspectos da conservação ambiental, através da não utilização de contaminantes químicos no solo, água e nos alimentos, mas que vai além, ao questionar as relações econômicas presentes no capitalismo ecológico, e ao lutar pela redução das desigualdades sociais e pelo fortalecimento da autonomia campesina.

Desta forma, o Programa de Atividade Complementar Curricular em Contraturno com práticas voltadas para a agroecologia, “sustentabilidade³⁶” e qualidade de vida no campo é uma das alternativas que podem ser utilizadas para que o educando seja sujeito do seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, acredita-se que se torna responsabilidade dos professores que coordenam o projeto estabelecer ações e práticas pedagógicas para que estes sujeitos sejam conhecedores de sua identidade socioeconômica e cultural, tendo dessa forma autonomia de propor mudanças na realidade que estão inseridos.

3.2.2 Cartas Pedagógicas: Saberes que se cruzam e entrecruzam com saberes cotidiano: aproximação entre os saberes populares e os conhecimentos científicos

Na CP “Saberes matemáticos que se cruzam e entrecruzam com saberes cotidianos” a professora Silvana Giusti Minuzzi, relata a experiência vivenciada por ela e por seus alunos na disciplina de matemática, durante a realização da exposição de moedas antigas e história do dinheiro no Brasil na I Mostra dos conhecimentos do Campo, em 18 de outubro de 2013.

³⁶ Sustentabilidade na visão da escola e no que os professores passavam para os alunos “seria uma interação do homem com a natureza com Desenvolvimento Social. Se desenvolver socialmente, aprendendo com tecnologias de forma menos gradativa, menos degradante pra natureza, na minha concepção e na visão da escola seria isso. E também o resgate cultural que a gente levava sempre em consideração. Mas enfim, procurávamos o equilíbrio com a natureza com desenvolvimento, não só o equilíbrio como a natureza, mas produzir com a tecnologia sem gerar danos ao meio ambiente.” [sic] (NICOLA, Professor A, 2017).

Para a preparação da explanação, os alunos pesquisaram sobre a história do dinheiro no Brasil e troca de serviços. As exposições foram realizadas com bois de miniaturas, conchas, sal, açúcar, tabaco. Também foram coletadas notas antigas, conforme a professora, a cada nota alguns alunos relatavam a importância afetiva da mesma para os donos e familiares.

Outra atividade compartilhada pela professora em sua CP, foi o trabalho sobre as medidas de comprimento, desenvolvido com os alunos do 7°. Durante o desenvolvimento da atividade realizou-se oficina de comparação do conhecimento científico com o popular e a visita a uma madeireira.

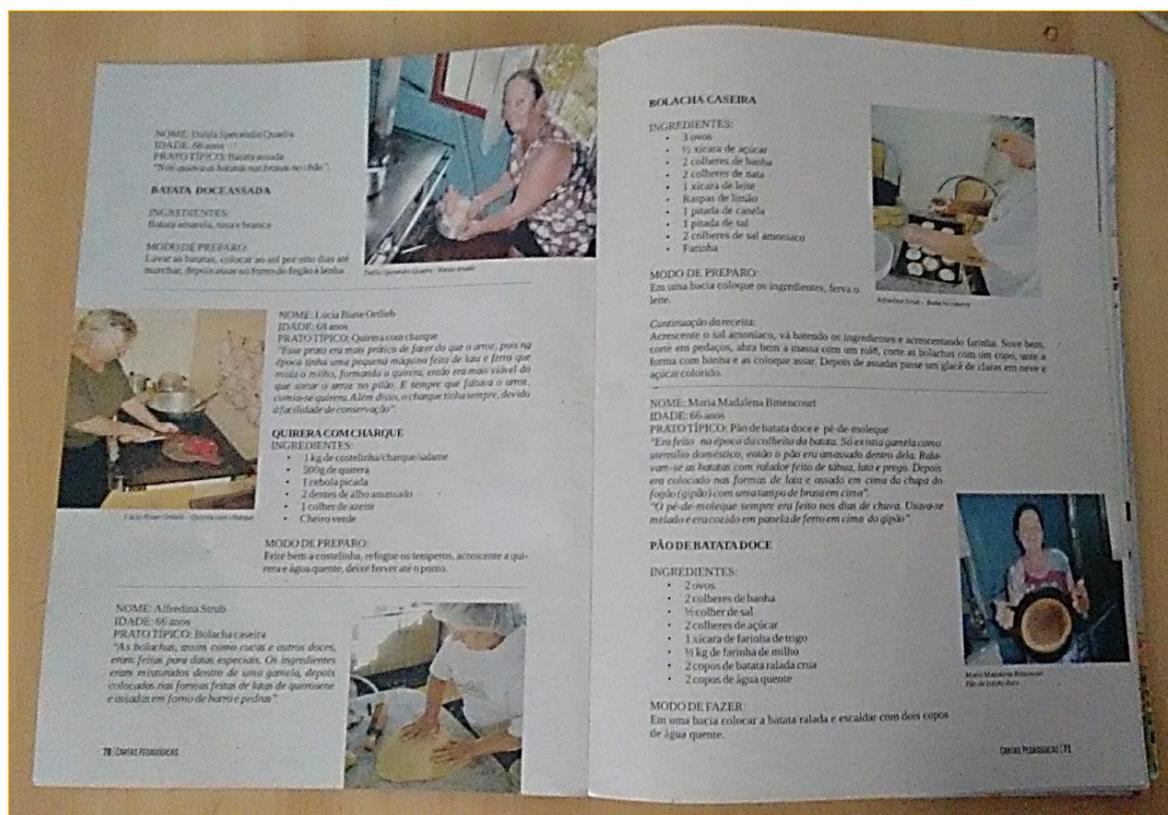
Na visita os alunos entrevistaram o proprietário para saber sobre a cubagem³⁷ da madeira. Esta foi a maneira encontrada pela professora, ao trabalhar os conteúdos, de trazer a comunidade para dentro da escola e demonstrar a matemática presente no cotidiano dos alunos. Deste modo, ao trazer para a escola os saberes populares, ela passa a ser uma escola viva, com o sentido e a identidade dos sujeitos do campo.

A professora Nefertiti Canzi, também expôs a participação de sujeitos da comunidade em suas Cartas Pedagógicas, intituladas: “Valoriza os saberes das pessoas que são sujeitos das experiências” e “Escola do Campo: Uma aproximação entre os saberes populares e os conhecimentos científicos”.

