

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGEFB  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROCESSO DE REARTICULAÇÃO DE ESCOLAS  
PÚBLICAS DO CAMPO - SUDOESTE DO PARANÁ – 2015/2020**

**ANGELITA CRISTINE DO SANTOS**

**Francisco Beltrão – PR  
2021**

**ANGELITA CRISTINE DO SANTOS**

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROCESSO DE REARTICULAÇÃO DE ESCOLAS  
PÚBLICAS DO CAMPO - SUDOESTE DO PARANÁ – 2015/2020**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação

Orientadora: Dra. Cecília Maria Ghedini

**Francisco Beltrão - PR  
2021**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Santos, Angelita Cristine dos  
Educação do Campo e o processo de rearticulação de Escolas  
Públicas do Campo - Sudoeste do Paraná - 2015/2020 /  
Angelita Cristine dos Santos; orientadora Cecília Maria  
Ghedini. -- Francisco Beltrão, 2021.  
179 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco  
Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro  
de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
2021.

1. Educação do Campo. 2. Escolas Públicas do Campo. 3.  
Legislação Educacional. 4. Instrumental Metodológico. I.  
Ghedini, Cecília Maria, orient. II. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**ANGELITA CRISTINE DOS SANTOS**

**TÍTULO DO TRABALHO:** *A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROCESSO DE REARTICULAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO - SUDOESTE DO PARANÁ – 2015/2020*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 01: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

### COMISSÃO EXAMINADORA



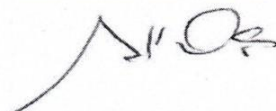
**Cecília Maria Ghedini (Orientadora)**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



**Carlos Antonio Bonamigo**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



**Edson Marcos Anhaia**  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)



**Solange Todero Von Onçay**  
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Francisco Beltrão, 16 de dezembro de 2021

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, a minha banca tanto de qualificação quanto de defesa, na pessoa do professor Dr. Carlos Antonio Bonamigo, professora Dra. Solange Von Onçay e professor Dr. Edson Marcos Anhaia, pela disponibilidade em ler e contribuir com meu trabalho.

Agradeço a minha família, meu pai Derli, minha mãe Celita, meus irmãos Jaciara e Juciano, meus sobrinhos Karina, Taila, Matheus, Alícia, Angelo e Cecília, minha cunhada Eliane e meu companheiro de vida Rudimar, que mesmo distantes em quilômetros estão perto de mim em pensamentos. Quantas vezes, mesmo sem saber, vocês me deram força para continuar minha caminhada. Agradeço por todos os momentos que estivemos juntos, aos risos e histórias contadas.

À turma de 2019, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado/PPGEFB, com os quais pude partilhar minhas angústias, dificuldades, alegrias, em especial Luciane, Chirley, Fernanda, Andrews e Débora.

Aos meus colegas de trabalho, em especial, da Escola do Campo de Pinhalzinho e aos participantes do Grupo Permanente de Estudos GEFHEMP e Refocar.

Aos meus amigos e companheiros de luta Ivaneidh, Rosane, Juliana, Claudiney e Bridi, gratidão pelas palavras de apoio, sempre vindas na hora certa. Sou feliz em saber que compartilhamos os mesmos ideais e quero dizer que nunca me senti sozinha, pois sabia que vocês estavam comigo.

Não poderia deixar de mencionar aqui a presença de seres iluminados que fizeram parte da minha vida, durante meu processo de escrita, Léia, Caipira e Gamora. Vocês estiveram comigo em momentos que talvez ninguém possa imaginar o que eu vivia.

Pra finalizar, e não menos importante, minha orientadora, professora Dr. Cecília Maria Ghedini, que com seus cachinhos esvoaçantes sempre esteve ao meu lado, nunca me senti sozinha, gratidão por não me deixar perder o fio com o qual teci minha dissertação!

## **Construtores do Futuro**

*Gilvan Santos*

Eu quero uma escola do campo  
Que tenha a ver com a vida com a gente  
Querida e organizada  
E conduzida coletivamente.

Eu quero uma escola do campo  
Que não enxerga apenas equações  
Que tenha como chave mestra  
O trabalho e os mutirões.

Eu quero uma escola do campo  
Que não tenha cercas que não tenha muros  
Onde iremos aprender  
A sermos construtores do futuro. (bis).

Eu quero uma escola do campo  
Onde o saber não seja limitado  
Que a gente possa ver o todo  
E possa compreender os lados.

Eu quero uma escola do campo  
Onde esteja o símbolo da nossa semente  
Que seja como a nossa casa  
Que não seja como a casa alheia.

Eu quero uma escola do campo  
Que não tenha cercas que não tenha muros  
Onde iremos aprender  
A sermos construtores do futuro. (bis).

## RESUMO

SANTOS, Angelita Cristine dos. **A Educação do Campo e o Processo de Rearticulação de Escolas Públicas do Campo - Sudoeste do Paraná – 2015/2020**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

Este trabalho de Dissertação de Mestrado situa-se no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, *Campus* Francisco Beltrão/PR, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), área de concentração em Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores. A problemática de pesquisa vai centrar-se na constatação de que a alteração da nomenclatura das Escolas Públicas do estado do Paraná localizadas no território rural, para “escola do campo”, pelo Parecer 1011/2010/CEE/CEB/PR, não significou em mesma medida, a alteração na organização de conteúdo e forma a estas escolas públicas do campo, consideramos, ainda, nesse contexto, que a Educação do Campo estava legalmente reconhecida como uma Modalidade Educacional e, que sua efetivação, poderia ser mediada pelos povos do campo em seus territórios. Diante destes descompassos, no ano de 2015, iniciamos um processo de rearticulação de algumas escolas públicas do campo, localizadas na Região Sudoeste do Paraná, nos municípios de Enéas Marques, Francisco Beltrão e Verê, com mediações que possibilitaram “tirar a lei do papel”, num movimento de produção de espaços, tempos e instrumental metodológico, incorporados, ao Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar, durante o processo. Tomando as movimentações que se deram no contexto destas escolas, essa pesquisa analisa como se operacionalizou a legislação da Educação do Campo, no processo de rearticulação destas escolas públicas do campo, no período de 2015 a 2020. O embate das contradições experimentadas, como o risco eminente de fechamento e a alta rotatividade de educadores, dificultava a criação de vínculos dos sujeitos com a instituição de ensino e desafiou o coletivo das escolas a buscarem uma forma de se manterem articulados. A formação continuada mostrou-nos com esta potência, por isso se criou a Rede de Formação de Educadores pelo Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo - REFOCAR, buscando rearticular as escolas e seus sujeitos, cercear o fechamento destas escolas e garantir a efetivação da política pública da Modalidade da Educação Básica do Campo, produzindo movimentações a partir das necessidades da realidade da escola e seus entornos. No contexto desta pesquisa buscamos analisar em que medida a prática educativa das escolas, no concreto do seu fazer pedagógico, se constitui como desdobramento e operacionalização da legislação da Educação do Campo vigente no estado do Paraná e no país. A análise realizada permite compreender que a efetivação de práticas específicas garantidas pela legislação nas escolas públicas do campo, necessita da articulação a uma coletividade que “produza movimento” e “rearticule vínculos” às realidades do contexto destas escolas localizadas no campo. Um processo com este potencial possibilita às Escolas Públicas localizadas nos territórios rurais, a produção de conteúdo e forma à Modalidade Educacional, como um caminho possível na perspectiva de rearticularmo-nos ao Movimento Nacional da Educação do Campo.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Escolas Públicas do Campo. Legislação Educacional. Modalidade de Educação Básica do Campo. Instrumental Metodológico.

## ABSTRACT

SANTOS, Angelita Cristine dos. Field education and the process of rearticulating Public Field Schools - Southwestern Paraná - 2015/2020. 2021. Thesis (Master's degree) - Program for post-graduation in education - Master's degree, State University(college se preferir) of Western Paraná. Francisco Beltrão, 2021.

This Master's thesis work finds itself in the Program of Post-Graduation in Education, Master's degree, Campus Francisco Beltrão/PR, of the State College of Western Paraná (Unioeste), concentration area in Education, Research Line: Culture, Educative Processes and Formation of Teachers. The research's problematic will center itself in the realization that the changes in naming of Public Schools in the state of Paraná located in rural territory, to "field school", by the Parecer 1011/2010/CEE/CEB/PR, didn't mean the changing in organizing the contents and shapes to such field public schools occurred in equal terms, nevertheless considering that, in this context, the Field Education was legally recognized as an Education Modality and, its effectuation, could be mediated by the people of the field and its territories. Facing these mismatches, by the year 2015, starts a process of rearticulating some public field schools, located in the Southwestern Region of Paraná, in the counties of Enéas Marques, Francisco Beltrão and Verê, with mediations that made possible to put the law to action, in a movement of producing methodological spaces, times and instruments, incorporated, to the Politic-Pedagogical Project and Scholar Regiment, during the process. Taking the movements that had been done in the context of these schools, this research analyses how was the legislation for Field Education operated, in the process of rearticulating these public field schools, in the period between 2015 and 2020. The clash of experimented contradictions, with the imminent risk of closure and high rotation of educators, had been hampering the creation of bonds between subjects with the educational institution and challenged the collective of the schools to search a way of maintaining themselves articulated. The continued formation showed itself with this potential, thus creating the Network of Formation of Teachers for the Strengthening of Public Field Schools – REFOCAR, aiming to rearticulate the public schools and its subjects, curtailing the closure of these schools and guaranteeing the effectuation of the public politic for the modality of Field Elementary Education, producing movements by the necessities of the realities of the school and its surroundings. The context of this research aimed for analyzing to what extent the teaching practice of the schools, in the concrete way of its pedagogic doings, constitutes itself has an unfolding and operationalization of the legislation for Field Education currently active in the state of Paraná and its country. The performed analysis allows itself to comprehend that the effectuation of specific practices guaranteed by the legislation in public field schools, needs the articulation into a collectivity that produces movement and rearticulates bonds to the realities in the context of these schools localized in the rural areas. A process with such potential enables to the Public Schools located in the rural territories, the production of content and shape to the Educational Modality, as a possible way into the perspective of rearticulating itself into the Movement of Field Education.

**Keywords:** Educational Legislation. Field Education. Field Public Schools. Methodological Instrument. Modality of Elementary Field Education.



## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b> - Simbologia da Rede de Formação de Professores - REFOCAR .....	91
<b>Imagem 2</b> - Mapa de Conteúdos e Conceitos, da disciplina de Matemática do 8º ano do Ensino Fundamental.....	134
<b>Imagem 3</b> - Atividades realizadas durante o Círculo de Saberes e Conhecimentos.....	137
<b>Imagem 4</b> - Varanda de Partilha .....	141
<b>Imagem 5</b> – Mini Festa das Sementes.....	142
<b>Imagem 6</b> – Plano de Estudos da turma .....	148

## LISTA DE GRÁFICO

<b>Gráfico 1</b> - Taxa de urbanização brasileira.....	28
<b>Gráfico 2</b> - Percepção dos docentes sobre o tempo de trabalho na preparação das aulas remotas em comparação às aulas presenciais.....	97
<b>Gráfico 3</b> - Percepção dos docentes sobre a participação dos estudantes nas atividades propostos remotamente .....	97

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Compromissos e desafios da I CNEC .....	42
<b>Quadro 2</b> - Declaração final - Por Uma Política Pública de Educação do Campo.....	44
<b>Quadro 3</b> - Compromissos assumidos na Carta de Porto Barreiro.....	47
<b>Quadro 4</b> – Legislação Nacional da Educação do Campo e suas finalidades.....	53
<b>Quadro 5</b> - Trajetória da Educação do Campo no Sudoeste do Paraná.....	69
<b>Quadro 6</b> - Escolas Públicas Estaduais do Campo dos Núcleos Regionais de Educação do Sudoeste do Paraná – 2019.....	90
<b>Quadro 7</b> - Passos para a organização do Inventário da Realidade.....	122
<b>Quadro 8</b> - Passos para a organização do Dossiê do Inventário da Realidade.....	125
<b>Quadro 9</b> - Passos para o Planejamento Coletivo Interdisciplinar .....	129
<b>Quadro 10</b> - Passos da organização do Círculo de Saberes e Conhecimento .....	139
<b>Quadro 11</b> - Passos para Auto-organização dos estudantes e acompanhamento do estudo e ensino .....	150

## LISTA DE SIGLAS

<b>AEC-PR</b>	Associação de Educação Católica do Paraná
<b>AOPA</b>	Associação de Agricultura Orgânica do Paraná
<b>APEART</b>	Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário
<b>APP</b>	Associação dos Professores do Paraná
<b>ARPEC</b>	Articulação Paranaense de Educação do Campo
<b>ASSESOAR</b>	Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
<b>ATER</b>	Assistência Técnica Rural
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CBAR</b>	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
<b>CCH</b>	Centro de Ciências Humanas
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEC</b>	Coordenação de Educação do Campo
<b>CEEAF</b>	Coordenação Estadual de Entidades da Agricultura Familiar
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CEFFA</b>	Centros Familiares de Formação por Alternância
<b>CFR</b>	Casa Familiar Rural
<b>CLAF</b>	Cooperativa de Leite da Agricultura familiar
<b>CNBB</b>	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNEC</b>	Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo
<b>CNTE</b>	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
<b>COVID</b>	Coronavírus
<b>CPT</b>	Comissão Pastoral da Terra
<b>CRABI</b>	Coordenação Regional dos Atingidos pelas Barragens do Rio Iguaçu
<b>CRESOL</b>	Cooperativa de Crédito Rural com Interação Solidária
<b>CUT</b>	Central Única dos Trabalhadores
<b>DEDI</b>	Departamento da Diversidade
<b>DCE</b>	Diretrizes Curriculares da Educação
<b>DESER</b>	Departamento de Estudos Socioeconômicos Rurais
<b>DOEBEC</b>	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo
<b>EDUCON</b>	Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade
<b>EDURURAL</b>	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural
<b>EF</b>	Ensino Fundamental (EF)
<b>EJA -</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EMATER</b>	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>ENEPUC</b>	Encontro Nacional das Escolas Públicas do Campo
<b>ENERA -</b>	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>FACIBEL</b>	Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão

<b>FONEC</b>	Fórum Nacional de Educação do Campo
<b>GEFHEMP</b>	Grupo de Pesquisa e Estudo em Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares
<b>GESTRADO</b>	Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IFC</b>	Instituto Federal Catarinense
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MAB</b>	Movimento de Atingidos por Barragens
<b>MDA</b>	Ministério do Desenvolvimento Agrário
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>MSP</b>	Movimentos Sociais Populares
<b>MSPdoC</b>	Movimentos Sociais Populares do Campo
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>NRE</b>	Núcleo Regional de Educação
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>ONGs</b>	Organizações não Governamentais
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PND</b>	Plano Nacional de Desenvolvimento
<b>PPC</b>	Proposta Pedagógica Curricular
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROEX</b>	Pró-Reitoria de Extensão
<b>PRONACAMPO</b>	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
<b>PRONASEC</b>	Programa Nacional das Ações Sociais, Educativa e Culturais para o Rural
<b>PRONERA</b>	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>PSS</b>	Processo Seletivo Simplificado
<b>PTC</b>	Plano de trabalho coletivo
<b>PTDs</b>	Planos de Trabalho Docente
<b>PRPPG</b>	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
<b>PVR</b>	Projeto Vida na Roça
<b>QPM</b>	Quadro Próprio do Magistério
<b>REFOCAR</b>	Rede de Formação de Educadores pelo fortalecimento das escolas públicas do campo: caminhos de conhecimento e resistência
<b>ReSA</b>	Rede Sementes de Agroecologia
<b>RCO</b>	Registro de Classe Online
<b>RETLEE</b>	Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas
<b>SARS-CoV</b>	Síndrome respiratória aguda severa - Covid

<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEED</b>	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
<b>SERE</b>	Sistema Estadual de Registro Escolar
<b>SETI/PR</b>	Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná
<b>SIFEDOC</b>	Seminário Internacional e Fórum de Educação do Campo
<b>SMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>STR</b>	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
<b>TE</b>	Tempo Estudo
<b>TP</b>	Tempo Prática
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFPR</b>	Universidade Federal do Paraná
<b>UTFPR</b>	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>UNICENTRO</b>	Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
<b>UNIOESTE</b>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
<b>UEL</b>	Universidade Estadual de Londrina
<b>VIZIVALI</b>	Faculdade Vizinhança do Vale do Iguaçu

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1. O PROJETO DE DESENVOLVIMENTO DO CAMPO BRASILEIRO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>26</b>
1.1 O DESENVOLVIMENTO DO CAMPO BRASILEIRO: DISPUTAS DE PROJETOS E TERRITÓRIOS .....	27
1.2 A EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO NO PAÍS: ENTRE A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	36
1.3 O MOVIMENTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ .....	45
1.4 POLÍTICAS PÚBLICAS, LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO CAMPO E SUJEITOS DE DIREITO .....	51
1.5 ALGUNS CONCEITOS QUE SUSTENTAM A INVESTIGAÇÃO E O ESTUDO DAS MOVIMENTAÇÕES NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO .....	58
<b>2. O MOVIMENTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SUDOESTE DO PARANÁ: LIMITES E POTENCIALIDADES DAS RELAÇÕES INTERINSTITUCIONAIS E SUAS PARCERIAS .....</b>	<b>64</b>
2.1 O MOVIMENTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO NO SUDOESTE DO PARANÁ.....	65
2.2 AS TENSAS E FECUNDAS RELAÇÕES COM O ESTADO NA TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA LOCALIZADA NO CAMPO.....	69
<b>2.2.1 Os espaços de debate público nas relações entre o Movimento Nacional da Educação do Campo e a Modalidade Educacional .....</b>	<b>81</b>
2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM REDE PELO FORTALECIMENTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO: A REFOCAR .....	87
2.4 EM 2020 “TINHA UMA PANDEMIA NO MEIO DO CAMINHO”: AS ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS.....	93
2.5 “TIRAR A LEI DO PAPEL” NA ESCOLA PÚBLICA COM NOMENCLATURA “DO CAMPO” .....	98
<b>3. A REGULARIDADE E A OPERACIONALIZAÇÃO DA LEGISLAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO .....</b>	<b>109</b>
3.1 MOVIMENTAÇÕES “PARA FORA” DA ESCOLA: VALORIZAR A CULTURA, CRIAR VÍNCULOS E IDENTIDADE .....	109
<b>3.1.1 O Inverso do Caminho de professores e alunos: as Trilhas Escola Família.....</b>	<b>111</b>
<b>3.1.2 O Inventário da realidade dos Entornos da Escola: reconhecer os entornos da escola nas suas especificidades.....</b>	<b>118</b>

<b>3.1.3 O Dossiê da Realidade dos Entornos da Escola: a vida em movimento no trato do conhecimento.....</b>	<b>123</b>
<b>3.2. PLANEJAMENTO COLETIVO INTERDISCIPLINAR: ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E COLETIVIDADE.....</b>	<b>127</b>
<b>3.2.1 Jornada de Saberes e Planejamento .....</b>	<b>131</b>
<b>3.2.2 Planejamento, Interdisciplinaridade e Mapa de Conteúdos e Conceitos.....</b>	<b>133</b>
<b>3.3 A COLETIVIDADE E OS VÍNCULOS SOCIAIS DA ESCOLA: ESTUDANTES, PROFESSORES E FAMÍLIAS DAS COMUNIDADES.....</b>	<b>136</b>
<b>3.3.1 O Círculo de Saberes e Conhecimentos.....</b>	<b>137</b>
<b>3.3.2 Varandas de Partilha .....</b>	<b>140</b>
<b>3.4. RECRIANDO OS ESPAÇOS DA SALA DE AULA.....</b>	<b>142</b>
<b>3.4.1 Salas Laboratório .....</b>	<b>143</b>
<b>3.4.2 Reagrupamento por necessidades e potencialidades: novas possibilidades educacionais .....</b>	<b>145</b>
<b>3.5 A AUTO-ORGANIZAÇÃO PARA O ENSINO E O ESTUDO .....</b>	<b>147</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>152</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>156</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>164</b>



## INTRODUÇÃO

Sou<sup>1</sup> terceira e última filha de um casal de gaúchos rio-grandenses que vieram para o Paraná na década de 1970. A vinda de meus pais para este estado foi forçada por diversas situações, dentre elas a pobreza e o preconceito racial. Meu pai, um caboclo, pobre, nascido no ano de 1950, no município de Espumoso-RS, filho de um pai alcoólatra e uma mãe que desconhecia suas raízes, pois foi “dada para outra família criar”, porém, seus traços levavam a crer que tinha descendência indígena. Minha mãe, nascida em 1952, no mesmo município, mulher branca, a nona filha de um casal que teve dez filhos, com algumas posses e condições financeiras favoráveis para a época. Quando meu avô soube que sua filha estava namorando um “negrito”, filho de um bêbado, deu uma surra em minha mãe e ordenou que ela não voltasse a encontrar meu pai.