Uma das atividades realizadas por ela e seus alunos resultou no levantamento de 26 receitas (**figura 13**) que foram consideradas como típicas da comunidade. As receitas foram publicadas no livro junto com a CP. Conforme Canzi (2014) as receitas trazem em si as características da origem dos primeiros moradores que vieram do Rio Grande do Sul e Santa Catarina e a mistura com a culinária dos caboclos que residiam no local.

³⁷ Cubagem é o espaço físico que a mercadoria efetivamente ocupa. Para realizar esta medição deve ser levado em consideração o peso e o tamanho das mercadorias. Deve-se efetuar o seguinte cálculo, multiplicando as medidas de: ALTURA X COMPRIMENTO X LARGURA, assim é possível calcular a metragem cúbica da carga.

Figura 13 - Receitas publicadas no livro Cartas Pedagógicas



Fonte: Cartas Pedagógicas da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval (2014).

Foi justamente sobre os pioneiros da comunidade (figura 14) que a professora escreve a sua outra carta, buscou resgatar e registrar a história dos educandos e da comunidade, para que os mesmos possam conhecer e valorizar suas raízes.

Em um primeiro momento a gente fez a visita na casa deles convidando se eles gostariam de participar desse trabalho, e todos prontamente se prontificaram. A gente marcou um dia na escola e eles vieram. E a gente organizou as entrevistas com a participação dos alunos e foi registrando com fotos. Foi interessante porque muitos alunos não têm noção de como era, as dificuldades que esses pioneiros passaram pra chegar até a nossa cidade. Então depois dessa parte a gente fez um resgate dos utensílios que eles utilizavam, tanto na roça quanto os instrumentos de casa. Em seguida a gente complementou com o resgate dos pratos típicos, como que era a alimentação, o que eles plantavam. [sic] (NICOLA, Professora E, 2017).

A professora compreende que a escola do campo é produtora do conhecimento e que um olhar reflexivo e sistematizado será capaz de desenvolver o pensamento

coletivo, rico e original da cultura local. Para ela o principal objetivo dos projetos que desenvolveu é preservar a história e a cultura da comunidade.

Figura 14 - Troca de saberes entre os educandos e os pioneiros



Fonte: Cartas Pedagógicas da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval (2014).

O lançamento do livro (**figura 15**) ocorreu durante a realização da “III Festa dos Valores e Sabores do Campo – os povos do campo, suas lutas e organizações” e contou com a presença dos educadores, educandos, comunidade local, representantes da ACESSOAR, autoridades locais e escolas convidadas.

Após a entrega dos exemplares foi interessante ver a emoção dos educadores ao terem em mãos a concretização de um trabalho, que exigiu dos mesmos grandes esforços para sair da prática diária e rotineira, para produzir individual e coletivamente as suas Cartas Pedagógicas.

Figura 15 – Fotos do Lançamento do Livro “Cartas Pedagógicas” da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval



Fonte: Arquivo pessoal (NICOLA, E. 2014).

Foi realizador e emocionante presenciar a reação dos educandos, pais e demais envolvidos, que ao verem em um livro as atividades que foram desenvolvidas com a participação e empenho dos mesmos, não se continham de alegria e deixavam transparecer em seus olhos brilhantes e em sorrisos a felicidade o que estavam sentindo naquele momento.

Os educadores e educadoras da EECMH ao construírem e reconstruírem os saberes de suas experiências no cotidiano da Escola do Campo reconstróem a sua experiência como educadores, agora não mais de uma escola urbana, e sim buscando a identidade como professores da escola do “Campo”, não sendo mais os mesmos sujeitos de anteriormente, mas sujeitos em transformação.

3.3 A CONTINUIDADE DOS PROJETOS NA ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO MARQUÊS DO HERVAL

Atualmente a escola desenvolve três projetos, sendo: Programa de Atividade Complementar em Contraturno – Agroecologia; Festa dos Valores e Sabores do Campo e a Mostra dos Conhecimentos do Campo. Como pode ser visto no **quadro**

11 os objetivos destes projetos são voltados para a valorização dos sujeitos do campo, através de atividades voltadas aos saberes da agroecologia e por meio do resgate da história e da cultura da comunidade.

Quadro 11 - Projetos realizados na Escola Estadual do Campo Marquês do Herval

Projeto:	Objetivos:
<ul style="list-style-type: none"> - Programa de Atividade Complementar Curricular em Contraturno – Agroecologia. - Festa dos Valores e Sabores do Campo. - Mostra dos Conhecimentos do Campo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar o sujeito do campo por meio do resgate dos saberes da agroecologia buscando a sustentabilidade da família rural. - Resgatar a cultura, costumes, história, valores e gastronomia do local integrando escola e comunidade. - Expor para a comunidade os trabalhos realizados na escola pelos alunos, professores e demais colaboradores.

Organizado por: NICOLA, E. (2016). **Fonte:** Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval (2010 e 2016) e entrevistas.

Para a efetivação dos projetos a escola faz anualmente a escolha de temas geradores, para que as atividades sejam desenvolvidas por todas as disciplinas concomitantemente. Entende-se aqui que os temas geradores são resultantes de problemas vividos pela escola e a comunidade.

Segundo Gouvêa (1996) o tema gerador deve abranger: a apreensão da realidade, análise, organização e sistematização, que possam originar programas de ensino a partir do diálogo. Deste modo, o diálogo com os educandos e com a comunidade torna-se fundamental na busca do entendimento de suas necessidades e aspirações.

De acordo com Freire (1987, p.86) “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política”. Para o autor, propor ao povo, por meio de contradições básicas sua situação existencial como problema, poderia desafia-los e exigir respostas no nível intelectual e no nível da ação.

Os temas geradores são caracterizados por Freire:

[...] pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas ideias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser *mais* dos homens, constituem os temas da época. (2009, p. 107).

Assim sendo, os diálogos aparecem como fundamento para a busca e determinação dos temas geradores, essa escolha ocorre por meio dos significados, contradições e limites presentes na comunidade, onde as situações-limite são realmente vivenciadas.

Gadotti (1991) expõe as etapas dos trabalhos e projetos desenvolvidos com o uso de temas geradores. A primeira etapa seria a investigação, nesta os educadores fariam o levantamento de temas e palavras de possuem relevância na vida dos educandos e comunidade.

A segunda fase da investigação é explicada por Freire (2009, p. 125) como o momento que os “investigadores, com os dados que recolheram, chegam à apreensão daquele conjunto de contradições”. Posterior a esse momento, em equipe, serão escolhidos algumas destas contradições e estas irão servir para a realização da investigação temática.

No desenvolvimento da pesquisa na Escola Estadual do Campo Marquês do Herval, compreendeu-se que o “tema gerador”, é assim chamado, pois permite que o trabalho possa continuar resultando em novos diálogos e problematizações, que originem outros temas e conhecimentos, na busca por novas questões a serem debatidas e aprofundadas. Entende-se também que ao trabalhar com o tema gerador os problemas e necessidades vivenciados pela comunidade tornou-se parte do debate da escola. Assim, conforme o que sugeria Paulo Freire (2009), o tema gerador busca a transformação e superação das “situações limites” diagnosticadas ao longo do processo como temas mais peculiares. As “situações limites” definem e permeiam o ponto mais crítico do diálogo problematizador, tal momento é caracterizado pela conscientização de que o que se sabe não é suficiente para prosseguir com o processo de construção e busca do conhecimento.

Por conseguinte, tem-se a etapa de problematização, onde se realiza a práxis delineada pela reflexão-ação. A práxis aqui é entendida pela óptica marxista, onde as ações humanas têm embasamento nas teorias, porém, por outro lado, toda teoria é fruto de ações humanas (Aranha, 1998).

As propostas de ensino que utilizam os temas geradores são trabalhadas opostamente às propostas convencionais e tradicionais. Conforme Costa e Pinheiro (2013), esta última, inicia-se a partir do conteúdo científico seguido de sua apreensão, posteriormente o professor supervisiona as aplicações por meio de exercícios que podem ou não ser contextualizados.

Na utilização de temas geradores, tem-se como ponto de partida a contextualização, ou seja, parte-se de um assunto presente no cotidiano dos educandos e dos educadores. Através da procura por interpretação mais crítica do tema, observa-se que conhecimentos de senso comum não são mais suficientes para a completa compreensão do tema. É neste momento que o aluno é instigado para a aprendizagem. Neste caso, o objetivo final do processo será a descoberta dos conteúdos científicos.

Conforme Silva (2004, p.162) “Temas geradores não são temáticas motivacionais que se limitam a satisfazer curiosidades ingênuas (Freire), recursos didáticos para melhor atrair a atenção dos alunos”. Ao adotar o uso de temas geradores é possível oportunizar uma abordagem interdisciplinar, onde vários campos do saber se entrelaçam em uma determinada problemática a ser estudada. Sobre as ações interdisciplinares Freire (2009, p. 133-134) expõe:

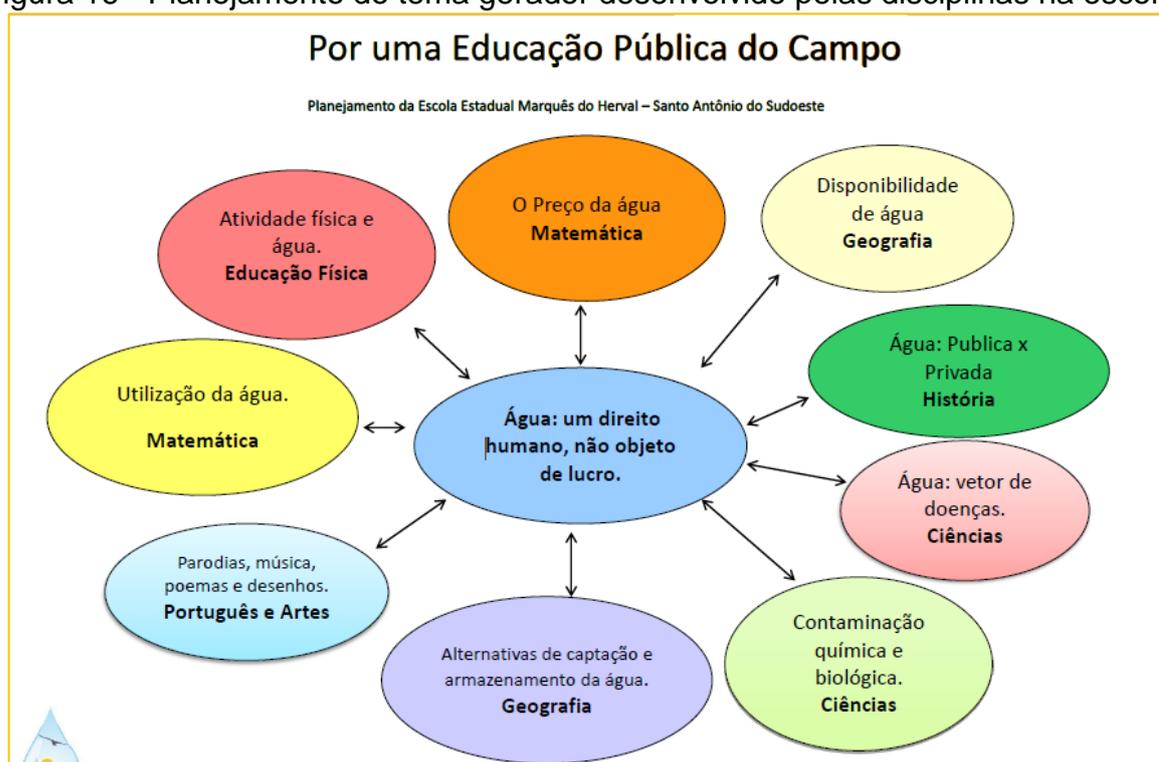
Os temas que foram captados dentro de uma totalidade, jamais serão tratados esquematicamente. Seria uma lástima se, depois de investigados na riqueza de sua interpretação com outros aspectos da realidade, ao serem ‘tratados’, perdessem esta riqueza, esvaziando-se de sua força na estreiteza dos especialismos. Feita a delimitação temática, caberá a cada especialista, dentro de seu campo, apresentar à equipe interdisciplinar o projeto de ‘redução’ de seu tema. No processo de ‘redução’ deste, o especialista busca os seus núcleos fundamentais que, constituindo-se em unidades de aprendizagem e estabelecendo uma sequência entre si, dão a visão geral do tema ‘reduzido’.

Entende-se aqui que a separação do ensino em disciplinas isoladas não pode abranger a adoção de temas geradores, pois em sua concepção é previsto o entrelaçamento dos componentes do ensino, ou seja, entre o educando, o educador, o meio social e o conhecimento. Deste modo, a interdisciplinaridade é atribuída e utilizada no trabalho com temas geradores, visto que o tema em estudo se caracteriza

como o elo em ligação entre as distintas áreas que constituem os conhecimentos científicos.