Porém, ela não só voltou a se encontrar com ele como também decidiu se casar. Meus avós maternos não foram ao casamento, somente dois tios (homens) foram e entregaram um recado de meu avô para minha mãe, que ela esquecesse a “antiga” família. Então, meus pais se casaram e vieram morar no Paraná, no interior do município de Renascença. Não tive a oportunidade de conhecer minha avó materna e meu avô, o vi apenas uma vez, quando criança, em seu leito de morte, mas por mais que eu me esforce, não consigo lembrar como ele era.

Minha mãe conta que passou fome logo que chegou aqui no estado do Paraná, eram muito pobres e as dificuldades eram grandes, meu pai trabalhava na lavoura e minha mãe costurava para fora. Quando minha irmã nasceu as coisas já estavam melhores, porém, agora quem bebia e dava trabalho era meu pai, saía e não dizia para onde ia ou com quem, gastava o dinheiro em bares, enquanto que minha mãe ficava em casa costurando e cuidando de minha irmã. Sete anos depois, veio meu irmão. Nasceu desnutrido e muito doente, meus pais gastaram o que não tinham para salvar a vida dele. Porém, ele crescia desnutrido e não se desenvolvia como deveria, por isso, meu pai decidiu vender a terra e os bens que tinham para tentar mais um tratamento para meu irmão.

O interior do município de Clevelândia, na divisa com o estado de Santa Catarina, foi a nova morada de meus pais. Minha mãe conta que a terra deles era repleta de jaboticabeiras, mas, como meu pai precisava plantar e criar gado para sobreviver, resolveu cortar todas as

---

<sup>1</sup> Nesta introdução, tomo a liberdade de expor em primeira pessoa os fatos relativos à minha história, uma vez que têm vínculo direto com as questões políticas e acadêmicas relacionadas aos processos discutidos, ainda que o corpo do texto esteja na primeira pessoa do plural.

árvores. Conforme os meses foram se passando, minha mãe foi notando uma melhora significativa na saúde de meu irmão, ele recuperou o peso, conseguia se alimentar bem, melhorou da bronquite, entre outras coisas. Minha mãe atribui a melhora na saúde de meu irmão ao clima da região, mais frio e de altitude, se realmente foi isso ou não, nunca saberemos ao certo, o importante foi que ele reestabeleceu sua saúde.

Nasci no dia 13 de junho de 1989, no período da estação do inverno na região sul do Brasil, creio que por esse motivo seja tão forte minha ligação com os dias nublados e as noites frias. Cresci em contato com a natureza, trabalhando com a terra, quebrando milho, tirando leite, rastelando os poteiros e depois queimando os montes de grimpas e brincando de pular por cima do fogo, com meus irmãos.

Iniciei meus estudos na Escola Municipal Bento Munhoz da Rocha Neto, onde fiz o Ensino Fundamental (EF) séries iniciais, as séries finais, na Escola Estadual Jupira Guimarães, ambas localizadas no campo, na Comunidade do Rincão Torcido, distantes cerca de 2 quilômetros do sítio de minha família. As duas escolas eram rurais, não havia diferenciação na forma de trabalhar em relação as escolas urbanas. No sentido metodológico, os conteúdos eram trabalhados distantes da minha realidade local e, por vezes, me sentia com vergonha do lugar onde morava e da forma que minha família sobrevivia. Porém, me sentia bem naquele espaço, era “minha escola”, parte da minha comunidade, meus colegas eram meus vizinhos, conhecia todos assim como suas famílias.

Quando passei para o Ensino Médio (EM), tive que deixar a escola que estudei por oito anos e ir estudar na cidade, pois não havia oferta deste curso no campo. No começo, estava bem empolgada para estudar na cidade mas, depois, passei por situações difíceis, me senti perdida, era muito diferente da escola na qual havia estudado, a sala tinha o dobro ou mais de estudantes e demorei pra me encontrar novamente, me sentia excluída, diferente dos meus colegas da cidade. Cursei uma parte do ensino médio no Colégio Estadual Abílio Carneiro, distante cerca de 18 quilômetros de minha casa, na cidade de Clevelândia, concluindo no Colégio Padre Henrique Vicenzi, na cidade de Vitorino. No ano de 2006, eu e meus colegas de turma prestamos vestibular para a Universidade Estadual do Oeste (Unioeste) – Campus de Francisco Beltrão – PR. Minha surpresa foi que, de toda turma, somente eu, fui aprovada. No ano de 2007, iniciei a graduação em Geografia com Licenciatura Plena. Para falar a verdade, não era essa graduação que eu sonhava em cursar, meu sonho era cursar Educação Física, porém, minha condição financeira não permitiu.

Em dezembro de 2008, passei a morar em Francisco Beltrão/PR, até então morava em Vitorino/PR. No começo, passei por dificuldades financeiras, mas logo consegui uma bolsa de

estudos no Programa Universidade Sem Fronteiras da Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná (SETI/PR), no projeto intitulado: “Materiais Didáticos Alternativos para o Ensino Médio com os Conteúdos Estruturantes de Geografia”. Durante o período da manhã, dedicava-me a pesquisar e estudar no projeto de extensão que participava e, por indicação de uma amiga, logo consegui um trabalho no período da tarde, em uma loja de material elétrico, pois o dono da loja havia cometido suicídio, e minha empregadora precisava de uma auxiliar. Tive que fazer um grande esforço para conseguir me formar, foi nesse ritmo, trabalhando o dia todo e estudando à noite. No ano de 2010, concluí a graduação, porém, minha família não pode estar presente na colação de grau mas, sei, que estavam presentes de coração.

No ano de 2011, foi o primeiro ano que trabalhei como professora e ganhei meu primeiro salário como profissional. Foi um período de descobertas e dificuldades, pois muitas coisas que aprendi na universidade eram diferentes das vivenciadas em sala de aula. Tive que me reinventar enquanto pessoa, porque, além de ensinar, foi necessário aprender a conviver com crianças e adolescentes que traziam problemas familiares e “descarregavam” as frustrações e tristezas na escola. Nos anos de 2012, 2013 e 2014 atuei como professora em escolas urbanas dos municípios de Francisco Beltrão/PR e Enéas Marques/PR.

Em 2015, assumi o concurso na rede estadual de educação como professora de Geografia. A escola que fui atuar localizava-se no interior do município de Enéas Marques/PR, chamada Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, com os anos finais do EF. Foi a primeira experiência como professora em uma escola do campo. Quando soube que iria trabalhar numa escola do campo, fiquei um pouco pensativa em relação à distância da minha casa, cerca de 60 quilômetros entre ida e volta. Por outro lado, senti uma alegria imensa por saber que poderia retornar para uma escola do campo, depois de tanto tempo longe, desde que havia me formado na 8ª série. No mesmo ano, outros colegas de trabalho assumiram o concurso público, tanto na Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho quanto na Escola Estadual do Campo de Vista Alegre - Enéas Marques e no Colégio Estadual do Campo de Paulo Freire – Francisco Beltrão – PR (escolas que fazem parte de minha pesquisa).

Ao chegarmos nessas escolas, encontramos um trabalho igual ou aproximado das escolas urbanas, não havia diferenciação em relação às metodologias e a organização escolar. Foi nesse contexto, após questionamentos e interrogações por parte do corpo docente dessas escolas, que as direções e as equipes pedagógicas resolveram buscar algumas alternativas para compreender a Educação do Campo. Assim, no segundo semestre do ano de 2015, entramos em contato com a professora Cecília Maria Ghedini, docente da Universidade Estadual do

Oeste do Paraná, que possui uma longa caminhada na pesquisa e extensão em Educação do Campo, para auxiliar a buscar novas metodologias de ensino-aprendizagem no contexto de uma escola pública localizada no campo. A proposta era levar em consideração a vivência dos estudantes do campo, uma vez que nem todas as famílias trabalham com a terra, algumas moram no campo e trabalham no espaço urbano, outras têm funcionários públicos, e algumas, têm como principal renda, auxílios do governo, etc. passamos, portanto, a contar com um projeto de extensão da Unioeste<sup>2</sup>.

No final de 2015, iniciamos o processo para escolha da direção da escola e alguns critérios foram estabelecidos. Entre eles, o principal era que, para concorrer, o candidato deveria ter cursado alguma licenciatura e que, além disso, deveria ser concursado na rede estadual. Foi nesse momento que surgiu a oportunidade de me candidatar para a direção. No final do ano, houve a eleição e, com candidatura única, fui eleita diretora da escola, num cargo com duração de 4 anos. Porém, no ano de 2019, ao término dos 4 anos à frente da direção da escola, o governo do estado decidiu prorrogar o mandato dos diretores por mais um ano, até o final do ano de 2020.

Os desafios com que me defrontei foram muitos, principalmente nas questões burocráticas e financeiras da escola. Iniciei minha gestão em fevereiro de 2016, mantivemos o processo de rearticulação da escola na Modalidade de Educação Básica do Campo, buscando aproximar a legislação que ampara a Educação do Campo e a prática social da escola, mesmo com resistência de alguns professores, por desconhecerem questões como a legislação e, em outros momentos não se esforçarem para compreender. Conseguimos dar andamento ao trabalho e aprimorando o instrumental metodológico naquilo que parecia mais necessário como as Trilhas Escola Família, o Planejamento Coletivo Interdisciplinar, as Atividades de Encontro das Disciplinas e o Círculo de Saberes e Conhecimentos.

No ano de 2018, decidi fazer a prova para ingressar no Mestrado em Educação, na Unioeste – campus de Francisco Beltrão/PR, o qual já havia tentado no ano de 2014 e não havia conseguido pois, tive o projeto aprovado mas, não, a prova escrita. Para minha felicidade, no ano de 2018, consegui ser aprovada nos dois quesitos. Ingressar no mestrado era um sonho que se tornava realidade. Diversas dificuldades surgiram no caminho,

---

<sup>2</sup> Este projeto, nos anos 2015 e 2016, denominou-se “Processo de Rearticulação das Escolas do Campo na Modalidade da Educação Básica do Campo”. A partir de setembro de 2017, assumiu o caráter de permanente, com o título: “Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo da Região Sudoeste do Paraná na perspectiva da Educação do Campo: Rearticulação da Escola do Campo e Rede de Educadores”. Este Projeto de Extensão é organizado pelo GEFHEMP - Grupo de Estudos em “Educação, Formação Humana e Movimentos Sociais Populares”, no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) – Cascavel, sediado no Centro de Ciências Humanas (CCH), Universidade do Oeste do Estado do Paraná (UNIOESTE) - Campus de Francisco Beltrão - PR.

principalmente relacionadas à exaustiva carga horária a que nos submetemos para sobreviver na sociedade capitalista de consumo; por isso, tive que conciliar o mestrado com meu trabalho: atuar na direção da escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, com 20h de trabalho e, outras 20h, como professora em dois colégios localizados no município de Francisco Beltrão. Essa rotina exaustiva não é exclusividade minha, meus colegas de mestrado e trabalho também vivenciam essas situações.

Uma questão que dificulta nosso trabalho enquanto professores são as incertezas, pois, mesmo que concursada, preciso fechar minha carga horária em outra instituição e nada me garante que no próximo ano poderei retornar à mesma escola. Outros professores têm sua situação piorada, no sentido da rotatividade, pois fazem parte do Processo Seletivo Simplificado (PSS), no qual a precarização do trabalho é maior, sendo que se trata de um regime de contrato anual, podendo, e em alguns momentos, ser prorrogado por mais um ano. Ou seja, num ano os professores estão em determinada escola, criam vínculos; no entanto, no próximo ano, talvez não possam retornar para o mesmo local, prejudicando assim o movimento criado na escola e distanciando-os do processo. Todos esses fatos experimentados durante minha vida escolar, tanto na posição de estudante como de educadora, fizeram com que eu decidisse pesquisar a Educação do Campo.

No Estado do Paraná, o Núcleo Regional de Educação – NRE de Francisco Beltrão é o que possui o maior número de escolas públicas localizadas no campo. De acordo com Bonamigo e Belletini (2020), no ano de 2019, eram 44 escolas, distribuídas em 20 municípios. Esse número significativo de escolas faz com que tenhamos um olhar especial para essa modalidade de ensino, e busquemos nos legitimar frente ao cenário de fechamento de escolas e perda dos direitos adquiridos nas últimas décadas. Na história da região Sudoeste do Paraná contamos com atividades no contexto de escolas acompanhadas pela Articulação Sudoeste de Educação do Campo, coordenada pela Assesoar e outras, por meio de atividades de extensão do “Grupo de Pesquisa Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas”. (RETLEE), da Uniãoeste – campus de Francisco Beltrão/PR.

Nos anos de 2015 a 2020, período desta pesquisa, o Projeto Permanente de Extensão com o Grupo de Estudos em Educação, Formação Humana e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP), propôs movimentações junto a escolas públicas da rede estadual de ensino, localizadas no campo, com base nos dispositivos legais, tanto a nível federal quanto estadual, buscando incidir na prática destas escolas, por meio de sua rearticulação. Deste modo, tomei o recorte de minha pesquisa no âmbito deste projeto, que se desenvolve na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo, tendo a Modalidade da Educação Básica do

Campo como ferramenta legal, propondo-me a investigar seis escolas de anos finais do EF e EM, localizadas na Região Sudoeste do Paraná, nas quais foi iniciado o processo de rearticulação, que são elas: Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, localizado no município de Francisco Beltrão/PR; Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre e Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, localizadas no município de Enéas Marques/PR; Escola Estadual do Campo Marechal Deodoro da Fonseca, Escola Estadual do Campo Regente Feijó e Escola Estadual do Campo Tancredo Neves, localizadas no município de Verê/PR.

Uma das inquietações vividas no trabalho das escolas, pela qual também se motivou o projeto de extensão, é que as escolas públicas da rede estadual do Paraná, localizadas nos territórios rurais, tiveram sua nomenclatura alterada para “do campo”, porém a metodologia continuou sendo a mesma das escolas urbanas. Por conta disso, o projeto de extensão busca desenvolver um instrumental metodológico com formas de trabalho que articulem a especificidade da escola com a realidade dos sujeitos do campo, tendo, contudo, encontrado, nesse contexto, vários desafios: alguns professores sentem dificuldades de sair da “caixinha” da sua disciplina e trabalhar forma interdisciplinar, havendo a necessidade de rever as metodologias por meio da formação continuada; a rotatividade de professores, muitas vezes, freia o trabalho das escolas do campo visto que, o quadro de profissionais não se mantém de um ano para o outro, o que dificulta a compreensão do trabalho na lógica da modalidade. Ainda, na formação continuada ofertada pela SEED, em diversas situações os professores participam nas escolas da cidade pois, a maior quantidade de aulas que possuem gera a inscrição de forma automática pelo sistema, o que impacta, diretamente no processo em curso nas escolas.

Quando pensamos na Modalidade de Educação Básica do Campo, muitas vezes, não nos vem à cabeça quais seriam suas especificidades, pois entendemos que existem leis que amparam a Educação do Campo. Mas, o que deve ser considerado, neste caso, é que a prática social é desenvolvida pelos sujeitos sociais que compõem a escola. Do ponto de vista da modalidade, portanto, não podemos esperar que o Estado diga o que fazer, a lei existe e a mudança vai partir dos sujeitos que vivem e trabalham no campo (de nós professores também), uma vez que ter essa educação específica, essa modalidade cultural, faz parte de uma conquista enquanto sujeitos de direitos que somos. Contudo, essa compreensão não é simples, e isso talvez seja a grande dificuldade de se trabalhar com o que está previsto na legislação.

É neste sentido que o projeto de extensão busca, pela rearticulação das escolas públicas do campo, criar movimentações, no sentido de produzir uma proposta que leve ao

fortalecimento da escola buscando cercear o fechamento, tendo como perspectiva a produção de um instrumental metodológico que tenha na realidade dos estudantes do campo parte de suas movimentações e que se contemple, por exemplo, o planejamento coletivo dos professores, as visitas às unidades de produção familiar, a aproximação com as comunidades entre outras ações. Acreditamos que a Educação do Campo se efetiva com os sujeitos do campo, por meio de práticas pedagógicas com metodologias que possibilitem articular a especificidade da escola a este espaço de vida. Assim se produz uma identidade à escola do campo e se garante o acesso ao conhecimento científico, conforme atestam diversas referências no estado e no país.

Por conseguinte, a problemática deste estudo tem como foco a busca de compreensão de como se operacionalizou a base legal que ampara a Educação do Campo, no período de 2015 a 2020, no desenvolvimento do processo de rearticulação dessas escolas. Esse estudo buscou dar conta de investigar e apontar potenciais caminhos e mediações para que este amparo legal “saia do papel” e se torne prática social concreta nas escolas.

Temos como objetivo geral analisar como se operacionalizou a legislação da Educação do Campo, no desenvolvimento do processo de rearticulação das escolas públicas do campo, na Região Sudoeste do Paraná, no período 2015 a 2020. E como objetivos específicos, situar, em relação ao projeto de desenvolvimento do campo brasileiro, os desdobramentos da Educação Rural e Educação do Campo no Estado e na Região Sudoeste do Paraná e a base legal da Educação do Campo, produzida na perspectiva de sua institucionalização; investigar como se deu o processo de rearticulação de escolas públicas do campo na Região do Sudoeste do Paraná, no período de 2015 a 2020; e apontar potenciais caminhos para dar curso a operacionalização da legislação da Educação do Campo, num processo que busque institucionalizar a Modalidade de Educação Básica do Campo.

Da parte do Estado, mesmo com o discurso que garante a legislação promulgada, contraditoriamente, na prática, as escolas não são tratadas assim: os professores têm contratos temporários precários, e a distribuição de aulas não considera o tempo que os profissionais atuam na escola, tampouco o vínculo do professor com a escola do campo. Na atualidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nivela os alunos, excluindo as minorias ao não considerar as especificidades, o currículo é engessado e não se tem autonomia para as escolas públicas localizadas no campo articularem novos tempos e espaços.

Neste sentido, a alteração da nomenclatura destas escolas para “Escolas do Campo”, segundo Ghedini (2017), não significou uma mudança de proposta de forma automática, faltou articulação entre a legislação e a prática social e pedagógica da escola pública do

campo, de modo a dialogar com políticas públicas que efetivem o que está posto na lei. As modificações que seriam possíveis, tendo em vista a ampla produção de legislação, não significaram efetivas mudanças. O projeto educativo da Educação do Campo, de certa forma, continuou atrelado à disponibilidade dos educadores e de seu esforço para participar da formação, na medida de suas condições e, por inúmeras vezes, fora do horário de trabalho.

Estes momentos de formação continuada forma de iniciativa própria de movimentos e organizações e/ou, algumas vezes, em parceria com Universidades Públicas, como é o caso de diversos trabalhos existentes no Estado do Paraná e no país, com destaque para este estudo, com base nas ações desencadeadas por um projeto de extensão alocado na (Unioeste). Assim, considerando a ampla base legal que ampara a institucionalização das escolas públicas do campo, o desafio é consolidar as políticas públicas específicas da Educação do Campo, legalmente já instituída, a fim de que “saíam do papel” para a prática social, produzindo forma e conteúdo, espaços, tempos e instrumental metodológico que articulem o conhecimento científico e os saberes sociais historicamente produzidos pelos sujeitos que compõem o campo brasileiro.