Utilizar-se-á como exemplo o 1º Tema Gerador a ser desenvolvido na escola, sendo: a “água” (**figura 16**). Inicialmente realizou-se na comunidade um levantamento diagnóstico com o objetivo de caracterizar a realidade das famílias dos educandos e de levantar os principais problemas enfrentados pelos mesmos em relação ao tema. O tema fez parte dos trabalhos desenvolvidos no decorrer das disciplinas, os educadores continuaram realizando as atividades específicas dos conteúdos planejados, porém a “água” passou a permear os debates e atividades propostas, trazendo a realidade do campo para a sala de aula e intensificando a relação teoria e prática.

Figura 16 - Planejamento do tema gerador desenvolvido pelas disciplinas na escola



Fonte: Assesoar (2012). **Retirado de:** Cartas Pedagógicas da Escola Estadual do Campo Marquês do Herval (2014).

Como mostra a figura, o tema gerador central foi “Água: um direito humano, não objeto de lucro” e deste foram originados outros nove temas menores. Para entender a realidade, por vezes, os educadores precisam incluir no decorrer do trabalho assuntos que vão além do tema inicial. Estes temas são chamados por Freire (2009) como “temas dobradiças”, que possuem o papel de delinear os conhecimentos

investigados e construídos com a realidade, preenchendo prováveis lacunas que aconteçam para a compreensão absoluta do assunto.

Na Escola Estadual do Campo Marquês do Herval os temas geradores não são trabalhados de forma isolada nas disciplinas, são abordados durante as atividades desenvolvidas nos projetos, na preparação e organização das duas festas (Festa dos valores e sabores do campo e Mostra dos conhecimentos do campo).

Os coordenadores do projeto do Programa de Atividade Complementar Curricular em Contraturno destacam que ao trabalhar com o tema gerador sobre a água, a escola conseguiu efetivar trabalhos sobre a importância da preservação das fontes de água por meio da proteção de nascentes, mantendo a mata ciliar e cuidados especiais com o lençol freático, identificando os fatores responsáveis pela contaminação da mesma. Como resultados, foram recuperadas nascentes nas propriedades familiares dos alunos e da comunidade, umas delas foi a nascente localizada próxima ao “Angico centenário”, que resultou na organização da “Trilha ecológica do Angico centenário” (**figura 17**).

Figura 17: Trilha ecológica do Angico centenário



Fonte: Arquivo pessoal (NICOLA, E. 2014).

Dessa forma, evidencia-se que o processo de construção coletiva dos conhecimentos na EECMH, caracterizou-se pela constante busca pela interação entre as experiências vividas dos educandos e familiares no seu cotidiano, educadores e o conteúdo dos temas geradores que permeou por entre as disciplinas. Além do mais, fica claro também que não é preciso propostas milagrosas, mas é urgente a necessidade de projetos que permitam a possibilidade do desenvolvimento ambiental, econômico e social de maneira sustentável como alternativa de reflexão da vida no/do campo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto no decorrer do texto, salienta-se, que embora os documentos oficiais, Diretrizes Operacionais, DCE's da Educação do Campo no Estado do Paraná possam garantir e propiciar a consolidação da educação do campo e das escolas do campo, concorda-se com Farias (2013) ao afirmar que as políticas não foram implementadas na íntegra, como era a intenção do grupo que a elaborou. Pois, a partir de 2011, as ações da Coordenação da Educação do Campo voltaram-se para as questões relacionadas à mudança de nomenclatura, ou seja, de escola rural para escola do campo.

Enfim, acentua-se ser possível entender a complexidade dos desafios de se construir e implementar um PPP que tenha suas ações voltadas para a Educação do Campo, especialmente em se realizar a ligação entre as determinações presentes nos documentos oficiais e a realidade do chão da escola, devido à falta de instrução que o Estado, por meio de suas secretárias específicas, deveria oferecer as escolas.

Observou-se, no transcorrer da pesquisa, que no Estado do Paraná a política de Educação do Campo tem avançado de modo significativo, no entanto foram várias as questões levantadas durante a pesquisa que precisam ainda ser encaradas, dentre elas destacou-se, a falta de formação adequada para os profissionais da escola e a alta rotatividade de professores e pedagogos nas escolas do campo.

Compreende-se que para a implementação, construção e ressignificação das Escolas do Campo devem ocorrer o amparo na normatização, ou seja, nas Diretrizes Operacionais Curriculares, porém, estas necessitam ser estudadas e entendidas pelos profissionais da Escola. Entende-se que não existem receitas prontas ou pré-estabelecidas, mas sim, que as atitudes precisam ser iniciadas no meio escolar, partindo dos professores, funcionários e da comunidade, considerando a realidade em que a escola se encontra inserida.

Perante os dados levantados na realização desta pesquisa, constatou-se, que a mudança de nomenclatura foi o ponto de partida da construção da Educação do Campo na Escola Estadual do Campo Marquês do Herval. Desde então os sujeitos da escola têm buscado, por meio dos projetos, o auto reconhecimento e a transformação da escola rural para uma Escola do Campo.

É fundamental compreender que a escola do campo deve ter como principal princípio o atendimento as necessidades dos povos do campo, valorizando as experiências de trabalho e vida, suas diversidades culturais. Deste modo, se faz necessário que seja priorizado e mantido à realização de projetos que valorizem o campo, fazendo da escola um canal de inserção social. Também se torna de suma importância a reestruturação do PPP, onde a realidade do lugar seja privilegiada por meio de práticas pedagógicas e conteúdos que possuem significados para os sujeitos da escola e sua comunidade.

Portanto, evidencia-se o papel dos educadores do campo de oportunizar dinâmicas pedagógicas que possam resgatar a cultura e o significado de se viver no campo com dignidade. Acredita-se que o caminho já percorrido pelos sujeitos da escola abriu novos horizontes e as mudanças que estão ocorrendo no meio escolar fortalece a vida social e econômica dos alunos e comunidade. Neste sentido, é essencial que os projetos de ensino possibilitem ações interdisciplinares que viabilizem o diálogo entre os sujeitos da comunidade escolar.

Esta pesquisa não teve a pretensão de esgotar o tema. Abrem-se perspectivas para novos estudos, que provoquem avanços e melhorias na Educação do Campo, por meio do debate e envolvimento entre as instituições educacionais, sendo elas, de nível básico ou de ensino superior. Por fim, no que tange à educação, deve ser repensada, reelaborada, buscando outras possibilidades para trilhar novos caminhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em 23 de abril de 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, p. 157 – 176, maio/ago, 2007. Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acesso em 25/02/2016.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BATTISTI, Elir. **AS DISPUTAS PELA TERRA NO SUDOESTE DO PARANÁ: os conflitos fundiários dos anos 50 e 80 do século XX**. CAMPO-TERRITÓRIO: revista de Geografia Agrária, vol. 1, n. 2. p. 65-91, agosto. 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O ardil da ordem. Caminhos e armadilhas da educação popular**. Campinas: Papyrus, 1983.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1998.