O processo a ser investigado produziu mediações na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo, com base na Modalidade de Educação Básica do Campo como ferramenta legal. As movimentações colocadas em curso tomam as referências históricas da Educação do Campo produzidas pelos Movimentos Sociais Populares do Campo – MSPdoC e suas organizações, assim como por outras escolas do estado do Paraná e do país. Desse modo, esta investigação ocupa-se das mediações em curso que fortalecem as possibilidades de mudanças na prática social destas escolas, utilizando a base legal vigente, uma vez que a nomenclatura destas escolas ainda não corresponde a uma articulação com sua prática social e pedagógica. Nesse sentido, buscamos desvelar as contradições encontradas entre a legislação - o que se garante por parte do Estado e o que está posto pela realidade das Escolas Públicas do Campo - e as mediações que vem sendo produzidas nesse tempo, e no espaço das seis escolas envolvidas no projeto nessa região do estado.

Para isso, algumas questões irão conduzir o estudo: Em relação ao projeto de desenvolvimento do campo brasileiro, quais os desdobramentos da Educação Rural e Educação do Campo no Estado e na Região Sudoeste do Paraná? De que forma a ampla base legal vigente no país ampara a Educação do Campo na perspectiva de sua institucionalização, enquanto Modalidade de Educação Básica do Campo? Como se desenvolveu o processo de rearticulação das escolas públicas do campo na Região Sudoeste do Paraná, entre 2015 e 2020, na perspectiva da produção de mediações à operacionalização da legislação da



Educação do Campo? Quais os caminhos possíveis para dar curso a um processo no qual se reconheça conteúdo e forma à Modalidade da Educação Básica do Campo?

Temos uma base legal que ampara a Educação do Campo nas últimas décadas, entre os anos de 1998 a 2015, período no qual a luta “Por uma Educação do Campo” se intensificou, passou-se de apenas alguns programas para uma Política de Estado, a exemplo do decreto 7.352/2010 e da Resolução nº4/2010, consolidando, legalmente, a luta dos povos do campo pelo direito ao seu reconhecimento enquanto modalidade educacional, seguido do Parecer 1.011/2010 é considerado um marco na Educação do Campo do Estado do Paraná, uma referência no sentido de ser garantia legal para a Modalidade da Educação Básica do Campo. (PARANÁ, 2010a).

A abordagem dessa pesquisa é qualitativa, uma vez que se propõem a refletir sobre o fenômeno investigado, por meio de uma análise que alcance a objetividade/subjetividade que perpassa as Escolas Públicas do Campo e seus sujeitos sociais. Dessa forma, após a coleta de todos os dados, os mesmos foram elencados e analisados conforme os referenciais específicos do tema, considerando as categorias de análise, a saber: contradição, mediação e totalidade. Dentro do recorte que da pesquisa pretendemos investigar, utilizamos da análise documental, sendo este um importante instrumento de coleta de dados. Conforme Lakatos e Marconi (2010), a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias, utilizado também a pesquisa bibliográfica, que permitirá fazer uma ampla pesquisa de dados referentes ao estudo em questão.

Além da pesquisa teórico-bibliográfica, foram realizadas entrevistas (ANEXO I), para investigar como ocorreu o processo de rearticulação de escolas públicas do campo na Região Sudoeste do Paraná, no período de 2015 a 2020. Nesse estudo, as entrevistas foram realizadas, no sentido de complementar a pesquisa documental que vai reconstituir, de certa forma o processo que se desenvolveu nestes cinco anos, com base nas questões desde as vivências e experiências, que possibilitaram a rearticulação destas escolas públicas do campo.

Participaram das entrevistas diversos sujeitos que, desde o início, fizeram parte da história desse processo, quando ainda chamávamos de projeto, a saber: professores, agentes educacionais, diretores, pedagogos, a Chefe do Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão, Professora Maria de Lourdes Bertani; o Assistente Técnico Paulo Henrique Schwalm e o Coordenador pedagógico Leandro Daneluz. Importante ressaltar que devido à questão da pandemia Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, a entrevista ocorreu por meio do Google Meet, evitando assim o contato físico com os participantes, de modo a seguir as

orientações repassadas pelas autoridades de saúde. Os critérios utilizados para selecionar os entrevistados foram os seguintes: os diretores que estavam na direção das escolas no ano de início do processo de rearticulação, e os pedagogos e professores que atuaram nestas escolas durante o processo de rearticulação pelo tempo mínimo de 3 anos.

No primeiro capítulo desse trabalho, busquei situar o projeto de desenvolvimento do campo brasileiro, suas organizações e sujeitos nas relações com a Educação Rural e Educação do Campo, considerando também a base legal da Educação do Campo, produzida na perspectiva de sua institucionalização e as possibilidades de desdobramentos da legislação nas escolas públicas do campo.

Desafio-me, no segundo capítulo, a investigar como se deu o processo de rearticulação de escolas públicas do campo na Região do Sudoeste do Paraná, no período de 2015 a 2020. E, especificamente, demonstrar possíveis novas formas de organização pedagógica que, articuladas com a legislação, permitem a produção de espaços, tempos e instrumental metodológico, voltados para a implementação da modalidade da educação básica do campo.

O capítulo três foi desenvolvido a partir de todas as movimentações realizadas no período de 2015 a 2020, registrando-as e, ao mesmo tempo, relacionando-as tanto com a legislação vigente quanto com os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas. Buscamos, assim, apontar potenciais caminhos para dar curso à operacionalização da legislação da Educação do Campo num processo que, através de mediações produzidas no coletivo, busque institucionalizar a Modalidade de Educação Básica do Campo.

Ao concluirmos este trabalho que trata do processo de operacionalização da legislação da Educação do Campo numa prática de rearticulação de Escolas Públicas localizadas no Campo, na região Sudoeste do Paraná, chegamos a algumas conclusões as quais mostram que, em regiões onde quase não contamos com a organicidade de MSP e suas organizações, a maior parte dessas escolas não têm acompanhamento e, por isso, nem sustentações para desenvolver mediações capazes de romper com o pragmatismo da educação rural e colocar-se na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo. Deste modo, pela vivência destes cinco anos no processo de rearticulação destas seis escolas investigadas, pudemos comprovar que, nas escolas localizadas no campo que não contam com organicidade junto aos MSP e suas organizações, precisamos rearticular espaços, tempos e movimentações pois, em muitos casos o único “Movimento” que, nestas comunidades, consegue analisar a realidade e apontar projetos de futuro, são estas escolas e os sujeitos que nela estão inseridos.

## **1. O PROJETO DE DESENVOLVIMENTO DO CAMPO BRASILEIRO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Esse primeiro capítulo objetiva situar o projeto de desenvolvimento do campo brasileiro, suas organizações e sujeitos, a partir das relações com a educação rural e a Educação do Campo, considerando também a base legal da mesma, produzida na perspectiva de sua institucionalização, bem como as possibilidades de desdobramentos da legislação nas escolas públicas do campo. Com isso, pontuar as categorias que embasam essa pesquisa e que são, também, lentes para compreender a realidade analisada.

Desenvolvemos o texto em cinco tópicos que apresentam algumas das principais conceituações utilizadas nesse estudo, e discorrem sobre aspectos da questão agrária brasileira e o processo de materialização da Educação do Campo no país, no Estado do Paraná e na Região Sudoeste.

Tratamos no primeiro tópico trata do desenvolvimento do campo brasileiro, que passa de um espaço eminentemente rural a um crescente processo de urbanização e modernização agrícola capitalista, perpassando a questão da expropriação da terra e a Revolução Verde. Dessa maneira, contemplamos questões referentes aos territórios e as disputas de territórios, tendo de um lado o agronegócio e a produção da monocultura e de outro a agricultura camponesa/familiar com a policultura e a agroecologia. Salientamos que nesses espaços de disputa criam-se projetos distintos de campo e, conseqüentemente, formas diferenciadas de uso, produção e apropriação da terra.

Trazemos no segundo tópico aspectos que nos remetem às relações de educação dos povos do campo no país, fazendo um apanhado geral dos aspectos referentes aos primórdios da Educação Rural, assim como à trajetória histórica das lutas dos movimentos sociais populares, no bojo das quais se produz o Movimento Nacional da Educação do Campo, conquistando-se uma política pública de Educação do Campo, também pela modalidade.

O terceiro tópico traz as movimentações ocorridas em nível de Estado do Paraná e, de maneira mais específica, na região Sudoeste, na busca pela materialização da Educação do Campo. Diversas foram as iniciativas ocorridas na região, servindo muitas vezes de referência a todo estado, assim como essa participação foi fundamental em ações coletivas de luta pela Educação do Campo.

O quarto tópico compreende as conceituações de Políticas Públicas, Legislação Educacional do Campo e Sujeitos de Direitos, tratando dos enraizamentos da Educação do Campo, que ao longo do tempo, com as lutas dos movimentos organizados, vão desdobrar-se

em Diretrizes, Resoluções e um Decreto, levando a Educação do Campo a avançar no país pelas políticas públicas.

Para tratar dos conceitos que embasam e ancoram este trabalho de pesquisa e estudo, no quinto tópico, trazemos a conceituação de educação como prática educativa que, para ser compreendida e melhor investigada, em contextos sociais de negação, necessita de categorias como totalidade, contradição e mediação. Essas categorias e seus conceitos auxiliam na reflexão das diversas questões elencadas nessa investigação, no sentido de compreender a Educação do Campo enquanto sustentação às movimentações de renovação pedagógica nas Escolas Públicas do Campo.

## 1.1 O DESENVOLVIMENTO DO CAMPO BRASILEIRO: DISPUTAS DE PROJETOS E TERRITÓRIOS

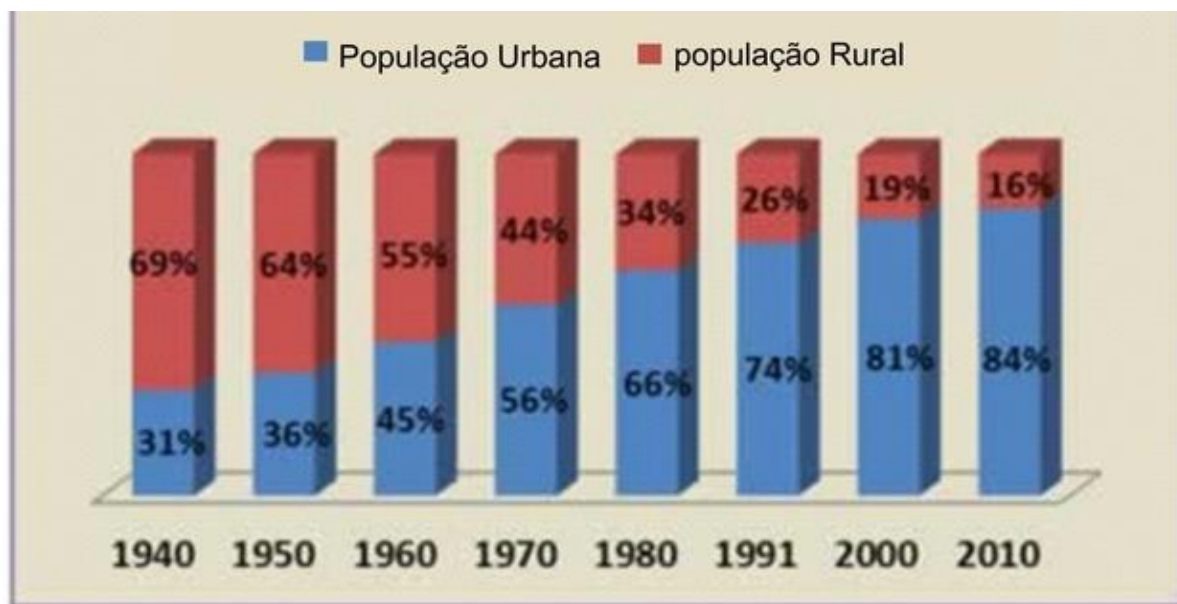
O Brasil é considerado um país com dimensões continentais, sendo o quinto maior do mundo em extensão territorial, com 8.514.876,599 km<sup>2</sup>, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ficando atrás somente da Rússia, Canadá, China e Estados Unidos da América. Contudo, de acordo com Fernandes (2014), possui desigualdades tão grandes quanto seu território e uma das estruturas fundiárias mais concentradas do mundo. Basta analisarmos a questão agrária, em seus diversos períodos, destacando-se a década de 1970, com a urbanização e a saída em massa dos trabalhadores do campo em direção à cidade, devido as condições adversas de expropriação da terra.

Segundo Stedile (2012), o índice de Gini<sup>3</sup> do Brasil, relativo ao ano de 2006, mostra que a concentração de terras era maior nesse período do que no ano de 1920. A partir de 1930, a economia do país entrou na chamada etapa do capitalismo industrial. Assim, iniciamos um movimento de saída da população do campo para a cidade e, associado ao fator da industrialização, temos a questão da concentração fundiária e a mecanização do campo. Conforme podemos ver no quadro abaixo:

---

<sup>3</sup>O índice de Gini serve para medir desigualdades (de terra, de renda, de riqueza, de acesso a bens, etc.) e varia de 0 a 1, sendo que, quanto mais igualitária a distribuição, mais próximo fica de 0; e quanto maior a desigualdade, mais próximo fica de 1

**Gráfico 1** - Taxa de urbanização brasileira



Fonte: GOBBI, 2021.

Em 1940, de acordo com o IBGE (1940-2010), apenas 31% da população brasileira vivia nas cidades e 69% no campo. Até 1950, o Brasil era considerado um país de população predominantemente rural, porém, com as políticas de incentivo à industrialização, impulsionadas pelo governo de Getúlio Vargas e de Juscelino Kubitschek, iniciou-se um processo de formação de mercado interno, atraindo milhares de pessoas para os centros urbanos, principalmente, na região Sudeste do país, a qual concentrava o maior número de indústrias.

Durante o governo de João Goulart (1961-1964), ainda de acordo com Stedile (2012), houve uma tentativa de realizar a Reforma Agrária clássica<sup>4</sup>, com o intuito de diminuir as desigualdades sociais e a concentração fundiária existente no país, porém, após o envio do projeto de lei para o Congresso, houve a queda do governo de João Goulart (1º de abril de 1964), e foi instalado o Golpe Militar.

A partir do Golpe, que duraria de 1964 até 1985, as políticas de incentivo à industrialização se intensificaram. Somados ao fator da industrialização, temos a chamada Revolução Verde, iniciada a partir de 1950, em diversos países, com a introdução de variedades agrícolas modernas de alta produtividade. O objetivo era o aumento da produção de alimentos, com os avanços tecnológicos do pós-guerra, para solucionar o problema da fome no mundo. (PEREIRA, 2012).

<sup>4</sup> Assim são considerados aqueles programas de governo para desapropriação e distribuição massiva de terras que ocorreram durante o processo de industrialização. (STEDILE, 2012, p. 658).

A Revolução Verde foi concebida como um pacote tecnológico – insumos químicos, sementes de laboratório, irrigação, mecanização, grandes extensões de terra – conjugado ao difusionismo tecnológico, bem como a uma base ideológica de valorização do progresso. Esse processo vinha sendo gestado desde o século XIX, e, no século XX, passou a se caracterizar como uma ruptura com a história da agricultura. (PEREIRA, 2012, p. 685).

Contraditoriamente, a Revolução Verde não resolveu o problema da fome, conforme a intencionalidade inicial, no sentido da produção de comida. De acordo com Pereira (2012), as ditas “sementes melhoradas” tornaram-se alimentos homogêneos que não oferecem um balanço nutricional saudável, precisando ser enriquecido industrialmente.

Desse modo, chegamos a um momento histórico no qual “a segurança alimentar das sociedades em várias partes do mundo está ameaçada, assim como a soberania alimentar” (PEREIRA, 2012, p. 688), que se intensifica com a saída maciça da população do campo para a cidade, resultando em diversos problemas socioeconômicos para esses povos. Por conseguinte, fatores como a Revolução Verde, a expropriação da terra e a industrialização nos anos de 1970, de acordo com o IBGE (1940-2010), levam o Brasil a ter 56% da população vivendo nas cidades e 44% vivendo no campo, movimento esse conhecido como processo de urbanização que

[...] subordinou o espaço rural à cidade (indústria), que passou a fazer o papel de fornecedor de matérias-primas e receptor de produtos industrializados como os agrotóxicos, fertilizantes, sementes modificadas e máquinas. Aumentou-se a exploração agrícola e agravaram-se os impactos ambientais também no espaço rural. (FERNANDES; WELCH, GONÇALVES, 2014, p. 81).

A partir do ano de 1970, o Brasil passa a ser um país urbanizado, com a maioria da população vivendo no espaço urbano, fenômeno que se apresenta até os dias atuais.

Esse período foi resumido, na tese de José Graziano da Silva (1982), como de “modernização dolorosa”, porque desenvolveu as forças produtivas do capital na produção agrícola, porém excluiu milhões de trabalhadores rurais, que foram expulsos para a cidade ou tiveram de migrar para as fronteiras agrícolas, em busca de novas terras. (STEDILE, 2012, p. 641).

Durante o período do regime militar (1964-1985), priorizaram-se apenas programas de colonização com distribuição de terras públicas para camponeses sem-terra na fronteira agrícola da Amazônia Legal, mas, sobretudo, para empresas capitalistas do Centro-Sul do país

e grandes fazendeiros. Após o término do regime, houve o ressurgimento dos Movimentos Sociais, porém, sem acúmulo suficiente de forças políticas para implementação de programas de Reforma Agrária. (STEDILE, 2012).

Segundo o autor, a questão agrária - termo utilizado para se referir a uma área do conhecimento relacionada ao uso, à posse e à propriedade da terra -, dependendo do aspecto estudado em cada sociedade e período histórico, apresentará diversos e diferentes problemas relacionados a essa questão (STEDILE, 2012). Nesse sentido,

[...] pode-se estudar a questão agrária no Brasil durante o período colonial, no qual as características principais são o trabalho escravo, o monopólio da propriedade da terra pela Coroa e a posse entregue em concessão de uso apenas a alguns grandes latifundiários. Da mesma forma, pode-se estudar a questão agrária no final do século XX, caracterizada pelas influências do capitalismo globalizado, pelas empresas agrícolas transnacionalizadas e pelo capital financeiro. (STEDILE, 2012, p. 641).

Entre os anos de 1990 a 2010, a questão agrária pode ser analisada sob dois enfoques. Conforme Stedile (2012), na visão burguesa, a produção e a produtividade da terra aumentaram, assim, do ponto de vista capitalista, a concentração fundiária e o uso da terra não são um problema, pois a agricultura está se desenvolvendo muito bem. Na visão de pensadores críticos, a concentração fundiária ocasiona diversos problemas agrários, de ordem econômica, social, política e ambiental.

Esses problemas aparecem no elevado índice de concentração da propriedade da terra – apenas 1% dos proprietários controla 46% de todas as terras; no elevado índice de concentração da produção agrícola, em que apenas 8% dos estabelecimentos produzem mais de 80% das *Commodities Agrícolas* exportadas; na distorção do uso de nosso patrimônio agrícola, pois 80% de todas as terras são utilizadas apenas para produzir soja, milho e cana-de-açúcar, e na pecuária extensiva[...]. (STEDILE, 2012, p. 643).

Como citado anteriormente, um dos grandes problemas gerados pela concentração fundiária foi a saída dos trabalhadores do campo em direção à cidade. Segundo o IBGE, no ano de 2010, a população urbana representava 84% do total da população brasileira. Nesse sentido, cabe considerar que na relação entre campo e cidade, conforme Fernandes, Welch, Gonçalves (2014), ainda persistem diferenças, porém, não como antes, quando o campo era considerado lugar de atraso e a cidade representava o moderno. O meio rural passa a ser lócus de modernidade, desenvolvendo grande complexidade técnica, principalmente, com a produção das commodities.

[...] o campo é o lugar da cultura na disputa territorial por modelos de desenvolvimento, o campo também é lugar do negócio que gera capitais que são revertidos para a ampliação da produção de commodities, ao mesmo tempo em que gera divisas empregadas no suprimento das necessidades financeiras do capital urbano e industrial. Fato que causa a não fixação desses capitais para o desenvolvimento do meio rural, o que assegura a situação de dependência e subordinação do campo para com a cidade. (FERNANDES; WELCH; GONÇALVES, 2014, p. 97).