_____. Lei nº 4.024/1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961.

_____. Lei nº 5.692/71. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1971.

_____. Lei nº 9.394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Decreto-Lei n. 9613 de 1946**. [S.l.: s. n.], 1946.

_____. Resolução CNE/CEB n. 1/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRENNEISEN, Eliane. **“Vida na Roça”:** um projeto multidimensional de desenvolvimento rural. Estudos Sociedade e Agricultura, vol. 13 no. 2, 2005, p. 230-279.

CALDART, Roseli Salete. **A Escola do campo em movimento**. Revista Currículo sem Fronteiras. v.3, n.1, p.60-81, Jan/Jun 2003.

_____. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 05, Brasília, 2008.

_____. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In.: Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 25-36

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escolas Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CANDIOTTO, Luciano Z. P.; CARRIJO, Beatriz R.; OLIVEIRA, Jackson A de. **A Agroecologia e as Agroflorestas no contexto de uma Agricultura Sustentável**. In: ALVES, Adilson F.; CARRIJO, Beatriz R.; CANDIOTTO, Luciano Z. P. (Org.). **Desenvolvimento territorial e agroecologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

DAMBROS, Vanderlei. **A Revolta de 1957: Antecedentes**. Disponível em: <http://www.assesoar.org.br/wp-content/uploads/2011/05/antecedentes1957.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2017.

DAVID, Cesar de. **O Ensino de Geografia nas escolas do campo: Subsídios para uma prática integrada**. In.: Experiências e Diálogos em Educação do Campo. MATOS, Kelma Socorro Lopes de; WIZNIEWSKY, Carmem Rejane Flores (orgs). Fortaleza: Edições UFC, 2010.

Declaração Final. Por uma política pública de Educação do Campo. **II Conferência Nacional por uma Educação do Campo**. Luziânia, 2004. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/1418/1432>. Acesso em 13 de Abril de 2016.

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

_____. **Histórico e Fundamentos do Projeto Vida na Roça**. In: Projeto Vida na Roça. Vivenciando e refletindo sobre as bases do desenvolvimento no Campo. UNIOESTE Campus de Francisco Beltrão/ ASSESOAR/ Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão, 2002, 112 p.

FARIAS, Maria Isabel. **Relações e contradições sobre a identidade das escolas do campo no estado do Paraná: considerações acerca do Parecer 1011/2010 do Conselho Estadual de Educação e suas implicações na gestão das políticas públicas educacionais**. In: I JORNADA LATINOAMERICANA DE HISTÓRIA, TRABAJO, MOVIMIENTOS SOCIALES Y EDUCACIÓN POPULAR, 2013. Foz do Iguaçu. Anais. Foz do Iguaçu, 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Formação do MST no Brasil**. São Paulo, Editora Vozes, 2000.

_____. **A questão agrária no Brasil hoje: subsídios para pensar a educação do campo**. Cadernos Temáticos – Educação do Campo. SEED/PR, Curitiba, 2005.

_____. **Por uma educação básica do campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo – por uma educação básica do campo. Brasília: MST - Coordenação da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. Disponível em: <http://educampoparaense.eform.net.br/site/media/biblioteca/pdf/Colecao%20Vol.2.pdf>. Acesso em: 17 outubro de 2013.

FONSECA, João José Ssaraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Armed, 2000.

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

_____. **Educação do Campo no Estado do Paraná e na Região Sudoeste: ações políticas e práticas pedagógicas – 1998-2012**. Pato Branco: Gráfica Xingu, 2012.

GHON, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e Terceiro Setor**. Revista Mediações, Londrina, v.5, nº1, 2000. p. 11-40.

GOUVEA, Antônio Fernando de. **Política Educacional e Construção da Cidadania**. In: SILVA, Luiz (org.) *et all*. Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Ed. Sulinas, 1996.

GRÍGOLO, Serinei César. **A renovação das estratégias de lutas na agricultura: o caso das festas das sementes crioulas no Sul do Brasil**. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Extensão Rural, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: http://w3.ufsm.br/ppgexr/images/Serinei_C%C3%A9sar_Gr%C3%ADgolo_Tese_de_Doutorado.pdf. Acesso em 16 de setembro de 2017.

GRITTI, Silvana. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

GROFF, Iliane Bavaresco; ZANCANELLA, Yolanda. **História da Educação no Sudoeste do Paraná: Espaço de Lutas e Contradições**. In: Anais do Congresso Nacional de Educação/CONEDU. Campina Grande, 2016. Disponível em <http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>. Acesso em 14 de Dezembro de 2016.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir. Israel José; MOLINA, Mônica (Orgs.). **Por uma Educação básica do Campo**. (Memória). 3ª ed. - Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

LACERDA, Jorge Baleeiro de. **Os dez Sudoestes: muito antes e além depois**. Francisco Beltrão: Jornal de Beltrão, 2010.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

MENDES, Marciane Maria. **A Escola e seu significado: o ponto de vista de professores e professoras da Rede Estadual de Educação do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **Ensino agrícola e influência norte-americana no Brasil (1945-1961)**. Tempo, v. 15, n. 29, p. 139-165, 2010. MENEZES, Djacir. O outro Nordeste. 2. ed. Rio de Janeiro: Artenova, 1970.

MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MEURER, Ane Carine. **Projeto Político-Pedagógico escolar: Questões a Serem refletidas nas Escolas do Campo**. In.: Experiências e Diálogos em Educação do Campo. MATOS, Kelma Socorro Lopes de; WIZNIEWSKY, Carmem Rejane Flores (orgs). Fortaleza: Edições UFC, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MONDARDO, M. L. **A dinâmica migratória do Paraná: o caso da região sudoeste ao longo do século XX**. Revista brasileira de estudos populacionais, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 103-131, jan./jun. 2011.

MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni, PEIXER, Zilma Isabel (org.). **Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2. Ed. Ver., 2011.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: E.P.U. – Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1974.

NICOLA, Marcelo; OLIVEIRA, Wilson John de. **Encontro Estadual da Articulação Paranaense “Por Uma Educação do Campo”** In: Cartas Pedagógicas: Escola Estadual do Campo Marquês do Herval: Santo Antônio do Sudoeste /PR. SILVA, Joarez da; *et all* (org). Francisco Beltrão: Grafit, p. 37-38, 2014.