Uma possível mudança de cenário, de acordo com Stedile (2014), seria a realização da Reforma Agrária, uma vez que criaria condições para as populações se fixarem no campo e ao mesmo tempo promoveria uma desaceleração do crescimento das cidades. Entretanto, a tendência do governo (2018-2022) é dar continuidade à hegemonia do agronegócio e, conseqüentemente, à ampliação da concentração fundiária e da desigualdade social, dificultando a reprodução das famílias no campo. Para o autor o maior apoio da sociedade civil, para o fortalecimento de organizações ligadas ao campesinato, poderia mudar o modelo atual de desenvolvimento do campo brasileiro, ampliando a participação desses povos no valor bruto da produção. (STEDILE, 2014).

É possível considerar que a luta histórica pela terra e pela Reforma Agrária promoveu diversas transformações no campo brasileiro, transformando também os territórios, “Latifúndios viram assentamentos e, assim, as famílias sem-terra fazem a sua própria geografia”. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 35).

Esse fazer-se é produzir seus próprios espaços. Essa é a prática dos seringueiros e castanheiros, enquanto resistem lutando pela preservação da floresta, na manutenção de seus territórios e seus modos de vida. Igualmente é a prática dos pequenos agricultores, dos camponeses, dos agricultores familiares que lutam para permanecer na terra. Também é dos quilombolas que secularmente lutam para manter sua cultura e seu território. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 36).

Os povos do campo e da floresta lutam por seus territórios, para poder trabalhar na terra, tirar seu sustento e de sua família, lutam pela sua existência e para garantir sua identidade, tendo “como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra”. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 36).

Essa luta é árdua, desigual, massacrada pela lógica do agronegócio e pelo modelo político implantado no país, quando o Brasil passa a experimentar retrocessos antes



impensáveis, que excluem e marginalizam os povos do campo. Na dominação exercida pelo agronegócio, a concentração da propriedade da terra é um fator determinante para a manutenção dessa hegemonia. “Da escravidão à colheitadeira controlada por satélite, o processo de exploração e dominação está presente, a concentração da propriedade da terra se intensifica e a destruição do campesinato aumenta” (FERNANDES, 2008, p. 48). Por essa razão, há um forte movimento de criminalização das lutas pela terra e dos Movimentos Sociais, já que as ocupações ferem a lógica de dominação do agronegócio.

Ainda, segundo o autor, assim como “o latifúndio efetua a exclusão pela improdutividade, o agronegócio promove a exclusão pela intensa produtividade” (FERNANDES, 2008, p. 48). Essa exclusão acentua a desigualdade social e gera o empobrecimento dos camponeses e famílias agricultoras, muitas vezes causadas pelo endividamento das famílias que, para se enquadrarem na lógica do mercado capitalista, passam a adquirir pacotes de insumos, pagar para o vizinho plantar, passar veneno e/ou colher. Em outras situações, as famílias arrendam suas terras para outros produtores que já possuem “condições” para mecanizar a produção.

Em relação ao agronegócio, podemos dizer que esse termo é relativamente novo, passou a ser utilizado após os anos de 1990. Porém,

[...] esse modelo não é novo, sua origem está no sistema *plantation*, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação. Desde os princípios do capitalismo em suas diferentes fases, esse modelo passou por modificações, ampliações e adaptações, intensificando a exploração da terra e do homem. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 40).

Esse novo termo passou a ser utilizado no sentido de “renovar a imagem de agricultura capitalista” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 41), com o intuito de “ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 41). Assim, passa a ter a imagem de uma agricultura moderna, com aumento da produção e uso de novas tecnologias, pois “o agronegócio é um novo tipo de latifúndio e ainda mais amplo, agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento”. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 41). Nesse sentido,

O agronegócio procura manter o controle sobre as políticas e sobre o território, conservando assim um amplo espaço político de dominação. Tudo o que está fora desse espaço é sugado pela ideologia do agronegócio. (FERNANDES, 2008, p. 49).

O território do campo está além das fronteiras geográficas, está na escola do campo, nos sujeitos que compõem o campo e na sua luta pela terra, já que “o campo não é somente o território do negócio. É, sobretudo, o espaço da cultura, da produção para a vida”. (FERNANDES, 2004, p. 50).

É nesse contexto que a resistência camponesa ocorre, na produção de comida, na preservação ambiental. Contudo, conta-se para isso com um modo próprio de fazer agricultura, tratado como agricultura camponesa, um modo de viver e de fazer agricultura em que o camponês “resolve seus problemas reprodutivos por meio da produção rural” (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 26). Ou seja, o ser que trabalha na terra é o mesmo que usufrui dos seus resultados, não havendo relação de trabalho assalariado.

Assim, nas unidades de produção camponesa são os próprios membros da família que realizam o trabalho, instaurando na formação social brasileira “uma forma de acesso livre e autônomo aos recursos da terra, da floresta e das águas”. (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 26).

Na busca pela soberania popular e alimentar, a agricultura camponesa se destaca pela crítica ao capitalismo e, conseqüentemente, ao agronegócio, que visa lucros, intensifica a concentração de terras, pratica o monocultivo, utiliza grandes quantidades de agrotóxicos, degradando assim o meio ambiente. Nesse sentido,

A agricultura camponesa não é adepta do produtivismo, ou seja, produzir uma única cultura e com exclusividade para o mercado e nem se utiliza predominantemente de insumos externos. Seu potencial de produção de alimentos está na diversidade, no uso múltiplo dos recursos naturais. Nas regiões onde há concentração de pequenos agricultores, a desigualdade é menor e, por conseguinte, os índices de desenvolvimento estão entre os maiores. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 42).

Com a luta pela soberania alimentar e popular e na contramão do modelo hegemônico imposto no país, na luta por um novo modelo de desenvolvimento social e econômico do campo, temos a agroecologia (FERNANDES, 2008) que, de diversas maneiras e com enftretamentos, busca estabelecer-se como forma de produzir alimentos. Porém, os sujeitos do campo, desde a Revolução Verde, sofrem com a expropriação por parte dos mecanismos de acumulação primitiva, visto que

O objetivo é retirar dos agricultores o controle sobre as sementes e, de maneira mais ampla, sobre a produção no campo, em benefício das grandes corporações transnacionais, as quais constituem peça fundamental no regime

de acumulação financeira que caracteriza a mundialização do capital. (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 58).

É importante reconhecer que uma nova concepção de agroecologia, mais ampliada, está em gestação, desde a prática dos MSPdoC, que não consideram a agroecologia como a saída para a crise no modelo econômico e agrícola da atual conjuntura, “mas a percebem como parte de uma estratégia de luta e de enfrentamento ao agronegócio e ao sistema capitalista de exploração dos trabalhadores e da depredação da natureza”. (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 63).

No Estado do Paraná, desde 2002, é realizada a Jornada de Agroecologia, com um coletivo de Movimentos Sociais e organizações entidades parceiras. Destacamos, no ano de 2019, a 18ª Jornada de Agroecologia que ocorreu no município de Curitiba. Na Carta Política dessa Jornada, temos uma lista do conjunto de retrocessos impetrados pelo Estado e as definições e ações que recolocam a agroecologia como projeto para o Brasil. Vários trechos, também, denunciam a situação vivida na atualidade:

A agroecologia assegura alimentos saudáveis e água pura. Para o agronegócio somente neste ano houve a liberação de 290 agrotóxicos. Em 326 cidades do Paraná, foram encontrados 27 agrotóxicos obrigatoriamente monitorados na água para consumo humano. [...] Na implantação do Estado mínimo para o povo e máximo para o capital, o governo Bolsonaro desmonta as políticas públicas com [...] desmonte dos programas de fortalecimento da agricultura familiar. (JORNADA DE AGROECOLOGIA, 2019, p. 2).

Os escritos contidos na Carta da 18ª Jornada de Agroecologia, no ano de 2019, denunciam o projeto de desmonte articulado desde o Golpe contra o governo de Dilma Rousseff, no ano de 2016 até os dias atuais. E, conforme destaca-se na Carta, no atual governo (2018-2022), vivemos o mais adverso momento depois da ditadura civil militar, na qual, claramente, se intencionaliza criminalizar os Movimentos Sociais e suas organizações, desestimulando e desarticulando-os com ações violentas e truculentas. Nesse bojo, a agroecologia representa a resistência popular na busca pela soberania alimentar.

No Sudoeste do estado do Paraná, o processo de colonização favoreceu a pequena propriedade e a produção camponesa e familiar. Por isso, cerca de 88,9% das unidades de produção são familiares, propiciando a possibilidade para implementação da agroecologia. Porém, essa região foi influenciada pelo processo de modernização da agricultura capitalista, consolidando-se a partir da década de 1980. De acordo com dados do IBGE, em 2006, 68% dos estabelecimentos familiares e 65% dos estabelecimentos não familiares utilizavam

agrotóxicos, que nos leva a concluir “que a agricultura tradicional e os saberes locais vêm se perdendo com o processo de modernização da agricultura”. (STASIAK, 2013, p. 111).

A agricultura agroecológica, apesar de existir na região, apresenta-se como exceção, é preconizada por entidades não-governamentais que atuam através de projetos e ações que visam resgatar, ou criar, formas de produzir sustentavelmente. Não obstante, a agricultura alternativa enfrenta muitas dificuldades por não receber o apoio político necessário para a sua expansão. Uma das evidências é a falta de uma assistência técnica especializada que oriente os agricultores na produção agroecológica. (STASIAK, 2013, p. 10).

A produção de alimentos está intimamente ligada às pequenas unidades de produção, que utiliza mão de obra familiar, através da policultura, contudo, o processo de expropriação da terra - iniciado pela Revolução Verde, que se traveste de agronegócio, sustentado pelo modelo tecnológico hegemônico - causou um esvaziamento de saberes tradicionais dos povos do campo.

A agroecologia busca resgatar e aprimorar esses saberes e a proteção das sementes crioulas é um exemplo disso. No ano de 2015, no estado do Paraná, nasce a Rede Sementes de Agroecologia (ReSA), “como um espaço articulador e organizativo das iniciativas que dizem respeito às sementes” (ReSA, 2021, p. 2). Nesse sentido, o objetivo da criação da Rede foi,

[...] fortalecer a agroecologia como modelo para a produção de alimentos, garantindo uma maior autonomia às famílias produtoras e consumidoras, promovendo o conhecimento e a multiplicação das variedades e das experiências. (ReSA, 2021, p. 2).

Os guardiões das sementes “se preocupam com todo o processo de resgate, multiplicação, colheita e armazenamento de sementes, seja para a sua própria produção, partilha ou para a comercialização das sementes” (ReSA, 2021, p. 4). Buscam, assim, diminuir a dependência em relação aos pacotes tecnológicos das grandes empresas que dominam no cenário mundial agrícola.

Outra referência, na região Sudoeste do Paraná, no município de São Jorge do Oeste, é a família agricultora que está entre as maiores guardiãs de sementes do Brasil, abrigando diversas variedades e ramas.

A gente nem pensava nisso, mas fomos convidados a participar da 2ª Festa Regional das Sementes que estava acontecendo em Francisco Beltrão. Levamos um pouco de semente que tínhamos e trouxemos um monte para casa. Gostei disso e comecei a perseguir esses eventos, até me tornar um guardião de sementes. [...] Só de feijão, eu tenho 137 variedades, uns 40 de

corda, que trepam e uns 90 e tantos que são baixos, normais. (BAGGIO, 2021)<sup>5</sup>.

Essas referências, que se organizam em todas as regiões do país, demonstram que a agroecologia associa inúmeras práticas e se institui por uma variedade de mecanismos no processo produtivo,

[...] desde a preservação do solo, das sementes crioulas, da manutenção da capacidade produtiva da terra, da preservação das águas, além de muitas outras. Sem dúvida, a sua implementação e ampliação se associa a um processo educativo relacionado ao consumo de alimentos saudáveis e à construção de novos conhecimentos e novos saberes capazes de sustentarem essa alternativa de produção de alimentos. (BONAMIGOb, 2020, p. 268).

Essas organizações fizeram-se a partir do resultado de resistências, lutas e articulações que, por longos períodos, se mantiveram na luta e na resistência ativa. É possível perceber que suas movimentações produzem avanços em diversos aspectos, que vão da organização ampla até práticas concretas que tomam proporções significativas, colocando-se como referências e promovendo a disputa necessária frente ao projeto hegemônico de agricultura no país.

## 1. 2 A EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO NO PAÍS: ENTRE A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para entender o processo que chega à atualidade com a institucionalização da Educação do Campo como Modalidade da Educação Básica do Campo, recorreremos ao estudo dos primórdios da Educação Rural em nosso país, assim como à trajetória histórica das lutas e conquistas realizadas pelos Movimentos Sociais Populares – MSP, educadores, camponeses, sujeitos sociais do campo, entre outros.

Historicamente, a educação rural foi vista como uma extensão de política de desenvolvimento para o capital. Essa afirmação podemos encontrar em Ribeiro (2010), Leite (1999), Arroyo, Caldart e Molina (2004), entre outros autores, que reforçam essa dependência da educação rural para como o modo de produção capitalista. Contudo, é preciso considerar que, para além dessa análise crítica, a educação rural manteve-se por muito tempo como o

---

<sup>5</sup> Matéria veiculada no Jornal de Beltrão, no dia 9 de março de 2021. Disponível em: <https://www.jornaldebetrão.com.br/noticia/307295/casal-de-dois-vizinhos-esta-entre-os-mariores-guardioes-de-sementes-do-brasil>.

único espaço com o qual os povos que vivem no campo podem contar. Como enfatiza Ribeiro (2012, p. 293):

[...] educação rural destina-se a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento [...]. Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho.

Um destaque importante, nesse sentido, é que educação rural, em sua longa trajetória, foi moldada a partir do reflexo das pessoas que vivem no espaço urbano. Suas características estavam pautadas num descaso total para com as pessoas que ali vivem.

Do ponto de vista histórico, é importante considerar que, a partir da segunda década do século XX, a migração rural para o espaço urbano passou a ser vista com maus olhos pelas elites do país. Com o intuito de conter essa saída em massa do campo para a cidade, interesses agrários e industriais se entrelaçaram e definiram que o mecanismo mais eficaz de conter esta migração era realizar iniciativas a favor da Educação Rural, assim,

[...] pensava-se num determinado tipo de escola que atendesse as orientações do “ruralismo pedagógico”. Propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalistas, cujo objetivo escolanovista reforçava essa posição “da escola colada à realidade”, baseada no princípio de “adequação” e assim colocava-se ao lado das forças conservadoras. Isto porque a “fixação do homem no campo”, a “exaltação da natureza agrária do brasileiro” faziam parte do mesmo quadro discursivo com que a oligarquia rural defendia seus interesses. Por outro lado, o grupo industrial, também ameaçado pelo “inchaço” das cidades e pela impossibilidade de absorver a mão de obra, engrossava a corrente dos ruralistas. (FONSECA, 1985, p. 55).

Para Fonseca (1985), o Movimento Ruralista foi importante na história da Educação Rural brasileira, pois, pela primeira vez, discutiram-se problemas concretos da Educação Rural. Por outro lado, adotou-se uma postura político conservadora, que permearia as discussões de Educação Rural, a partir daquele momento. A instrução popular deveria ser de tal conteúdo que aperfeiçoasse tecnicamente o povo, sem criar possibilidades dele deixar de ser trabalhador, sem criar nele a veleidade de querer sair de sua classe, de não aceitar disciplinadamente sua função no sistema de produção.

De acordo com Ribeiro (2012), é importante analisar a constituição da sociedade brasileira nos primeiros quatro séculos, desde o processo de colonização, e fazer uma relação com o regime de escravidão, o latifúndio e a predominância da produção extrativista, pois, em

todo esse período, não houve a exigência da qualificação da força de trabalho, ocasionando assim, por parte das elites, certo desprezo em relação às camadas populares e, principalmente, aos camponeses. Nessa lógica, situa-se a Educação Rural que vai carregar o ônus dessas percepções sociais ainda vigentes no país.

Até a década de 1940, o tratamento da Educação Rural na perspectiva ruralista permaneceu inalterado. Em 1945, criou-se a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), apoiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com a ideia de tirar o histórico atraso do homem do campo, através da educação comunitária, para levá-lo a uma vida mais digna. O ano de 1948 é o início dos serviços chamados de Extensão Rural, resultado dos acordos entre Brasil e Estados Unidos da América. (FONSECA, 1985).

Esse processo não é algo que se cria repentinamente, mas remonta ao período após a Guerra de Secessão, uma vez que, conforme Fonseca (1985), esse período representou, em última instância, para a agricultura americana, a passagem da estrutura escravista à estrutura mercantil e capitalista. Foi uma mudança difícil para os pequenos fazendeiros americanos, porém, a partir disso, esses organizaram-se em associações, nas quais realizavam reuniões para discutirem sobre produção e comercialização, o que levou o trabalho agrícola à diversificação e surgiu a necessidade, de acordo com a autora, de contatos mais estreitos com as pesquisas realizadas em escolas e universidades.

Por volta de 1870, nos EUA, instituíram-se, em alguns Estados, os Conselhos de Agricultura, os quais promoviam conferências e cursos em parcerias com universidades e colégios. Em 1914, o Governo Federal institucionalizou o Trabalho Cooperativo de Extensão Rural, com a finalidade de veicular, entre a população rural americana ausente dos Colégios Agrícolas, conhecimentos úteis e práticos relacionados à agricultura, à pecuária e à economia doméstica. (FONSECA, 1985).

A partir da Segunda Guerra Mundial, segundo Fonseca (1985), com base na experiência estadunidense, foram criados e organizados Serviços de Extensão Rural para serem implementados em regiões consideradas subdesenvolvidas, incluindo a América Latina e, especificamente, o Brasil. Assim, criou-se um entusiasmo exagerado sobre a ideia de informar e, de certa forma, persuadir os agricultores dessas regiões a adotar outras práticas agrícolas. O intuito era conseguir um aumento significativo na produção, a autora relata que as afirmações eram de que “as pessoas que sabem o que é melhor para os agricultores são os cientistas e técnicos”. (FONSECA, 1985, p. 41).

A partir desse momento, inicia-se um processo no qual se passa a ignorar, de forma lenta e contínua, os saberes populares e conhecimentos passados de geração em geração pelas famílias camponesas, até os dias atuais. Nesse sentido, “havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos [...]”. (RIBEIRO, 2012, p. 297). O extensionismo implementado na América Latina tinha um objetivo básico, segundo Fonseca (1985), uma maior produtividade e melhores condições de vida no campo através da educação da família rural. Assim,

[...] fechava-se o cerco teórico dentro do qual se pode considerar fundada a prática extensionista latino-americana e conseqüentemente a brasileira: numa visão empírico-positivista da realidade, permeada pela ideologia liberal que se operacionalizava numa proposta comunitarista e educacional, alienante e descompromissada com os interesses reais e imediatos das populações rurais latino-americanas. (FONSECA, 1985, p. 52).

Para a autora, tais ações levavam a crer que a superação do subdesenvolvimento latino-americano se dava através de intervenções técnicas e não na alteração da infraestrutura social, política e econômica, fazendo com que os envolvidos ficassem alheios aos conflitos e contradições existentes na realidade em que atuavam. (FONSECA, 1985).

Deste modo, no Brasil, a Educação Rural, conforme Gritti (2003), permaneceu relacionada a uma concepção preconceituosa a respeito da família camponesa, por não considerar legítimos os saberes decorrentes de seu trabalho. Para Ribeiro (2012), na escola rural apenas estuda-se, e esse estudo nada tem a ver com o trabalho prático que os sujeitos - que a frequentam - desenvolvem com a terra. Assim,

Tendo em vista as constantes mudanças introduzidas nos processos produtivos e acompanhando-as, alguns cursos, ou até mesmo toda a escola rural, ficavam encarregados de “capacitar” estudantes, tornando-os mais produtivos para o trabalho que iriam desempenhar; assim, ficava a escola responsável por treinar, em vez de educar. (RIBEIRO, 2012, p. 296).

Depreendemos, assim, que a formação de escolas rurais se coloca como funcionais ao sistema vigente, muito distante das necessidades das relações da vida do campo e das pessoas que lá vivem. Segundo Ribeiro (2010), nesse sistema as escolas rurais funcionam como um instrumento formador de mão-de-obra para o trabalho assalariado rural, como também formador de consumidores dos produtos agropecuários (como: máquinas, adubos, insumos agrícolas, entre outros) gerados pelo mercado agrícola importador.



Com essa lógica das escolas rurais, aos povos do campo era destinado um currículo mínimo, com base na ideia de que seu trabalho era braçal, ignorando seu direito à educação de qualidade, de conteúdo científico, aproximando-a de suas experiências e saberes. É uma “visão de que as crianças, jovens e adultos do campo estão destinadas a uma educação menor, destinadas às operações simples do trabalho manual e com a perspectiva de que permaneceriam para sempre no campo”. (FRIGOTTO, 2010, p. 35).

Durante grande parte do período da ditadura civil militar (1964-1985), houve um vazio de ações por parte do governo, especificamente, em relação à educação rural. Desse modo, é como se houvesse um desaparecimento do campo e dos sujeitos que o compõem, por outro lado, é nesse período que começam a surgir elos entre a Educação Rural e a Educação Popular. (GHEDINI, 2017).

Contudo, nesse período, também, o ensino formal perdeu espaço para técnico, mais um sinal da precária situação que se encontrava o Brasil. Ainda assim, “Freire rompeu com a dicotomia até então conhecida e vivenciada pela escola brasileira” (LEITE, 1999, p. 43). Mesmo que não fosse em todo o meio rural brasileiro, a perspectiva de educação de Paulo Freire, geralmente, contribuía com grupos progressistas, partidos políticos e pessoas engajadas como lideranças, uma vez que a escola formal/tradicional apresentava “uma proposta eminentemente conservadora e, ao mesmo tempo, limitadora de expressões sócio-políticas mais amplas”. (LEITE, 1999, p. 44).

Ainda segundo o autor, a Lei 5.692 vai dar uma atenção as regionalidades, porém, não alcança a educação rural, por falta de recursos humanos e materiais e também por que

[...] a Lei 5.692, distanciada da realidade sociocultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos camponeses. (LEITE, 1999, p. 47).

Nesse sentido, mesmo com as proposições do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) para a Educação, nos anos de 1975 a 1985, se “possibilitou suporte filosófico-ideológico para projetos especiais do MEC como o Pronasec, o EDURURAL e o MOBREAL” (LEITE, 1999, p. 49). Contudo, ainda segundo o autor, esses projetos eram ineficazes quanto ao ensino fundamental rural e urbano, assim como não alcançavam a necessidade do ensino médio no campo, que praticamente não existia nesse período, pois “[...] a escola no campo será apenas arremedo de um processo que, na verdade, não pretende a formação de uma consciência cidadã e sim a formação de “instrumentos de produção”. (LEITE, 1999, p. 49).

Esse quadro mostra que não havia oportunidades para os povos do campo, o que vai fortalecer a relação entre as lutas dos MSPdoC e suas organizações, na perspectiva de ter uma educação que atendesse esses sujeitos, desde suas necessidades e das ausências institucionais, no contexto do campo brasileiro.

Esse difícil percurso da educação dos povos do campo começa a ter, de forma oficial, uma inflexão, em julho de 1997, com a realização do “I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária” (I ENERA), quando se lança o desafio de pensar a educação pública do campo, a partir do mundo do campo, levando em conta o seu contexto, em termos de sua cultura específica, quanto à maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e o trabalho. (BRASIL, 2002b).

Como diz Munarim (2011), essa perspectiva é inaugurada como uma nova referência para o debate e a mobilização popular, um contraponto tanto ao silêncio do Estado quanto às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil. Um projeto que se enraíza na trajetória da Educação Popular e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo: a Educação do Campo (CNBB et al., 2004). É nesse contexto que se inicia um movimento para pensar uma educação “dos” povos do campo, quando se constitui o Movimento Nacional da Educação do Campo, no final da década de 1990, precisamente, entre os anos 1997 e 1998.

Contraopondo-se ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra, esses movimentos ressignificam a si mesmos, enquanto sujeitos políticos coletivos, e à sua educação, negando o rural e assumindo o campo como espaço histórico da disputa pela terra e pela educação. Campo, portanto, não quer significar o perfil do solo em que o agricultor trabalha, mas o projeto histórico de sociedade e de educação que vem sendo forjado nos e pelos movimentos camponeses. (RIBEIRO, 2010, p. 41).

O Movimento<sup>6</sup> inicia as primeiras discussões no final do I ENERA, em Brasília, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), entre outros movimentos. (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999).

---

<sup>6</sup> Toda vez que neste texto a palavra Movimento estiver escrita com letra maiúscula, refere-se ao Movimento Nacional da Educação do Campo.

Nesse encontro, encaminha-se a realização de uma Conferência Nacional para o ano de 1998, “que foi um processo de reflexão e mobilização do povo em favor de uma educação que leve em conta, nos seus conteúdos e na metodologia, o específico do campo” (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 13); a qual realiza-se, em julho do referido ano, em Luiziana-GO, na “I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo” (I CNEC)<sup>7</sup>, encontro que passa a ser referência nacional para a luta da educação dos povos do campo na perspectiva das políticas públicas. O quadro a seguir traz os compromissos e desafios assumidos, de modo pessoal e coletivamente, pelos participantes da I CNEC:

**Quadro 1 - Compromissos e desafios da I CNEC**

1.	Vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional.
2.	Propor e viver novos valores culturais.
3.	Valorizar as culturas do campo.
4.	Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo.
5.	Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização.
6.	Formar Educadoras e Educadores do Campo.
7.	Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo.
8.	Envolver as Comunidades neste processo.
9.	Acreditar na nossa capacidade de construir o novo.
10.	Implementar as propostas de ação desta Conferência.

**Fonte:** I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1998. Organizado pela autora.

Identifica-se que os movimentos sociais e organizações que participaram da I CNEC tinham como caminho e proposta pensar uma educação construída a partir dos povos do campo, que levasse em consideração seu modo de viver, sua cultura e as identidades desses povos, enfim, construir a educação a partir das condições da vida do campo. (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 13-15).

A Educação do Campo surge das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político e pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais. (FONEC, 2012, p. 01).

<sup>7</sup> Esse evento se organiza em parceria entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Podemos perceber que, a partir destes marcos históricos do I ENERA e da I CNEC, as diversas organizações, entidades e movimentos dos camponeses, a nível nacional, perceberam que o processo estava apenas começando, de modo que, para garantir a continuidade e a coordenação das ações, constituiu-se a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, com sede em Brasília.

Além disso, surgem outras iniciativas, dentre elas, uma coleção de livros para favorecer a divulgação e o embasamento da reflexão sobre a Educação Básica do Campo<sup>8</sup>, o acompanhamento da tramitação no Congresso do Plano Nacional de Educação (PNE), o estímulo à realização de Seminários Estaduais e Regionais sobre Educação Básica do Campo e a articulação de Seminários Nacionais, seguindo-se à intensa luta pela criação e promulgação de diversos dispositivos legais, sem falar do PRONERA, que se constitui como um programa indutor de políticas públicas.

Esse movimento nacional não é um movimento isolado, mas está relacionado e identificado com a luta pela terra, por direitos e por projetos que reconheçam o campo como lugar de identidade e de cultura. Como bem frisa Caldart (2004, p. 152), os movimentos sociais “vinculam a luta por educação com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais da vida no campo”.

Em janeiro de 2001, com a Lei 10.172, fica aprovado o Plano Nacional de Educação, que, no item nº. 25 dos objetivos e metas, prevê formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural (MUNARIM, 2008). Principalmente, com adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade dos estudantes e as exigências do meio em que vivem.

Após esse momento, ocorre intensa organização que passa pela Coordenação Nacional de Educação do Campo e, cada vez mais, concluiu-se a necessidade de uma articulação entre os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos e a sua propagação, dada a demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural e a situação precária da oferta de educação no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no PNE. (MUNARIM, 2008).

Em 2004, com a “II Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo” (II CNEC), temos um grande avanço devido a perspectiva da Educação do Campo tornar-se uma política pública, uma importante ferramenta para superar os descompassos históricos que os

---

<sup>8</sup> A coleção “Por uma Educação do Campo” foi editada a partir da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, são resultados de lutas e esforços coletivos. São sete volumes: 1. Por uma educação básica do campo (Memória); 2. A educação básica e o movimento social do campo; 3. Projeto popular e escolas do campo; 4. Educação do campo: identidades e políticas públicas; 5. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo; 6. Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo – 1º Encontro do Pronera na Região Sudeste; 7. Educação do Campo; Campo - Políticas Públicas – Educação.

sujeitos que ali vivem foram submetidos, em vários de seus direitos, dentre eles a educação. Algumas definições da II CNEC mostram isso:

**Quadro 2 - Declaração final - Por Uma Política Pública de Educação do Campo**

<b>POLÍTICAS PÚBLICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilizar iniciativas para a derrubada dos vetos do Plano Nacional de Educação (PNE).</li> <li>- Participar da avaliação do Plano Nacional de Educação (PNE) e reformulá-lo para nele incluir a Educação do Campo.</li> <li>- Regulamentar, com urgência, a Resolução 03/99, especialmente, no que se refere à criação, à regulamentação e ao reconhecimento da Escola Indígena e do professor e da professora indígena e garantia da sua formação específica.</li> </ul>
<b>PROJETO DE CAMPO – POVOS DO CAMPO</b>	<p>Defendemos uma educação que ajude a fortalecer um projeto popular de agricultura que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa e que se integre na construção social de um outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país.</p>
<b>EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	<p>Garantir a participação de representantes dos Movimentos Sociais do Campo na Comissão de Discussão do Fundeb e no acompanhamento da sua aplicação.</p>
<b>EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir a formação específica de educadoras e educadores do campo, pelas universidades públicas e gratuitas, pelo poder público em parceria com os Movimentos Sociais.</li> <li>- Participar dos debates sobre a Reforma da Universidade, garantindo a incorporação da Educação do Campo.</li> <li>- Discutir com as universidades públicas a inclusão da Educação do Campo nos seus projetos político-pedagógicos e nos seus planos de desenvolvimento institucional.</li> </ul>
<b>ESCOLAS</b>	<p>Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social, por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fim do fechamento arbitrário de escolas no campo;</li> <li>- Construção de escolas no e do campo;</li> <li>- Acesso imediato à Educação Básica (Educação Infantil, Fundamental e Médio);</li> <li>- Construção de alternativas pedagógicas que viabilizem com qualidade a existência de escolas de Educação Fundamental e de Ensino Médio no próprio campo;</li> <li>- Educação de Jovens e Adultos (EJA) apropriada à realidade do campo;</li> <li>- políticas curriculares e de escolha e distribuição do material didático-pedagógico que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo;</li> <li>- Acesso às atividades de esporte, arte e lazer.</li> </ul>
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	<p>Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize: (item 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente;</li> <li>- Formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político-pedagógico da Educação do Campo;</li> <li>- Incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores e educadoras que trabalham nas escolas do campo;</li> <li>- Definição do perfil profissional do educador e da educadora do campo;</li> <li>- Garantia do piso salarial profissional nacional e de plano de carreira;</li> <li>- Formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da Educação do Campo.</li> </ul>

**Fonte:** II Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2004. Organizado pela autora.

Esse momento possibilita vislumbrar possibilidades antes não experimentadas, porque o processo vivido até então, na história brasileira, permite compreender que

O modo de vida do povo que vive no campo se diferencia do modo de vida urbano em inúmeros aspectos: há uma cultura diferente, um modo de se relacionar socialmente, costumes e hábitos peculiares ao seu modo de vida. Se as pessoas do meio rural possuem desde a organização familiar até a concepção dos valores morais diferentes do olhar urbano, é essencial que tenham o direito de serem educados onde moram, com cursos específicos que se voltem também aos interesses dos camponeses [...]. (BONAMIGO, 2007, p. 12).

Nesse sentido, entendemos que há diferenças entre o modo de vida dos povos da cidade e o modo de vida dos povos do campo. A escola do campo também é diferente da urbana, por isso precisamos lutar pelo direito de que esses estudantes “não tenham mais a necessidade de se deslocar do campo para a cidade para ter acesso a uma educação relacionada com seu modo de vida”. (BONAMIGO, 2007).

### 1. 3 O MOVIMENTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ

No Estado do Paraná, seguindo as movimentações ocorridas a nível nacional e de outros estados, no ano de 1998, realizou-se o “Encontro Estadual Por Uma Educação Básica do Campo”<sup>9</sup>, em Curitiba, evento preparatório à I CNEC.

Teve como objetivo recolocar o rural e a educação que a ele se vincula na agenda política do governo. Trata-se de discutir a educação dentro do contexto de uma proposta popular alternativa para o Brasil, na linha das políticas públicas para desenvolvimento da educação básica no campo, das concepções e princípios pedagógicos de uma escola do campo, que implica compromissos e desafios assumidos pelas entidades que participam deste debate. (ARPEC, 2000, p. 14).

De acordo com Ghedini e Onçay (2016), a partir desse Encontro Estadual, criou-se um movimento de aproximação, a nível estadual, no sentido da educação dos camponeses, com a participação de 40 pessoas do estado do Paraná na I CNEC, comprovando a necessidade de

---

<sup>9</sup> Os participantes do referido encontro preparatório estadual eram professores e professoras do meio rural, de movimentos sociais, de entidades de educação popular com atuação no campo, lideranças comunitárias, universidades que atuam com formação de educadores para o meio rural e pesquisadores dessa temática. Assumiram a promoção desse evento a CNBB e CPT-PR, o MST, a Associação de Educação Católica do Paraná (AEC-PR), a ASSESOAR e a Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (Apeart), apoiados pelo UNICEF e pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). (GHEDINI; ONÇAY, 2016).

articular os vários segmentos que compõem os povos do campo. Nesse contexto, no ano de 1999, ainda que buscassem debater e aprofundar os encaminhamentos da I CNEC, os movimentos sociais e organizações dos camponeses não conseguiram se organizar de forma coletiva, por conta das concepções de desenvolvimento e de projeto de campo, porém, encontros específicos foram desenvolvidos por alguns segmentos. (GHEDINI; ONÇAY, 2016), a saber:

Encontro de Educadores da Apeart em Cornélio Procópio-PR; Encontro Estadual dos Educadores da Reforma Agrária do MST em Querência do Norte-PR; Encontro de Educação do Campo e Agricultura Familiar da Coordenação Estadual de Entidades da Agricultura Familiar (Ceeaf) em Curitiba-PR e Mostra Cultural da Coordenação Regional dos Atingidos pelas Barragens do Rio Iguaçu (Crabi) em Cascavel-PR. (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 69).

Entre os anos de 1999 e 2000, ocorreram diversos encontros e debates a fim de organizar a “I Conferência Estadual de Educação do Campo”, dentre os quais, podemos citar:

O Seminário “Desenvolvimento e Educação do Campo”, com as escolas do campo em Francisco Beltrão, realizado no contexto do Projeto Vida na Roça; o Seminário “Construindo Identidade”, realizado entre MST e Secretaria Municipal de Educação em Rio Bonito do Iguaçu; o trabalho do Assentamento de Porto Pinheiro com a Secretaria de Educação de Porto Barreiro-PR; e quatro reuniões em preparação à I Conferência. Estas reuniões foram mais do que espaços de organização do evento, foram sobretudo momentos de aprofundamento das experiências em curso, do processo vivido desde 1997 e das concepções e ideias que sustentavam os processos educativos. (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 76).

Nesse contexto, em novembro de 2000, realiza-se a “I Conferência Estadual de Educação do Campo”, em Porto Barreiro-PR: “este município foi escolhido porque reunia várias das principais características do campo: difícil acesso, falta de infraestrutura e de recursos” (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 77). Outro fator que levou a escolha do município como sede da Conferência foi a disposição, por parte da Prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação, em dar continuidade à proposta de Educação do Campo, que já estava em curso no município.

Teve como objetivo principal criar um espaço de reflexão sobre a educação vinculada a um projeto de desenvolvimento do Campo e a um projeto de sociedade, ambos alternativos. Os objetivos específicos eram: construir identidade de educadores e educadoras do campo que se articulassem entre si para serem protagonistas de uma nova proposta de educação básica do

campo; despertar para um fazer pedagógico no sentido da especificidade do princípio educativo do trabalho no campo; conhecer e discutir as referências de educação oriundas dos movimentos sociais populares e no âmbito das políticas públicas. (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 77).

Durante a “I Conferência Estadual de Educação do Campo”, “com o intuito de marcar lugar, concepções, sentidos e horizontes desenhados coletivamente” (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 76), produz-se uma carta como balizadora das ações que se desdobrariam no estado, tendo a I Conferência como marco. A carta intitulou-se “Carta de Porto Barreiro”, um retrato do processo vivenciado na I Conferência, pois, segundo as autoras, podemos definir esse evento como:

[...] um caminho traçado, a muitas mãos, por pelos menos três anos de debate, reflexão e encontros. Além disso, por um paciente processo construção de experiências formativo-educativas junto aos camponeses, vivido já há vários anos e que se expressa agora neste documento pelas afirmações, compromissos e ações. (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 80).

A seguir, destacamos algumas das definições da “I Conferência Estadual de Educação do Campo”, intitulada Carta de Porto Barreiro:

### Quadro 3 - Compromissos assumidos na Carta de Porto Barreiro

1	Trabalhar, em todas as instâncias, a construção de um Projeto Popular para o Brasil;
2	Trabalhar a educação na perspectiva da elaboração de um Projeto Popular de Desenvolvimento para o campo;
3	Fortalecer a Articulação Paranaense; “Por uma Educação do Campo”, criada na I Conferência Estadual: “Por uma Educação Básica do Campo”;
4	Fortalecer e consolidar a Articulação, garantindo a participação das educadoras, dos educadores, das educandas e dos educandos em todas as instâncias;
5	Promover diversas oportunidades de realização de convênios, trabalhos e atividades interinstitucionais para troca de experiências, reflexões teóricas e metodológicas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas várias entidades que integram a Articulação Paranaense: “Por uma Educação do Campo”;
6	Dialogar com os governos do Campo Democrático, na perspectiva de implementar, nos municípios, uma política de Educação do Campo, a partir de experiências metodológicas e políticas bem sucedidas realizadas por outras administrações;
7	Trabalhar a valorização e a autoestima dos povos do campo, desde a sala de aula e por meio de encontros, seminários, eventos culturais e publicações;
8	Criar inúmeras oportunidades de formação e reflexão sobre a importância dos Valores Humanos para a construção do Projeto Popular para o Brasil;
9	Fomentar pesquisas sobre as novas práticas pedagógicas que estamos desenvolvendo nos diferentes níveis de ensino no campo, bem como sobre as experiências comunitárias de organização social, política econômica, cultural e ambiental;



10	Comprometer as universidades públicas para que elas assessorem as iniciativas dos movimentos populares e desenvolvam ações de ensino, pesquisa e extensão que promovam a qualidade de vida dos povos do campo;
11	Priorizar e incentivar os estudos, as leituras, as reflexões para promover os conhecimentos científicos e culturais: patrimônios da humanidade;
12	Ampliar a capacidade de articulação para organizar as demandas, propor e executar políticas públicas específicas para os diferentes níveis e modalidades da Educação do Campo e comprometer as universidades públicas para que elas assessorem as iniciativas dos movimentos populares e desenvolvam ações de ensino, pesquisa e extensão que promovam a qualidade de vida dos povos do campo.
12	Organizar a II Conferência Estadual “Por uma Educação do Campo”.

**Fonte:** Carta de Porto Barreiro, 2000. Organizado pela autora.

Os registros desse processo da I Conferência, segundo (GHEDINI; ONÇAY, 2016), deveriam gerar as possibilidades de um “novo espaço” entre os movimentos sociais e as organizações, uma vez que ainda havia entraves no sentido de conceber um projeto de campo. A articulação iniciada com a I Conferência exigia um amadurecimento tanto dos que promoviam o evento quanto dos participantes.