_____. **Programa de Atividade Complementar Curricular em Contraturno**. In: Cartas Pedagógicas: Escola Estadual do Campo Marquês do Herval: Santo Antônio do Sudoeste /PR. SILVA, Joarez da; *et all* (org). Francisco Beltrão: Grafit, p. 39-44, 2014.

OUTEIRO, MARLETE TURMINA. **O processo de implementação da Educação do Campo nas Escolas do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco: limites, desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2015.

OLIVEIRA, L. M. **Qualidade em Educação**. Um Debate Necessário. Universidade Educação Básica. 1997.

PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual do Campo Marques do Herval**. Santo Antônio do Sudoeste, 2010.

_____. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual do Campo Marques do Herval**. Santo Antônio do Sudoeste, 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação (SEED) **Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná – Educação do Campo**. Curitiba: 2006.

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

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

PEREIRA, Amarildo Nunes. **Territorialidades da Educação do Campo na Região Sudoeste do Paraná na Última Década (2000-2010)**. Dissertação (Mestrado) – Centro de ciências humanas – programa de pós-graduação em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2013.

PAULINO, Eliane Tomiasi. **Por uma Geografia dos camponeses**. São Paulo: ed. da UNESP, 2006.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Educação do campo e democratização: um estudo a partir de uma proposta da sociedade civil**. Tese (Doutorado) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo**. Estudos Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, n. 4, 1995. p. 5-27.

RIBEIRO, Marlene. **Educação Rural**. In.: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escolas Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-130.

_____. **Política educacional para populações camponesas: 11da aparência à essência**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, ANPEd, 1995 – Quadrimestral até 2012.

ROSSETO, Edimar Rodrigo. **O Projeto formativo de Educação do Campo do Movimento dos atingidos por Barragens (MAB) no Oeste e Sudoeste Paranaense**. Dissertação (Mestrado) – Centro de ciências humanas – programa de pós-graduação em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2015.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1997.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. SOUZA, Ana Inês (org.) Curitiba, Editora Gráfica Popular, 2007. A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas. Tese de Doutorado, PUC/SP, São Paulo, 2004. Versão para a internet, disponível em http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/tese_gouvea.pdf. Acesso em 22 de abril de 2017.

_____. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. In.: SOUZA, Ana Inês (org.) Curitiba, Editora Gráfica Popular, 2007.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkar. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis. Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2000.

SILVA, Joarez da; *et all* (org). **Cartas Pedagógicas: Escola Estadual do Campo Marquês do Herval: Santo Antônio do Sudoeste /PR**. Francisco Beltrão: Grafite, 2014.

SILVA, José Graziano da. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. Campinas: IE/Unicamp, 1996.

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

_____. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia: Contribuições para o ensino do pensamento Geográfico**. São Paulo: Unesp, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e nacionalismo**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.34, n.80, out. /dez. 1960. p.205-208.

VEIGA, Ilma Passos da. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Caderno CEDES, vol. 23 n 61, Campinas, dezembro. 2003.

_____. **Projeto Político Pedagógico uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 2002.

VERONESE, Claudino D. **O papel pedagógico da ASSESOAR no apoio à estruturação da cidadania dos ex-posseiros do Sudoeste do Paraná**. 1998. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Ijuí, UNIJUI/RS, Ijuí, 1998.

WACHOWICZ, Ruy Christovam, **1939 – Paraná, Sudoeste: ocupação e colonização**. Curitiba: Lítero-Técnica, 1985.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O agricultor familiar no Brasil: um ator social da construção do futuro**. Revista Agriculturas: experiências em agroecologia, edição especial, p. 33-45, 2009.

WIZNIEWSKY, Carmem Rejane Flores. **A contribuição da Geografia na Construção da Educação do Campo**. In.: **Experiências e Diálogos em Educação do Campo**. MATOS, Kelma Socorro Lopes de; WIZNIEWSKY, Carmem Rejane Flores (orgs). Fortaleza: Edições UFC, 2010.

XAVIER, Maria do Socorro. **Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo**. Anped/GT Educação Popular, 2005.

ENTREVISTAS

NICOLA, Eduarda. **Entrevista realizada com o Diretor A.** Santo Antônio do Sudoeste, 28 de Junho. 2016.

NICOLA, Eduarda. **Entrevista realizada com a Pedagoga A.** Santo Antônio do Sudoeste, 28 de Junho. 2016.

NICOLA, Eduarda. **Entrevista realizada com o Professor A.** Santo Antônio do Sudoeste, 24 de Setembro. 2016.

NICOLA, Eduarda. **Entrevista realizada com o Professor B.** Santo Antônio do Sudoeste, 24 de Setembro. 2016.

NICOLA, Eduarda. **Entrevista realizada com o Professor C.** Santo Antônio do Sudoeste, 22 de Setembro. 2016.

NICOLA, Eduarda. **Entrevista realizada com o Professor D.** Santo Antônio do Sudoeste, 22 de Setembro. 2016.

NICOLA, Eduarda. **Entrevista realizada com o familiar A.** Santo Antônio do Sudoeste, 26 de Setembro. 2016.

NICOLA, Eduarda. **Entrevista realizada com o familiar B.** Santo Antônio do Sudoeste, 26 de Setembro. 2016.

NICOLA, Eduarda. **Entrevista realizada com o familiar C.** Santo Antônio do Sudoeste, 26 de Setembro. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento Livre e esclarecido

Prezado (a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo a participar de nosso estudo “EDUCAÇÃO DO CAMPO OU APENAS UMA MUDANÇA DE NOMENCLATURA? Um estudo de caso no município de Santo Antônio do Sudoeste – Pr”, que tem como objetivo: Compreender e analisar o contexto político, econômico e social da mudança de nomenclatura das escolas do/no campo no Estado do Paraná, evidenciando o município de Santo Antônio do Sudoeste/PR. Trata-se de uma dissertação de mestrado, desenvolvida por Eduarda Nicola, orientada pela Prof.^a Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser, do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Francisco Beltrão (PR)*.

A pesquisa de campo consistirá na realização de questionários e entrevistas gravadas junto aos participantes do estudo e posterior análise dos dados. Será conduzida dessa forma, pois pretendemos contribuir com o entendimento do conceito de Educação do Campo e da realidade da escola do campo, auxiliando-os na construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que considere os reais princípios de tal movimento educacional.