Em março de 2001, no bojo destes eventos e ações, organiza-se um Seminário, tendo como meta principal a discussão sobre como estava sendo tratada a “nova” Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no então governo do Estado do Paraná. Aproveitando esse momento, e tendo como referência as movimentações da I Conferência, assim como as vivências, desde 1998, no estado, formaliza-se a proposição da Articulação Paranaense de Educação do Campo (ARPEC), coletivo composto por diversas organizações e movimentos sociais que dela participavam desde suas ações e práticas sociais<sup>10</sup>.

A partir dessa formalização, passa-se a criar parcerias entre instituições públicas de ensino, os movimentos sociais e outras organizações dos trabalhadores do campo, para a realização de espaços formativo-educativos, como o curso Técnico com Habilitação em Desenvolvimento Sustentável e Agroecologia<sup>11</sup>, e cursos superiores como o Curso de Pedagogia da Terra, em parceria com a Unioeste - Campus de Francisco Beltrão; bem como a

<sup>10</sup> Nesta organização inicial estavam presentes e atuantes a Prefeitura Municipal de Porto Barreiro-PR, o MST, a ASSESOAR, a Universidade Estadual do Oeste do Estado (Unioeste), a Crabi e a Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão-PR. Como apoio estiveram a Apeart, a CPT, a Cooperativa de Crédito Rural com Interação Solidária (Cresol), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Departamento de Estudos Socioeconômicos Rurais (Deser), o Fórum Centro, o Fórum Oeste, Setor de Educação da UFPR, o Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro). (GHEDINI; ONÇAY, 2016).

<sup>11</sup> Estas parcerias, no primeiro curso e outros que se seguiram, se deram com instituições como a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, que foi parceira dos movimentos sociais e organizações como o MST, a Assesoar no sudoeste do estado e a Associação de Agricultura Orgânica do Paraná (AOPA) em Curitiba e região metropolitana. (GHEDINI; ONÇAY, 2016).

Licenciatura em Educação do Campo no Campus de Cascavel<sup>12</sup>. No âmbito da ARPEC, destaca-se, também, um curso de Especialização em Educação do Campo<sup>13</sup>.

A insistência em construir políticas públicas convergentes com a realidade de quem está no campo, vem do fato de as mesmas não existirem, o que nega o direito de uma vida digna a esta população e dificulta em muito a execução de uma educação de qualidade para os mesmos. Porém, essa ausência faz com que estas populações criem alternativas e com isso, apareçam diversas experiências que, de uma forma ou de outra, estão contribuindo para a construção de propostas para uma educação do campo. (BONAMIGO, 2007, p. 16).

A ARPEC atua até o momento intensivamente, com protagonismo que dá conta de grandes avanços, principalmente, no período de 2001 a 2010. Após esse período, segue na resistência e enfrentamento dos governos neoliberais do estado.

A região sudoeste do Paraná, com suas produções, foi referência na produção das Diretrizes Estaduais de Educação do Campo:

As contribuições da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (Assesoar), com as experiências do projeto Vida na Roça, que discute o desenvolvimento nas múltiplas dimensões a partir dos sujeitos locais, e as produções escritas sobre a Escola da Roça, foram importantes para enriquecer o debate a respeito da escola que tem sentido sociocultural para os povos do campo. (PARANÁ, 2006, p. 20).

Logo após a promulgação do Decreto nº 7.352/2010, produz-se o Parecer 1.011/2010 – Conselho Estadual de Educação (CEE)/CEB<sup>14</sup>, pelo qual autoriza-se a implantação da Educação do Campo no Sistema de Ensino do Paraná, bem como define-se a identidade das Escolas do Campo. O Parecer 1011/2010 é considerado um marco na Educação do Campo do Estado do Paraná, uma referência no sentido de ser garantia legal para a Modalidade da Educação Básica do Campo.

---

<sup>12</sup> O primeiro curso superior iniciou-se em junho de 2004, na Unioeste - Campus de Francisco Beltrão - Curso de Pedagogia da Terra. No ano de 2007, o Curso de Pedagogia da Terra é transferido para o Campus de Cascavel onde, no ano de 2009, inicia-se a Licenciatura em Educação do Campo, com financiamento específico do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). (GHEDINI; ONÇAY, 2016).

<sup>13</sup> Em 2005, iniciou-se o Curso de Especialização *Latu Sensu* em Educação do Campo, tendo como parceiros o PRONERA, a UFPR, os movimentos sociais e organizações dos camponeses (MST, MAB, CPT, Assesoar) e Prefeituras Municipais (com administrações populares) de Rio Bonito do Iguaçu, Porto Barreiro, Laranjeiras do Sul, Nova Laranjeiras e Cândói – PR. (GHEDINI; ONÇAY, 2016).

<sup>14</sup> Esse parecer foi aprovado em 06 de outubro de 2010, com votos favoráveis dos relatores; e aprovado por unanimidade pela Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação.

O Parecer 1.011/2010 – CEE/CEB considera população rural sujeitos como agricultores familiares, pequenos proprietários, faxinalenses, extrativistas, pescadores artesanais, das ilhas, ribeirinhos, assentados, acampados, inseridos em comunidades caracterizadas pela especificidade do modo de vida e trabalho atrelado à terra e à água. Em relação à identidade da escola do campo, o Parecer define que será caracterizada pelo contexto sociocultural no qual está inserida, através do trabalho com a terra, moradia e produção da vida cultural a partir as relações sociais vividas no campo. As escolas do campo são aquelas inseridas em comunidades caracterizadas pelo vínculo e trabalho com a terra, independentemente de sua localização. (PARANÁ, 2010a).

Esse documento vai respaldar a Orientação nº 003/11-DEDI, de 17 de maio de 2011, que dispõe sobre as orientações para mudança de nomenclatura das Escolas/Colégios do Campo no Estado do Paraná, a SEED através do Departamento da Diversidade/Coordenação da Educação Escolar do Campo (DEDI) encaminhou às escolas/colégios orientações para que solicitassem alteração da nomenclatura.

Através de um ofício, a escola/colégio deveria solicitar o reconhecimento da nomenclatura “do campo”, exemplo: a “Escola Estadual de Pinhalzinho” passando a se chamar “Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho”. Esse ofício, contendo a solicitação, deveria ser encaminhado, juntamente com o Parecer 1.011/2010, ao NRE que, por sua vez, protocolaria e anexaria um parecer favorável, encaminhando à SEED, aos cuidados do DEDI.

Com base nessa legislação, criam-se condições legais, pela modalidade, de colocar em curso mudanças na prática social e pedagógica dessas escolas, de forma institucionalizada, criando um processo em vista da superação da lógica da Educação Rural ainda presente e fortemente enraizada.

A quase totalidade das escolas alteraram sua nomenclatura e, com isso, criaram-se maiores possibilidades de pensar na implementação da Modalidade de Educação Básica do Campo, reconhecendo a especificidade dessas escolas, conforme traz a Diretriz Estadual, pois,

[...] entender o campo como um modo de vida social contribui para autoafirmar a identidade dos sujeitos do campo para valorizar o seu trabalho, a sua história, o seu jeito de ser, os seus conhecimentos, a sua relação com a natureza e como ser da natureza. Trata-se de uma valorização que deve se dar pelos próprios povos do campo, numa atitude de recriação da história. (PARANÁ, 2006, p. 24).

A valorização da identidade dos povos do campo é um dos principais elos entre a Educação do Campo e as movimentações para sua institucionalização, mas, assim como no

Brasil, no Estado do Paraná, apesar de seu avanço em relação a outros estados na regulamentação da Educação do Campo, esbarra-se na questão burocrática, nos mecanismos institucionais, que mais parecem de controle social. *“Eu acredito que uma das grandes dificuldades que eu elencaria é a flexibilidade do calendário, muito difícil adaptar o calendário dentro da organização da Educação do Campo, do processo que exige.* (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020)<sup>15</sup>.

Por conseguinte, considerando que a LDB determina a autonomia na forma de atendimento das escolas e que, em nível de país, tenha-se o Decreto nº 7.352/2010, que transforma a Educação do Campo numa política de estado; além de contar ainda com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define a modalidade de Educação Básica do Campo. No estado do Paraná tem-se o Parecer 1.011/2010 - CEE/CEB, no entanto, contraditoriamente, a autonomia garantida pela LDB e a especificidade da modalidade ainda tem dificuldade de se tornar prática social na maior parte das escolas localizadas no campo.

É importante ressaltar que, em relação às políticas públicas, o Estado do Paraná, desde o início, destacou-se em relação a outros estados do país no que concerne à Educação do Campo. Esse protagonismo pode ser percebido também em relação à incorporação na legislação estadual dos avanços alcançados no país. Além disso, percebemos que, ao longo dos anos, essas movimentações ocorridas firmaram o chão para que, hoje, possamos caminhar com firmeza na luta pelos direitos dos povos do campo.

#### 1.4 POLÍTICAS PÚBLICAS, LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO CAMPO E SUJEITOS DE DIREITO

Após 2004, esses primeiros enraizamentos da Educação do Campo vão desdobrar-se em Diretrizes, Resoluções e um Decreto que alcança o objetivo de fazer avançar a Educação do Campo pelas políticas públicas.

Cabe considerar que uma das grandes lutas e bandeiras da sociedade civil organizada é a efetivação, na prática, de políticas públicas - seja na saúde, na habitação, segurança ou educação - que se associa a uma outra: que sejam aplicadas e não sejam suprimidas e excluídas daqueles que precisam.

Segundo Molina (2012b, p. 585-586), “políticas públicas significam o “Estado em ação” [...]. Elas traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar

---

<sup>15</sup> Entrevista concedida à Angelita Cristine dos Santos, Francisco Beltrão – PR, 03 de novembro de 2020.

materialidade aos direitos constitucionais”. Direitos esses que foram conquistados e garantidos com muita luta, disputa e conflito, principalmente no processo de redemocratização, na década de 1980, sendo efetivados a partir da Constituição Federal de 1988.

Outro aspecto importante é que as políticas públicas são conquistas coletivas, desse modo, a luta por direito nasce quando o Estado não age e a sociedade, coletivamente, luta e traz as demandas, numa relação sociedade-Estado, efetivando-se o Estado-sociedade. Nesse entendimento, os autores Kolling, Nery e Molina (1999, p. 57) entendem “por políticas públicas os conjuntos de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado-sociedade”. Essas concepções, quando alinhadas ao campo, permitem visualizar que, historicamente, no Brasil, tivemos ausência de políticas públicas que alcançassem os povos que ali vivem e trabalham, por isso, a luta é no campo das políticas públicas (CALDART, 2004), no sentido de sua garantia e acesso. Tal acesso refere-se a

[...] romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não deve ser desigual”. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 58).

Ao compreendermos as políticas públicas como o Estado em ação, logo, depreendemos que sua tradução dar-se-á na materialização desses direitos como ação concreta, por exemplo, o direito à educação. Direito esse, historicamente, negado às pessoas do campo. Quando as pessoas que lá vivem e trabalham, elas não têm o direito a irem à escola do campo, precisando deslocarem-se por grandes distâncias para chegar à escola no espaço urbano, ou ainda, quando as mesmas são fechadas, como vemos atualmente.

Contudo, no caso da educação, para que isso aconteça é preciso uma legislação educacional que normatize e garanta esse direito à educação. Como enfatizou Caldart (2004, p. 150), a “luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação”.

Desse modo, a luta por ter uma legislação educacional do campo, levando em consideração as especificidades das pessoas que lá vivem e trabalham, foi um processo de construção e “interação entre os elementos do campo – política pública – e educação”. (MOLINA, 2012a). Desde que se iniciou o Movimento por uma Educação do Campo, no final da década de 1990, muito foi conquistado em termos de legislação específica.

Isso demonstra a intensa luta no âmbito dos MSPdoC para concretizar a interação entre esses dois conceitos: ação coletiva e normatização dos direitos em leis, como apresentamos no quadro a seguir:

**Quadro 4** – Legislação Nacional da Educação do Campo e suas finalidades

LEGISLAÇÃO	FINALIDADE
Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.
Parecer CNE/CEB Nº: 1/2006	Assunto: Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008.	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Decreto Federal nº 7.532/2010.	Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA
Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010.	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
Lei Nº 12.960, de 27 de março de 2014.	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

**Fonte:** organizado pela autora.

Também, segundo Molina (2012a), não podemos esquecer a garantia do direito à educação escolar, a partir da constituição de 1988, art. 205, *Direito à Educação*, nos diferentes níveis e modalidades, incluindo as pessoas do campo; bem como, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394 de 1996, que em seus artigos 23, 26 e 28 trazem os instrumentos legais e a especificidades do campo, no que tange a questão cultural, política, social e econômica, garantindo, assim, a construção de um sistema de ensino adequada à realidade dos povos do campo.

Essa legislação educacional conquistada teve o protagonismo e a organização dos movimentos sociais do campo que - a partir de muita disputa, embate político e ideológico - garantiram a oferta da educação. No entanto, ainda segundo a autora (MOLINA, 2012a), é preciso continuar lutando, pois essa legislação é um grande passo no direito à educação para as pessoas que vivem e trabalham no campo, mas insuficiente para a sua garantia. A autora, ainda, reforça:

Somente a luta coletiva do campesinato e de seus aliados tem condições de fazer valer os direitos positivados. É necessário forte trabalho da sociedade civil organizada, e do próprio Ministério Público, para pressionar os responsáveis do Poder Executivo, nas diferentes instâncias de governo, a garantir a oferta da educação escolar a fim de materializar este direito para os camponeses. (MOLINA, 2012a, p. 452).

Para chegarmos à concretização dessa legislação, é preciso pontuar que esses sujeitos do campo são sujeitos de direitos. Para a autora, a principal característica da ideia de direitos é “ser universal, referir-se a todos os seres humanos, independentemente de sua condição social” (MOLINA, 2012b, p. 586), e não algo individual, muito menos uma necessidade ou carência.

Segundo Pontes (2012, p. 724), “direitos podem ser definidos como poderes/deveres que refletem as necessidades de homens e mulheres dentro de uma sociedade determinada”. A autora enfatiza que “os direitos resultam de um processo social real e coletivo, e a ação coletiva dos movimentos sociais reafirma a capacidade transformadora do povo”. (PONTES, 2012, p. 725).

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

A constituição do direito à educação, para as pessoas que vivem e trabalham do campo, acontece pela mediação e pela luta desses sujeitos coletivos de direito. O protagonismo deles, em organizar-se para lutar, levou a efetivação desse direito à educação que é universal, e deve ser ofertado no lugar onde esses sujeitos estão inseridos, com suas especificidades, seus jeitos, suas culturas, suas relações.

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por *uma Educação do Campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2004, pp. 149-150).

Portanto, para a garantia de uma legislação educacional do campo, é preciso que os sujeitos coletivos de direitos a defendam como um direito constitucional e universal. E isso

acontece através de ações e demandas organizadas coletivamente. Desse modo, para que esse direito seja garantido, é preciso que se tenha ação coletiva desses sujeitos de direitos, que lutam para que se normatizem, através de dispositivos e da legislação. Entretanto, não é comum as pessoas conhecerem os direitos que estão pautados na legislação e, se tratando dos povos que, historicamente, estiveram excluídos, esse conhecimento é ainda mais distante, mesmo que sejam professores, como mostram os relatos dessas entrevistas<sup>16</sup>.

*Tem a Lei [...], ela trata sobre a modalidade da escola do campo, ela faz a diferenciação da visão que as pessoas têm da escola do campo, mas que não é isso, as pessoas pensam [...] que tem uma educação rural, que é mais simples, que não transmite o conhecimento que deveria transmitir. [...] E ela é muito mais que isso, está vinculada à sociedade, aos entornos da escola, à realidade dos alunos. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 3, 2020).*

As pessoas, de modo geral e, também os professores, desconhecem o que se tem promulgado e garantido como direito pela legislação. Na história, sempre se olhou para estas escolas, localizadas no campo, como “escolinhas menores” e, de certa forma, para quem não se apropriou da legislação, essa percepção sobre a escola permanece.

*Na verdade, na Lei de Diretrizes e Bases, a Educação do Campo já existia, quando a gente iniciou, nós é que não conhecíamos. Mas eu acho assim, o maior avanço que a gente teve foi que, a partir do momento que se começou a mexer com a Educação do Campo, os órgãos da SEED e o nosso Núcleo, em especial, começou a se preocupar e a se envolver. Porque, alguns Núcleos não têm uma equipe que se envolveu como a do nosso Núcleo, que deu ouvidos ao nosso grupo. Então, depois, teve o Seminário de Faxinal do Céu, também pra encaminhar algumas coisas e, agora, ultimamente, até a responsável pela Educação do Campo, queria ouvir. Então, acho que a lei, em si, faz muito tempo que existe mas, ela passou a ser conhecida, a partir do momento que se começou a estudar e houve uma abertura no estado do Paraná [...]. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 3, 2020).*

De fato, na LDB 9.394/96, no artigo 28, se tratou da especificidade das escolas rurais, contudo, houve poucas mudanças na prática destas escolas em nível de país. Com a Educação do Campo, a relação entre legislação e prática da escola é diferente, isso porque não se tem apenas a Legislação, mas os dispositivos legais vieram pelas lutas do Movimento Nacional da Educação do Campo, que articula a comunidade, a escola do campo e seus sujeitos para que haja movimentações e mudanças.

*Eu acho que é bem importante citar, também a lei, na questão do transporte escolar. O transporte intracampo, embora a gente não tenha muito peso e voz, mas é uma lei bem*

---

<sup>16</sup> Todas as entrevistas que serão citadas na pesquisa, terá as seguintes normas: recuo 2 cm a esquerda, tamanho 11, espaço simples e itálico.



*importante que deveria ser valorizada pra manter as próprias escolas do campo, fazer valer a modalidade, isso que é o importante da lei de uma forma geral, fazer valer a modalidade. E, na realidade, nós não temos leis, também, para organizar a modalidade na escola: os tempos, os espaços, (ou seja), tem a lei que garante, mas o calendário amarra. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 3, 2020).*

Do ano de 1998 a 2008, dá-se um salto no que se refere à legislação da Educação do Campo (BRASIL, 2002a; 2006; 2008), que vai tratar de diversos temas caros e decisivos para as problemáticas das escolas do campo como a regularidade da Pedagogia de Alternância, o transporte escolar entre outros.

*Mais uma vez, vamos estar a mercê, com a chance de fechar turmas, porque a lei não é cumprida. Se fosse cumprida, a gente poderia garantir que a escola continuasse funcionando com todas as turmas. Quem sabe amanhã ou depois, vamos ter nossas escolas multisseriadas de Educação do Campo... (PROFESSORES DAS ESCOLAS 3, 2020).*

Apesar deste contexto, mesmo tendo a legislação de 2008, em 2014, uma complementação da LDB (Lei Nº 12.960/2014), vai mudar o rumo desta questão, ao afirmar que o fechamento das escolas “será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 2014, p. 1).

Desde o início dos trabalhos se percebeu que, com relação aos desafios que se enfrentam nas escolas, para operacionalizar a legislação e as leis que amparam a Educação do Campo, havia pouco conhecimento destas leis específicas. Contudo, ao tratar sobre a situação atual, com os entrevistados, percebemos que conseguem fazer certa diferenciação, por conta do Movimento experimentado nesses cinco anos.

*[...] o nosso maior problema é o cumprimento do transporte intracampo e a organização das escolas, porque nós vamos chegar num ponto que as nossas escolas vão virar multisseriadas [...] uma coisa que vai acontecer e nós não vamos ter como evitar. Eu acho que com o passar do tempo vai suplementar, mas se a gente conseguisse adiar o máximo possível facilitaria e, também, desincharia as escolas maiores e as nossas ficariam com um número adequado pra poder trabalhar, não sei como isso vai funcionar. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 3, 2020).*

Fica evidente nestas falas que, apesar de se ter isso previsto na legislação, de se perceber o problema, assim como a solução, falta uma mediação para mostrar como seria esse caminho para equacionar a relação entre campo, cidade e transporte escolar, contudo, já se vislumbra que é uma luta da escola e dos educadores que ali trabalham – e vivem.

*[...] na questão do transporte [...] a questão é administrativa, o município simplesmente não quer porque afeta alguns eleitores, e [...] nós temos que brigar inclusive com os diretores de (outras escolas), nós temos que ir lá retirar nossos alunos, trazer de volta. A questão é essa, o nosso município, a nossa região é muito grande [...]. E eu acho esse um dos desafios mais complicados, a questão do cumprimento das leis, os nossos gestores, alguns até tentam cumprir a lei, mas é bem complicado [...] a gente esbarra em algumas coisas que não tem explicação, em todo lugar acho que é assim! (PROFESSORES DAS ESCOLAS 3, 2020).*

Nesta fala fica evidente como as amarras da pequena política, como diria Gramsci (2011), são um grande empecilho para um bom funcionamento do transporte escolar e do número de alunos nas escolas. E esta é outra dimensão do problema sobre a qual também não se vê muita saída, parece um cimento inquebrável.

*Você falou porque os professores não se mantêm no campo, na verdade, por parte do governo, existiu aquela tentativa dos professores ficarem com a maior carga horária nas escolas do campo, mas não existe uma legislação que ampare, então o professor acaba optando. Nós, temos vários casos de professores (que trabalham) em três ou quatro escolas e, é humanamente, impossível dar conta de tudo. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 3, 2020).*

A situação dos professores que não tem um padrão fechado na escola é muito difícil, como se vê, e esta é outra razão que dificulta lutar pela escola do campo, uma vez que, pela quantidade de aulas disponíveis e pela forma que o governo regulamenta esta lotação, o professor precisa trabalhar em várias escolas para completar a carga horária de seu padrão.

De modo quase geral, a estrutura burocrática dos governos ainda mantém a visão de que o espaço do campo pode ser considerado o que sempre foi historicamente: um lugar onde os se tem sujeitos que não precisam ter acesso aos conhecimentos científicos, pois lhes basta saberes elementares para lidar com o trabalho na terra, por isso, e pelo fato da legislação da Educação do Campo ser recente, tem-se este descompasso entre os contratos de trabalho e a realidade destas escolas públicas.

A luta que se desdobra com a produção do Movimento Nacional da Educação do Campo, promove mudanças no cenário nacional e alcança, também, os estados e seus municípios. Na atualidade, esta movimentação ocorre, principalmente, pela ampla legislação promulgada, que passa a ser acessada pelos sujeitos e exigida como direito. Contudo, na prática social em curso nos territórios onde se localizam estas escolas, ainda se carece de uma adequação entre as mudanças legais possíveis e a vontade política de transformá-las em prática concreta, seja da parte das gestões locais e mesmo estaduais.

## 1.5 ALGUNS CONCEITOS QUE SUSTENTAM A INVESTIGAÇÃO E O ESTUDO DAS MOVIMENTAÇÕES NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO

As produções e estudos que se ocuparam de conceituar a Educação do Campo, ao longo dessas duas décadas, têm em comum a percepção de que sua produção deu-se com base em referências da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, forjadas na América Latina e no Brasil por várias décadas (PALUDO, 2013). Nesse sentido, Caldart (2012, p. 258) vai afirmar: foi um “batismo do que representaria um contraponto de forma e conteúdo ao que no Brasil se denomina *EDUCAÇÃO RURAL*” (grifos do autor), e ainda: a “Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido” (CALDART, 2012, p. 261, grifos do autor).

Ao retomar a conceituação de Educação do Campo, a autora reitera que a luta dos trabalhadores não é por qualquer educação, é por uma educação feita por eles mesmos e não apenas utilizando seu nome. Assim,

[...] o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; [Do, pois] o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p. 26).

Desse modo, podemos inferir que a denominação de Educação do Campo “engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista com as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivista.” (FRIGOTTO, 2010, p. 36). Parece-nos possível retomar a compreensão da educação como uma característica única do ser humano. É através dela que aprendemos a nos tornarmos “humanos”, em um processo de aprendizagem que inicia desde o nascer. Tornarmo-nos humanos, aprender a pensar e a agir, supõe educarmo-nos, supõe um processo educativo.

Ainda segundo o autor, “por milhares de anos os seres humanos se educaram de geração em geração aprendendo uns com os outros, dando respostas aos desafios e problemas no processo de produção e reprodução de suas vidas”. (FRIGOTTO, 2018, p. 16).

Assim sendo, a educação, enquanto prática educativa, perpassa todo movimento histórico e social do ser humano. Ela tem se constituído e foi passada de geração em geração por meio das práticas sociais, dos valores, das ideias e do conhecimento que foi acumulado historicamente pela humanidade.

Cury (1989, p. 53) enfatiza essa questão, afirmando que

A educação é imanentemente presente à totalidade histórica e social e coopera no processo de incorporação de novos grupos e de indivíduos, o que é feito também mediante a interiorização de uma visão de mundo já existente e preexistente aos indivíduos. Essa visão de mundo já interpretada, existente na própria prática social dessa sociedade, é passada adiante nas próprias práticas sociais e sob a forma de costumes, ideias, valores e conhecimentos.

Dessa maneira, a educação tem a função de socialização do conhecimento histórico acumulado ao longo do tempo, e a formação do ser para a vida em sociedade. Ou seja, não é apenas uma transmissão e assimilação de conteúdo. Ela precisa ser transformadora, uma práxis educativa que supere as contradições de uma sociedade dividida em classes, da divisão social do trabalho, contradições essas inerentes a própria sociedade capitalista que, em sua trajetória histórica, apresenta-se como um campo em disputa. Segundo Cury (1989, p. 53), “[...] as contradições existentes nas relações de classe se fazem presentes na educação, dada sua presença imanente nessa totalidade histórica e social”.

Portanto, mesmo que a educação esteja inserida dentro uma de disputa hegemônica de classe, ela precisa cumprir seu papel enquanto instrumento de transformação e de ação prática. Mais do que isso, numa perspectiva histórica e social, a educação como ato educativo tem como finalidade buscar uma práxis emancipadora, crítica ou uma transformação e ação libertadora, como dizia Paulo Freire. (FREIRE, 1967).

Será, ainda, Cury (1989) quem irá nos sustentar nessa lógica de compreender a educação como ação humana e, no caso dessa investigação, a Educação do Campo “fazendo-se” como processo de produção de cultura e transformação humana, que alcança também as institucionalidades como da Escola Rural, localizada no campo, rumo a uma Escola Pública articulada ao Movimento Nacional da Educação do Campo, com base nas políticas públicas conquistadas nas últimas décadas, como da modalidade educacional.

Tomamos, assim, as categorias totalidade, contradição e mediação, conforme compreende Cury (1989), conceitos básicos que nos ajudam a refletir sobre as questões gerais e essenciais dessa realidade, alcançando suas conexões e relações no contexto tratado nessa investigação.

A categoria da totalidade na qual se parte do real e do concreto, dando a visão de totalidade, implica numa concepção de realidade enquanto um todo (que é composto pelas partes) em processo dinâmico de estruturação, no qual há a articulação entre o todo e as partes, as partes e o todo e, por fim, entre as diversas partes desse todo. “O todo, na verdade,

só se cria a si mesmo na dialética das partes, só pode existir concretamente nas partes e é na relatividade das partes que o todo se estrutura e caminha” (CURY, 1989, p. 35). Buscando um novo conhecimento, uma nova compreensão da realidade.

Essa compreensão supõe investigar, compreender o todo e os níveis específicos que compõem o todo, ou seja, as partes, por exemplo, ao se falar em um modelo de sociedade, como a capitalista, precisamos estudar a esfera do econômico, do político, do social, do cultural, do religioso, etc., pois “só assim lhe é possível desvelar a ontologia do ser social, isto é: os modos de ser e reproduzir-se de uma sociedade determinada”. (NETTO, 2009, p. 32).

A categoria da totalidade justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-los com uma síntese explicativa cada vez mais ampla. (CURY, 1989, p. 27).

Se pressupõem, a partir do movimento, que a categoria totalidade é aberta. Está sempre em processo no seu desenvolver. Logo a totalidade é concreta, sendo a partir dela que se pode desvelar o real, pois ela é o conjunto da realidade analisada, compreendida e conhecida através dos movimentos históricos. Dessa maneira, podemos conhecer a realidade “na sua totalidade concreta quando se conhece a mesma na dimensão social e histórica, compreendendo a unidade dialética da estrutura e superestrutura, onde o homem é reconhecido como sujeito da práxis”. (CURY, 1989, p. 37).

No caso dessa pesquisa em educação, essa categoria é fundamental ao analisarmos a problemática investigada, ou seja, com o objetivo de desvelar o objeto, a pesquisa vai investigar além das múltiplas determinações da totalidade, também determinações do particular que contribuíram para a construção da totalidade. Logo, podemos concluir que não é possível pesquisar os fenômenos isolados de sua realidade, a qual cerca o objeto investigado.

Além dessa compreensão e da forma que se entende a análise da Educação do Campo nesse trabalho, ainda segundo Cury (1989), considera-se mais uma categoria: a contradição. Supondo-se que a realidade está em constante movimento histórico, logo ela é contraditória, pois o movimento que envolve a realidade histórica é dialético, composto por vários elementos contrários que se opõem e se impregnam mutuamente. Assim, a contradição é produzida na história a partir das relações sociais.

É fundamental dar conta nessa compreensão que a contradição é o motor interno que move as relações sociais. Assim, a contradição é a base metodológica do movimento dialético

na história. Dessa maneira, ela é a chave, o elemento fundamental para compreender e entender os conflitos no interior do real. Pois, a realidade não é fechada, formal e linear. Assim, ao interpretar o real, a contradição “capta-o como sendo o resultado de uma inadequação pugnativa entre o que é e o que ainda não é, numa síntese contraditória. Por isso, todo o real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários”. (CURY, 1989, p. 31).

Na sociedade capitalista, o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio. Tais contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social [...]. Ignorar a contradição é querer retirar do real o movimento e, por isso, é recurso próprio das ideologias dominantes, que, podendo retirá-las das relações sociais, econômicas e políticas, representam-na como imaginariamente superada. (CURY, 1989, p. 34).

A categoria contradição não pode estar separada da categoria totalidade, já que encontramos as contradições (luta de classe) no interior da totalidade (sociedade capitalista), ou das totalidades menores (a partir da economia, da política, cultura, etc.). Não se pode ter totalidade sem as contradições. Se assim fosse, teríamos uma realidade sem movimento dialético, logo uma realidade “congelada”, inerte. Cury (1989) nos lembra que a realidade está em constante processo de tensão, de conflito, pois as “contradições no seio da totalidade implicam o reconhecimento do real como histórico”. (CURY, 1989, p. 35).

Para reconhecer o real concreto a partir do movimento dialético e histórico, precisamos descobrir as contradições na sociedade, ou seja, na sua totalidade. Para isso, necessitamos fazer a articulação entre as contradições que envolvem o todo, síntese de múltiplas determinações. E isso é possível através medição. O sistema de mediação ajuda-nos a percorrer e articular entre o particular e a totalidade.

A mediação é necessária para entender a realidade em sua totalidade, compreendida como unidade dos contrários, síntese de múltiplas determinações. Dessas têm-se a mediação, como processo que, a partir da realidade, é dinâmico, dialético e contraditório. É preciso entender que esses processos não são divididos, eles relacionam-se entre si. E a interação entre esses processos, as mediações que as pessoas realizam sobre a realidade, vão situá-las como seres humanos que operam sobre a natureza, criando ideias e produzindo valores e cultura.

Desse desenvolvimento, geram-se outras mediações contraditórias, que podem ajudar a analisar o modo de produção capitalista, possibilitando-nos a superação dos fenômenos sociais que essa forma social produz, tentando, assim, revelar as determinações que se

apresentam nessa realidade social. Dessa maneira, as mediações contraditórias, que estão em constante articulação com as diversas determinações, permitem-nos compreender o processo da realidade concreta em movimento, “sob o ponto de vista da sociedade, as mediações concretizam e encarnam as ideias ao mesmo tempo que iluminam e significam as ações”. (CURY, 1989, p. 28).

O conceito de medição indica que nada é isolado [...]. Implica uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos não processo em curso [...]. Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno no conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno. (CURY, 1989, p. 43).

Compreende-se, assim, que as mediações só podem ser entendidas na historicidade dos fatos e das relações sociais. O movimento do real na história constrói as mediações, pois “a história é o mundo das mediações” (CURY, 1989, p. 43). Se elas são históricas, logo elas são superáveis e também recriáveis por conta das contradições e por decorrerem do movimento dialético.

As mediações são fundadas em teorias concretas a partir do real. Não se pode conceber as mediações com as ações, sem as teorias. Elas é que dão os instrumentos teóricos para alicerçar as bases metodológicas da mediação. Mas, também, sem mediação não há teoria concreta, já que “[...] sem as mediações as teorias se tornam vazias e inertes, e, sem as teorias, as mediações se tornam cegas e caolhas”. (CURY, 1989, p. 44).

A mediação é o instrumento pelo qual se pode compreender o movimento do real. Esse movimento concretiza-se a partir da atividade prática, ou seja, da ação sobre os contrários que envolvem a totalidade. Sendo assim, a classe trabalhadora tem condições de seguir transformando a realidade contraditória da sociedade na qual está inserida.

De acordo com as reflexões aqui apresentadas, compreendemos que a educação, enquanto prática educativa, acompanha o ser humano em sua construção social e humana e, por meio dela, nos humanizamos. Contudo, a sociedade capitalista impõe diferenças em relação às oportunidades de acesso e desenvolvimento humano que, para ser melhor evidenciado, necessita de categorias como totalidade, contradição e mediação, tratadas como um foco de luz sobre esta realidade. Neste sentido, a Educação do Campo representa essa oportunidade de, por meio da luta dos trabalhadores, tornar mais efetiva esta perspectiva de educação, como um direito de todo ser humano.

Nesse primeiro capítulo, procurou-se trazer uma visão geral das contradições existentes nos projetos de campo do país e a produção, conseqüente, de duas lógicas de educação para os povos do campo, imbricadas com as concepções que os fundamentam, quais sejam Educação Rural e Educação do Campo. Nas últimas duas décadas, o estado do Paraná destacou-se no cenário nacional na luta do Movimento Nacional da Educação do Campo e na sua implementação enquanto política pública, garantida pelas formas legais.

Assim, no próximo capítulo, iremos discorrer sobre como o Movimento Nacional da Educação do Campo se organiza na Região do Sudoeste do estado, destacando o processo de rearticulação de Escolas Públicas do Campo nessa Região, na busca por transformar a Escola Rural ainda vigente em uma Escola Pública do Campo, com base nas referências históricas aqui produzidas.



## **2. O MOVIMENTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SUDOESTE DO PARANÁ: LIMITES E POTENCIALIDADES DAS RELAÇÕES INTERINSTITUCIONAIS E SUAS PARCERIAS**

No segundo capítulo desse trabalho, trataremos com maior especificidade a articulação entre o Movimento Nacional da Educação do Campo e a operacionalização da legislação com foco na Modalidade da Educação Básica do Campo que, no recorte do estudo, possibilitaram a produção de espaços, tempos e instrumental metodológico. Objetivamos, portanto, investigar como se deu o processo de rearticulação de escolas públicas do campo na Região do Sudoeste do Paraná, no período de 2015 a 2019, com base nas referências históricas da Educação do Campo, no Estado do Paraná.

O texto desenvolve-se em quatro tópicos que discorrem sobre aspectos do processo em curso nas escolas pesquisadas. Buscamos situar, no primeiro tópico, a região Sudoeste do Paraná, o Movimento Nacional da Educação do Campo e suas relações com as Escolas Públicas localizadas no Campo.

Tratamos, no segundo tópico, das relações com os espaços do Estado, normalmente tensos, mas campo de fecundas relações na transformação de uma escola rural, ainda vigente, em uma Escola Pública do Campo. Nele se recortam aspectos sobre os espaços de debate público nas relações entre o Movimento Nacional da Educação do Campo e a Modalidade da Educação Básica do Campo, assim como a formação continuada de professores que, com base nas contradições da realidade concreta, produz uma rede pelo fortalecimento das escolas públicas do campo.

No terceiro tópico desse capítulo, buscamos trazer aspectos relacionados à questão da pandemia Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 que, no ano de 2020, assolou o mundo todo. Tratamos também, nesse tópico, sobre as dificuldades enfrentadas nas escolas públicas localizadas no campo em tempos de aulas remotas, e refletimos sobre a exclusão e as desigualdades socioeconômicas presentes no campo brasileiro que, de certa forma, foram escancaradas durante este período pandêmico, mas, também, negadas e ignoradas pelo sistema.

E, fechando o capítulo, com o quarto tópico, trazemos a discussão sobre como “tirar a lei do papel” nas Escolas Públicas com nomenclatura alterada para “do campo”, que estão distantes da organicidade entre os MSPdoC e suas organizações, em comunidades tomadas pela lógica do agronegócio, nas quais se inserem essas escolas. Nesses locais, muitas vezes, as escolas são a única possibilidade de “criar movimentações”, rearticulando-se à comunidade,

suas organizações, professores e estudantes; uma experiência que permite vivenciar a perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo a partir desse processo em curso nas escolas.

## 2.1 O MOVIMENTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO NO SUDOESTE DO PARANÁ

Na Região Sudoeste do Paraná, o Movimento Nacional da Educação do Campo desenvolveu um processo que buscou produzir relações e formas de manter a articulação entre escolas e cursos nos espaços do campo, movimentos e organizações regionais e universidades. Além disso, a região manteve-se articulada a outras regiões do estado sendo, em muitos casos, protagonista; e, também, sempre se buscou massificar o Movimento Nacional da Educação do Campo na região, num processo articulado aos três níveis: nacional, estadual e local.

Um momento dessa articulação e do intenso processo é a participação de 40 pessoas do Estado do Paraná na I CNEC, dentre elas pessoas que eram parte das referências em curso na região. Isso demarcou fortes movimentações que desvelaram “[...] a necessidade de articular em âmbito estadual as experiências de educação-formação que vinham se realizando junto aos diversos segmentos dos povos do campo” (GHEDINI; ONÇAY, 2016) no estado.

Nesse sentido, as movimentações desse processo foram se desenvolvendo para o campo das políticas públicas, das quais herdamos diversas referências, que dão base à legislação produzida no estado, assim como às iniciativas já realizadas e em curso na atualidade. Dessa relação, entre o Movimento Nacional da Educação do Campo, que acontecia no Paraná desde 1998, e as políticas públicas com o Estado e gestores das redes públicas, vão se consolidar políticas de Educação do Campo específicas, que destacam o estado do Paraná, em relação ao país.

Para chegar a esse feito, cabe reconhecer que o processo de diálogos, produções e estudos acerca da Educação do Campo, em nível nacional, aconteceu de forma concomitante no estado do Paraná,

[...] pois os sujeitos coletivos dessa região como a Assesoar, o MST e outras organizações foram integrantes atuantes dos processos iniciais, uma vez que eram protagonistas de processos de formação e organização dos camponeses, desde muito antes ainda dos anos 1990. (ASSESOAR, 2003 apud GHEDINI et al., 2016, p. 122).

Um processo que deu organicidade à região sudoeste, e foi uma forte referência na produção de políticas públicas, foi que diversas organizações e referências da região participaram de momentos importantes na produção destas políticas. Um destes momentos foi o I Seminário Nacional de Educação do Campo, em Brasília, em novembro de 2001, quando várias destas referências, de todo o país, se juntaram em torno do debate da produção das diretrizes das Escolas do Campo (BRASIL, 2002a). Outro momento importante, no qual se destacam as referências da região, foi a produção da nova legislação de Assistência Técnica Rural (ATER), no ano de 2004, realizada no Paraná, quando os sujeitos dessas referências fizeram-se presentes no evento, no município de Matinhos/PR.