A qualquer momento da realização desse estudo qualquer participante/pesquisado ou instituição envolvida poderá receber os esclarecimentos que julgar necessários. Qualquer participante poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos. O sigilo das informações será preservado através de apropriada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Especificamente, a divulgação de nenhum nome e identificação de pessoas interessa a esse estudo (para preservar a identidade dos pesquisados). Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de dissertação e artigos científicos, não sendo utilizados para qualquer fim comercial.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização aos participantes dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todo.

Declaramos que foram fornecidas todas as informações referentes a pesquisa aos participantes.

Eduarda Nicola
Pesquisadora/Mestranda do Programa
de Pós-Graduação em Geografia –
UNIOESTE/FB

**Prof.^a Dra. Marli T. Szumilo
Schlosser**
Orientadora/Docente do
Programa de Pós-Graduação
em Geografia – UNIOESTE/FB

Eu, _____,
inscrito no CPF _____ assino o termo de consentimento, após
esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da
pesquisa “EDUCAÇÃO DO CAMPO OU APENAS UMA MUDANÇA DE
NOMENCLATURA? Um estudo de caso no município de Santo Antônio do Sudoeste
– Pr”, permitindo, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados
sem a menção dos nomes dos pesquisados.

Santo Antônio do Sudoeste, ___ de _____ de 2016.

Assinatura do Pesquisado/da Pesquisada

* Quaisquer dúvidas ou maiores esclarecimentos, entrar em contato com os
responsáveis pelo estudo: Eduarda Nicola – **FONE:** (46) 99094541 ou **EMAIL:**
dudah_252@hotmail.com; Marli Terezinha Szumilo Schlosser – **FONE:** (45) 99120880
ou **EMAIL:** marlisch20@hotmail.com.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista (Direção e Equipe Pedagógica)

- 1) O que mudou nas escolas do campo a partir das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná?
- 2) Quais são os encaminhamentos do NRE/PR para escolas do campo com referência à educação do campo?
- 3) Está sendo trabalhado de conteúdo específico nas escolas do campo de acordo com as DCE's da Educação do Campo?
- 4) Quais foram as mudanças que ocorreram no Projeto PPP da escola a partir das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo? Qual foi o ano de construção do PPP?
- 5) Como acontece a formação continuada dos profissionais da escola?
 - Ofertadas por qual instituição;
 - Organizada por quem;
 - Voltadas para qual público, somente professores?
- 6) A contratação dos professores e funcionários tem diferencial em relação às escolas urbanas?
- 7) A escola busca parcerias com instituições de Ensino Superior: Públicas ou privadas?
- 8) A escola busca parceria com movimentos sociais (ONGs, Sindicatos, MST/MAB)?
 - Quais e como?
 - Nas escolas ou nas coordenações?
 - Qual o conceito de Educação do Campo é discutido?
- 9) A escola participa em eventos relacionados a Educação do Campo?
- 10) Como ocorre o apoio e parceria com o setor municipal?
 - Estrutura e aporte físico?
 - Apoio pedagógico?
- 11) A escola dispõe de acervo bibliográfico voltado para a formação e conhecimentos sobre a Educação do Campo?
 - Voltado para quais sujeitos? Professores? Alunos? Comunidade local?
 - Disponibilizados por quem? Pela escola ou pelo NRE?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista (Alunos)

- 1) Como é o nome da escola que você frequenta?
- 2) Você sabe porque está escrito “DO CAMPO” no nome da sua escola? Explique:
- 3) Você gosta da sua escola? Por que?
- 4) Você gostaria de estudar em outra escola? Qual? Por que?
- 5) Que horas você acorda? E o que você faz durante o período da manhã?
- 6) Você mora longe da escola? Quantos quilômetros?
- 7) Como você vem para a escola? Quanto tempo demora?
- 8) Que horas e o que você faz quando chega em casa depois que retorna da escola?
- 9) O que você faz nos finais de semanas e feriados?
- 10) Você participou ou está participando de algum projeto na escola no período da manhã? Qual?
- 11) O que você aprendeu ou está aprendendo o que neste projeto?
- 12) Você considera o que aprende nas aulas e nos projetos importante para a sua vida e de sua família? Explique:
- 13) Com que frequência você vai para a cidade? E o que você vai fazer lá?
- 14) Se você pudesse escolher preferiria morar na cidade ou no campo? Por que?
- 15) E você gostaria de continuar morando e trabalhando no campo? Explique quais motivos te levam a querer isso.

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista (Professores)

- 1) Qual é o seu tempo de serviço como professor (a) na rede estadual? (Contanto o tempo que trabalhou como PSS)
- 2) Quando tempo faz que você trabalha como professor (a) em Escolas do Campo?
- 3) Durante 2017 qual ou quais são as Escolas do Campo que você está trabalhando?
- 4) Como foi sua passagem pela Escola Estadual do Campo Marquês do Herval, foi como professor em sala de aula e/ou em projetos?
- 5) Já ocorreu em outros anos? Qual/quais? E por quanto tempo?
- 6) Sobre o projeto que desenvolveu para escrever a Carta Pedagógica, poderia comentar como foi a realização.
- 7) Como ocorria a participação dos alunos, dos pais e da comunidade?
- 8) Quais foram as dificuldades enfrentadas para escrever as CPs?
- 9) Qual é a importância de ter escrito e publicado as CPs para escola e como professor (a)?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista (Familiar)

- 1) A quanto tempo vocês residem na comunidade?
- 2) Quais são as atividades desenvolvidas na propriedade?
- 3) O seu filho (a) participa ou participou de algum projeto em contraturno da Escola? Qual?
- 4) Este projeto ajudou para que ele (a) aprendesse algo que pudesse ser desenvolvido em casa auxiliando no dia-a-dia?
- 5) Em algum momento do projeto ocorreu a participação dos familiares? Em qual?
- 6) Como ocorre a sua participação na escola?
- 7) Qual é a importância de ter uma escola no campo para seu (a) filho (a)?
- 8) Você participa das “festas” realizadas pela escola? Considera que são importantes? Por que?

ANEXOS

ANEXO A – Questionário enviado para as escolas pelo NRE de Francisco Beltrão

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO – NRE/FRANCISCO BELTRÃO – PR
NOME COMPLETO DA ESCOLA – MUNICÍPIO
QUESTIONÁRIO DE SISTEMATIZAÇÃO DA REALIDADE ESCOLAR

Dados Gerais

Nome do Aluno: _____

Idade: _____ Gênero: () masculino () feminino

Você mora com:

() pai () mãe () avós () irmãos () outros _____

Grau de escolaridade dos responsáveis:

() Ens. Fund. séries iniciais incompleto () Ens. Fund séries iniciais completo

() Ens. Fund. séries finais incompleto () Ens. Fund. séries iniciais incompleto

() Ens. Médio incompleto () Ens. Médio completo

() Superior incompleto () Superior completo

() Pós graduação

Localidade em que mora: _____

Deslocamento em quilômetros:

Distância entre a residência e a escola: _____	Distância entre a residência e a cidade: _____	Distância entre a residência e o vizinho mais próximo: _____	Distância entre a residência e o centro comunitário: _____
---	---	---	---

Deslocamento em horas e minutos:

Qual é horário que sai de casa para ir à Escola/Colégio: _____	Qual é o horário que chega em casa no retorno da Escola/Colégio: _____
Qual é o tempo de permanência no transporte escolar: _____	

Sobre a alimentação da Família

- () Exclusivamente alimentos produzidos na propriedade.
- () Até 70 % dos alimentos consumidos são produzidos na propriedade.
- () Até 50% dos alimentos consumidos são produzidos na propriedade.
- () Até 25% dos alimentos consumidos são produzidos na propriedade.

() Exclusivamente alimentos comprados.

Produção agropecuária: Se verdadeira, marque com um X

Produtos	Produtos comercializados pela família	Produtos consumidos pela família
Arroz		
Feijão		
Mandioca		
Milho		
Soja		
Trigo		
Café		
Batata doce		
Abóbora		
Cabotiá		
Abobrinha		
Cebola		
Alho		
Tempero verde		
Tomate		
Chuchu		
Pepino		
Alface		
Repolho		
Rabanete		
Agrião		
Cenoura		
Pimentão		
Beterraba		
Abacate		
Figo		
Goiaba		
Abacaxi		
Maracujá		
Acerola		
Melancia		
Melão		
Amora		

Jabuticaba		
Morango		
Banana		
Pêra		
Pêssego		
Caqui		
Carambola		
Romã		
Maçã		
Mamão		
Manga		
Uva		
Laranja		
Bergamota		
Tangerina		
Pocã		
Limão		
Bovinos		
Leite de Vaca		
Aves		
Suínos		
Pinhão		
Mel		
Vinho		
Vinagre		
Embutidos		
Queijo		
Amendoim		
Pipoca		
Batata inglesa		
Ovos		
Outros (descrever)		

Condições de moradia:

Qual é a origem da água consumida pela família?

() Poço artesiano () Rede Pública () Caixa Comunitária () Fonte de água natural () Outros

Existe luz elétrica em sua residência?

() Sim () Não

Condições das estradas que dão acesso à comunidade e à sua residência:

() Ótimas () Boas () Ruins () Muito Ruins

Condições de rede de telefonia:

() Ótima () Boa () Ruim () Muito Ruim

Condições de acesso a internet:

() Ótima () Boa () Ruim () Muito Ruim

Condições de acesso a Unidade de Saúde Pública:

() Ótima () Boa () Ruim () Muito Ruim

Em sua comunidade ocorre a visitação de agentes de saúde?

() sim () não

Escola e Matriz Formativa do Trabalho

Número de indivíduos na família: _____

Relacione em números a faixa etária de cada indivíduo da sua família:

Idades () 0 a 5 () 5 a 10 () 10 a 20 () 20 a 50 () Acima de 50 anos

Número de homens e mulheres:

Homem () Mulher ()

Condição de acesso à terra:

() Proprietário () Arrendatário () Meeiro () Assalariado () Agregado () outro. Qual:

Exerce atividades fora da propriedade rural? () sim () não

Quais? _____

Duração () Ano todo () Período do ano

Exerce troca de trabalho com os vizinhos? () Sim () Não

Exemplos: _____

Realiza trabalho junto à comunidade? () Sim () Não

Exemplos: _____

Faz parte de alguma organização ou associação junto à comunidade?

() Sim. Qual? _____ () Não

Qual é a principal atividade produtiva da família?

Atividade produtiva secundária:

Tem conhecimento sobre produção agroecológica?

() Sim () Não

Utiliza fertilizantes, defensivos agrícolas ou outros produtos químicos na produção?

() Sim () Não

Utiliza técnicas alternativas para correção do solo e combate à doenças e pragas na lavoura:

() Sim () Não

Exemplos: _____

Na propriedade possui:

() Horta medicinal () Proteção de nascentes () Mata ciliar

() Minhocário () Adubação verde () Outros. Qual? _____

Você ajuda a sua família no trabalho?

() Sim () Não

Descreva quais são as suas responsabilidades em casa

Escola e Matriz Formativa da Luta Social

Sua família já fez parte de Movimento Social ou Organização Sindical?

Sim Não Qual: _____

Sua família faz parte ou já fez parte de cooperativas ou associação de moradores?

Sim Não

Já realizou reivindicações de melhorias para a comunidade junto à prefeitura ou órgãos competentes?

Sim Não Quais _____

Quais são as associações ou organização comunitária existentes na comunidade?

Realiza trabalhos em benefício da Comunidade?

Sim Não Quais: _____

Tem conhecimento como surgiu a comunidade?

Sim Não

Já foi realizado um levantamento sobre a História da comunidade?

Sim Não

Por quem? _____

Escola e Matriz Formativa da Organização Social

Existe Grêmio Estudantil em sua escola?

Sim Não

Faz parte de alguma organização ou grupo que defende interesses coletivos?

Sim Não

Quais: _____

Se fosse mudar algo em sua comunidade, o que mudaria?

Se fosse mudar algo em sua escola, o que mudaria?

Escola e Matriz Formativa da Cultura / Escola e Matriz Formativa da História

Existe ou já foi organizado algum projeto que ajuda no cultivo da memória coletiva da comunidade?

Sim Não Quais: _____

Existe a troca de conhecimento entre as famílias da comunidade, referente à produção e cuidado com os animais, entre outras coisas?

Sim Não

Os produtos agropecuários são comercializados com:

Cooperativas Mercados Direto com o Consumidor Outros.

Cite: _____

Em sua comunidade acontece algum evento/ atividade/ feira/ festa importante que envolva a comunidade como um todo? Por exemplo: grupo de jovens, grupo folclórico, clube de mães, grupo esportivo.

Como você descreveria a comunidade e o local em que você vive?

E como seus pais descreveriam?

Quais são as vantagens de morar no campo?

Quais são as desvantagens de morar no campo?

Quais são as vantagens de morar na cidade?

Quais são as desvantagens de morar na cidade?

Conhece alguma música que expressa a vida no campo?

Sim Não Qual: _____

Nos momentos de lazer o que você gosta de fazer: _____