No ano de 1998, algumas famílias do município de Francisco Beltrão-PR procuraram a Assesoar e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), no município, preocupadas com o grande número de jovens que estavam saindo do campo. A partir da angústia das famílias e da articulação com a Assesoar e o STR, organiza-se o Projeto Vida na Roça (PVR)<sup>17</sup> e, com ele, inicia-se um trabalho<sup>18</sup> com a Escola Municipal Parigot de Souza. No final de 1999, acontece o “I Seminário Municipal das Escolas do Campo”, e propõe-se a criação de um Programa de Formação de Professores, envolvendo todas as escolas do município localizadas no campo<sup>19</sup>. No ano 2000, inicia-se o Programa de Formação de Professores que, em maio deste ano, elaborou um documento, propondo que o programa se tornasse uma política pública. (GHEDINI et al. 2016).

A “I Conferência Estadual de Educação Básica do Campo”, realizada em 2000, no município de Porto Barreiro/PR, contou com a participação das referências produzidas na região sudoeste, tanto do ponto de vista da organização através da Assesoar, bem como por meio da Secretaria Municipal de Educação, do município Francisco Beltrão/PR, com as seis escolas acompanhadas no âmbito do PVR.

Nesse contexto, motivados pelos encaminhamentos da Carta de Porto Barreiro e da Articulação Paranaense de Educação do Campo, em 2001, acontece a I Conferência Regional

---

<sup>17</sup> O PVR pode ser definido como uma dinâmica que vem sendo capaz de gerir o desenvolvimento a partir dos sujeitos locais (individuais e coletivos), imprimindo mobilização e capacidade organizativa às comunidades do campo. Tem como principal componente teórico-metodológico o diferencial de construir processos de desenvolvimento, procurando abranger as múltiplas dimensões, tais como: educação, saúde, saneamento, cultura, gênero e gerações, produção e renda, dentre outras demandas que possam emergir. (GHEDINI; ONÇAY, 2010, p. 13).

<sup>18</sup> Várias entidades foram se engajando posteriormente, dentre elas a Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (Facibel), hoje Campus da Unioeste, e a prefeitura municipal, no ano de 1998, seguidas da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater).

<sup>19</sup> Com um convênio entre a Prefeitura Municipal, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), a Facibel (atual Unioeste) e a Assesoar.

“Por uma Educação do Campo”<sup>20</sup>, momento no qual se cria a Articulação Sudoeste, que passa a encaminhar a Educação do Campo, a partir das organizações e espaços existentes na região.

Em função deste evento e da intensa participação das organizações dos camponeses, escolas e professores, em Dois Vizinhos, de 2003 a 2006, desenvolveu-se um trabalho de Educação do Campo abrangendo as escolas do campo do município e envolvendo as entidades do PVR, mais diretamente a Aseosar e a Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu (Vizivale). Este trabalho desenvolveu os encaminhamentos pedagógicos junto às escolas da SMED com base no Tema Gerador e na pedagogia freireana. (GHEDINI et al., 2016, p. 126).

Nesse contexto, acontecem as primeiras discussões em torno da implantação do PVR, no município de Dois Vizinhos/PR, uma vez que, com a participação de diversos segmentos do campo na I Conferência Regional, quando se dialogou, amplamente, sobre a relação entre Educação Pública do Campo e o desenvolvimento da região e dos municípios, criaram-se as condições para esses encaminhamentos no município e suas comunidades. O PVR, nesse espaço, vai abranger quatro comunidades: São Francisco do Bandeira, Piracema, São José do Canoas e São Miguel do Canoas<sup>21</sup>.

Vários eventos foram marcando a trajetória da Educação do Campo nessa região do estado e, em novembro de 2003, organizou-se um Seminário Regional para tratar da “Nucleação das Escolas do Campo no Contexto do Desenvolvimento Regional”.

No ano 2004, especificamente em novembro, já no contexto da Coordenação Estadual da Educação do Campo, localizada na SEED, aconteceu o “I Seminário de Educação do Campo da Região Sudoeste”, também em Dois Vizinhos. No evento, “debateram-se as concepções de campo, agricultura familiar, agroecologia, agricultura camponesa; agricultura empresarial e agronegócio e, nesta relação, a questão da educação do campo e educação rural no território do Sudoeste”. (GHEDINI et al., 2016, p. 126).

Nessa altura do processo, a SEED buscava trabalhar articulada às organizações da ARPEC, tal como se propõem pela especificidade da Educação do Campo. Desse modo, a Coordenação de Educação do Campo (CEC), localizada no DEDI/SEED, esteve presente no

---

<sup>20</sup> A Conferência Regional foi sediada na Escola Agrotécnica Federal, em Dois Vizinhos, atual Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

<sup>21</sup> O PVR, no município de Dois Vizinhos, foi uma parceria entre a Prefeitura Municipal (Secretarias de Educação, Saúde, Agricultura e Viação e Obras), a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural - ASSESOAR, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais - STR; a Cooperativa de Crédito com Interação Solidária - CRESOL, a Cooperativa de Leite da Agricultura familiar - CLAF, a Casa Familiar Rural - CFR, o Núcleo de Regional de Educação - NRE, a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural - EMATER - Dois Vizinhos, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR - Faculdade Vizinhança do Vale do Iguaçu - VIZIVALI. (GHEDINI; ONÇAY, 2010, p. 13).

evento e apresentou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo - DOEBEC). Além disso, contextualizou o processo da Coordenação Nacional de Educação do Campo no Contexto da II CNEC, realizada meses antes, juntamente com as questões da CEC, que acabava de ser implantada na SEED.

A intencionalidade dos MSPdoC e suas organizações, com esse Seminário, era subsidiar o Movimento Nacional da Educação do Campo na região, pois carecia-se de conhecimento que permitisse alcançar as escolas públicas do campo. Nesse movimento, em 2005, treze professores da região Sudoeste iniciaram o Curso de Especialização *Latu Sensu* em Educação do Campo<sup>22</sup>. (GHEDINI et al., 2016).

Novamente, no município de Dois Vizinhos/PR, realiza-se o II Seminário Regional de Educação do Campo: “Reflexões e Práticas da Educação no Campo no Sudoeste do Paraná”, no ano de 2006, contando também com a organicidade do PVR.

A partir de 2005, com a ampliação do Movimento Nacional da Educação do Campo na região, alcançando também o contexto do PVR, no Município de Dois Vizinhos – PR, inicia-se um trabalho com a Escola Estadual São Francisco do Bandeira. A proposição desse trabalho a partir da escola do campo foi de

[...] repensar a proposta do Ensino Médio a partir da perspectiva da juventude do campo. [...] criou-se um GT com integrantes da Direção da Escola, alguns educadores, representantes da educação do campo e do PVR através da parceria da Assesoar. (GHEDINI; ONÇAY, 2010, p. 14).

Ainda no contexto da região sudoeste, em novembro de 2008, o município de Ampére sediou o “III Seminário Regional da Educação do Campo”: “Construindo Sujeitos, fortalecendo a Educação do Campo”, com o objetivo de construir diretrizes e orientações para fortalecer a implementação da Educação do Campo como política pública, nas esferas municipal, estadual e federal, bem como no espaço das universidades, uma vez que já se contava com as três diretrizes nacionais promulgadas, respectivamente. (BRASIL, 2002; 2006; 2008).

Em Francisco Beltrão, no ano de 2009, realiza-se o IV Seminário de Educação do Campo, tendo como tema central a “Relação entre Desenvolvimento, Políticas Públicas e

---

<sup>22</sup> Esse curso (*Latu Sensu*), realizado em Curitiba, em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), algumas prefeituras com gestão popular da região Centro do estado, e movimentos sociais e organizações dos camponeses. A Assesoar fez parte da coordenação do curso, envolvendo-se diretamente nas aulas, orientações e processo de coordenação político-pedagógica. A Unioeste (Campus de Francisco Beltrão) também contribuiu com as orientações das monografias.

Educação do Campo”. O quadro a seguir sintetiza alguns dos principais eventos destacados acima, que marcam a trajetória da Educação do Campo nessa região do estado.

**Quadro 5** - Trajetória da Educação do Campo no Sudoeste do Paraná

DATA	LOCAL	EVENTO	FINALIDADE
2003	Francisco Beltrão	Seminário Regional	Tratar da Nucleação das Escolas do Campo no Contexto do Desenvolvimento Regional.
2004	Dois Vizinhos	I Seminário de Educação do Campo da Região Sudoeste	Debater questões da Educação do Campo e educação rural no território do Sudoeste
2006	Dois Vizinhos	II Seminário Regional de Educação do Campo	Reflexões e Práticas da Educação no Campo no Sudoeste do Paraná
2008	Ampére	III Seminário Regional da Educação do Campo	Construindo Sujeitos, fortalecendo a Educação do Campo.
2009	Francisco Beltrão	IV Seminário de Educação do Campo	Relação entre Desenvolvimento, Políticas Públicas e Educação do Campo.
2018	Francisco Beltrão	I Encontro Nacional das Escolas Públicas do Campo (I ENEPUC)	Oportunizar a socialização de experiências em curso nas Escolas Públicas do Campo, articular os educadores e possibilitar diálogos sobre a Educação do Campo e as Escolas Públicas do Campo.

**Fonte:** Organizado pela autora.

Um dos resultados dessas lutas será a criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza e Matemática, ano de 2011, abrigado na UTFPR, Campus de Dois Vizinhos. (GHEDINI *et al.*, 2016).

Desse modo, a região Sudoeste do estado do Paraná destaca-se na produção, referências históricas ao Movimento Nacional da Educação do Campo, com mediações que buscam fortalecer as escolas públicas localizadas no campo, referências que vão guiar o processo nos anos seguintes, na perspectiva de políticas educacionais nesse âmbito.

## 2.2 AS TENSAS E FECUNDAS RELAÇÕES COM O ESTADO NA TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA LOCALIZADA NO CAMPO

No Estado do Paraná, assim como na região sudoeste, no âmbito do Movimento Nacional da Educação do Campo, houve diversas iniciativas junto a processos educativos e escolas públicas localizadas no campo, contudo, as possibilidades de mudança na prática social e pedagógica dessas escolas, de forma intencional, deram-se em diferentes níveis e

perspectivas. Foram ações que buscaram a adesão de comunidades e escolas por meio de movimentações, contando com coletivos de MSPdoC, organizações dos trabalhadores do campo, e algumas gestões de redes municipais e estadual, dependendo do projeto político que sustentava tais governos.

Cabe considerar que, para colocar em curso o desenvolvimento destas referências, compreendeu-se a necessidade de, por exemplo, participar de grupos de estudo com formação continuada específica, ainda que fosse fora do horário de trabalho, pois essa formação não é oferecida pelos sistemas oficiais de ensino. Sendo assim, como acontece em diversos trabalhos existentes no Estado do Paraná e no país, tornaram-se necessárias parcerias com Universidades Públicas, como é o caso do processo que compõe esse estudo, com base nas ações desencadeadas por um projeto de extensão, na Região Sudoeste do Paraná, que se propõem a rearticular algumas escolas públicas localizadas no campo ao Movimento Nacional da Educação do Campo.

O fato de estar numa parceria, na qual diferentes instituições públicas articulam-se em torno de um mesmo objetivo, qual seja articular as escolas em torno do Movimento Nacional da Educação do Campo, em regiões e escolas que ainda desconhecem a história destas lutas, as referências e as possibilidades legais existentes que carecem materializar-se na prática destas escolas, vai desencadear outras necessidades.

Nessa trajetória, no ano de 2015, iniciamos um trabalho com algumas escolas públicas localizadas no campo, na rede estadual de ensino da região Sudoeste do Paraná, numa parceria entre o NRE e a Unioeste, por meio do GEFHEMP que passou a desenvolver um projeto de extensão articulado à pesquisa, situado num convênio com a SEED.

Realizado a princípio, nos anos 2015 e 2016, denominando-se: “Processo de Rearticulação das Escolas do Campo na Modalidade da Educação Básica do Campo”, a partir de 2018, assume o caráter de Projeto Permanente de Extensão, com o título: “Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo da Região Sudoeste do Paraná na perspectiva da Educação do Campo: Rearticulação da Escola do Campo e Rede de Formação de Educadores”<sup>23</sup>. Com essa intencionalidade, acompanha seis escolas públicas do campo da região, neste NRE que possui o maior número de escolas públicas localizadas no campo, do estado.

---

<sup>23</sup> Desde 2015, esses projetos de extensão são organizados e coordenados pelo Grupo de Estudos em Educação, Formação Humana e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP), que faz parte da PRPPG da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação de Cascavel, sediado no Centro de Ciências Humanas (CCH), Campus de Francisco Beltrão – PR. O Projeto Permanente de Extensão, sediado e coordenado pelo Grupo de Pesquisa GEFHEMP, é parte das ações do Centro de Ciências Humanas (CCH), do Campus de Francisco Beltrão – PR, e registrado no âmbito na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) de Cascavel – PR.

No NRE de Francisco Beltrão, havia em 2019, 44 escolas estaduais do campo, com 2.130 estudantes, 455 professores (QPM) e 348 (PSS). No NRE de Dois Vizinhos havia 14 escolas estaduais do campo, com 722 estudantes, 176 professores (QPM) e 93 professores (PSS). O NRE de Pato Branco, por sua vez, tinha 27 escolas estaduais do campo, com 2.886 estudantes e 498 professores (QPM) e 308 (PSS). (BONAMIGO; GUIMARÃES; SILVA, 2020c, p. 209).

Esse número significativo de escolas faz com que tenhamos um olhar especial para essa modalidade de ensino, para que possamos legitimar a luta pelo fortalecimento destas escolas, frente a esse cenário de fechamento de turmas e de escolas, e perdas dos direitos adquiridos nas últimas décadas.

*Nós somos o Núcleo entre os 32 do Estado, que mais temos escolas do campo e, também, nós somos o Núcleo que tem esse trabalho mais direcionado com estas seis escolas, juntamente com a universidade, que é um trabalho desenvolvido com vocês gestores, [...] e o acompanhamento nosso neste processo, é o acompanhamento, mas acompanhamento mesmo. Não é de uma ação muito direta, mas, a gente está sempre acompanhando e, também, acreditando e dando todas as possibilidades para que realmente isso aconteça. (GESTOR NRE 1, 2020).*

Desse modo, no bojo do Movimento Nacional da Educação do Campo, em curso já de longa data na região, juntamente com as parcerias viabilizadas nesse projeto de extensão, objetiva rearticular as escolas públicas do campo. Amparados na legislação nacional e estadual, buscamos possibilidades de mudanças na prática social e pedagógica das escolas, de forma a produzir sentidos e constituir referências que fortaleçam-nas, sustentando-se na legislação produzida ao longo dos vinte anos de luta da Educação do Campo.

Este processo colocado curso objetiva aproximar as escolas distantes dos espaços organizativos do MSPdoC em duas frentes: formação continuada dos professores e acompanhamento às práticas pedagógicas interdisciplinares, rearticulando os vínculos entre comunidade, escola, estudantes, professores e as políticas públicas em curso. (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020a). O projeto de extensão,

[...] busca desencadear uma rearticulação da escola pública do campo com base nos fundamentos e métodos da Educação do Campo e nas garantias legais conquistadas. Tem como primeiro objetivo criar conteúdo e forma para a Modalidade de Educação Básica do Campo. Para isso, prioriza ações de formação de professores, Planejamento Coletivo Interdisciplinar, inserção da escola na realidade do seu entorno e sua articulação local e regional. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 12).



Destacamos aqui relatos de gestores regionais, gestores das escolas, professores e pedagogos que iniciaram o processo, no sentido de explicitar de forma mais clara como se dão as relações nestas escolas localizadas no campo que, em sua maioria, desconhece que existe legislação, como e com que meios é possível colocar em curso movimentações que promovam mudanças e rearticulem as que se encontram distanciadas.

*Em 2012, com o nosso grupo de educação, na Escola Vista Alegre, veio a nomenclatura Escola do Campo, e eu não tinha ideia do que fazer de diferente pra que essa escola fosse além do nome Escola do Campo. A primeira coisa que a gente fez, juntamente com a secretária da escola [...] foi acionar o Senar, daí começamos a fazer cursinhos assim de culinária, jardinagem. Só que as crianças não podiam participar, participavam as mães, porque tinha que ser de maior idade, foi, assim, uma decepção. Daí procuramos a Assesoar e, por motivos diversos, também, não foi pra frente. E a equipe, às vezes na escola... você sabe, pra entrar numa dessas, tem que ter uma equipe pedagógica forte e, assim foi uma frustração, [...] que a Escola do Campo não saía do papel, o nome já tinha. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

Nesta fala aparece bem o descompasso entre a nomenclatura e a prática das escolas pela falta de alguma mediação e, também, pelo desconhecimento da legislação, uma vez que mantém a cultura da escola rural. É possível perceber que a forma histórica tanto das escolas da cidade quanto do campo, é a mesma, e naquele momento não se conhecia, por parte destas, nenhuma referência concreta de como fazer a escola do campo que se anunciava na nomenclatura.

*[...] em 2013, 2014 [...] reunimos as duas escolas [...] e pensamos em fazer uma formação voltada para a Educação do Campo e, no NRE, tinha aquela equipe bem centrada nessa formação, tínhamos ido pra Faxinal do Céu, também, fazer formação, então foi ali que despertou mais, para fazermos um trabalho voltado para nossa realidade. [...] conversando com a Maria organizamos e chamamos uma responsável do NRE [...]. Foram três dias de formação [...] foi trabalhado a questão de legislação [...] das escolas do campo. Estava tendo um início bem forte nessa questão e [...] foram feitos trabalhos em grupo, uma formação bem acessível de entender, como tinha que ser nas escolas. Passou 2014, ficou meio deixado de lado, nas escolas vinha a formação e a gente fazia conforme a SEED conduzia a formação. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

Percebe-se um esforço dos coletivos das escolas em compreender em que implicava a mudança da nomenclatura, contudo, de novo se recai no vazio da falta de um referencial para mudar a prática pedagógica da escola. Isso evidencia que, a compreensão da legislação e mesmo a formação, sem este referencial concreto que aponte como podem ser estas mudanças, na prática da escola, pouco se avança.

É possível, contudo, considerarmos que falta formação em Educação do Campo, seja formação inicial ou continuada.

*[...] na graduação a gente não trabalha as modalidades, então eu nunca ouvi falar de escola do campo, eu fiz a Pedagogia na Unioeste, mas eu nunca ouvi falar da Escola do Campo, eu não lembro nem de ter escutado falar sobre isso e, dali a pouco, nós estávamos na Escola do Campo. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

*[...] eu acho que se a gente [...] estudou isso na faculdade, foi de forma muito breve, porque quando [...] se trouxe toda questão da legislação, a gente saiu de lá: “Nossa, mas dá pra fazer isso!”, “Nossa, tem uma lei que ampara!”. Não era claro isso pra nós, pra mim pelo menos. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 1, 2020).*

Cabe lembrar que no ano de 2015, um grupo significativo de educadores foram trabalhar em escolas públicas localizadas no campo, pois recém haviam assumido o concurso público do Estado do Paraná. Nesse contexto, “[...] começamos a pensar em uma forma de como fazer, naquele momento depois da greve, tínhamos uma formação a organizar, e aí foi o ponto de início mesmo”. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).

*[...] juntamos com a Escola Vista Alegre, novamente, pensamos a formação e chamamos a professora Cecília (Unioeste) para nos dar o suporte [...] E, a partir daí, teve início o trabalho: começar a entender como era trabalhar nas escolas do campo e quais os princípios que tinha na teoria, como se forma, e o estudo voltado para essas escolas. Este foi um marco bem importante mesmo, pra esse trabalho com coletivo das escolas. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

*[...] a sementinha foi plantada [...] com Vista Alegre e Pinhalzinho trabalhando juntas, havia uma separação a anos (entre as duas escolas), era tudo junto com a escola da cidade. Então, houve uma separação da cidade, em termos, porque precisava ser estudado a Modalidade da Educação do Campo. Na sequência, entrou o Assentamento Missões que veio pra dar aquele “up” e isso foi se expandindo. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

*[...] Na escola Paulo Freire [...] começamos em agosto com a formação [...] manifestou-se esse interesse de estar fazendo um trabalho com as Escolas do Campo. [...] (fizemos) uma fala com os professores, no sentido de dizer assim: “Ah, é uma Escola do Campo, mas o que que difere essa escola de outra escola da cidade?”, “o que que pode ser feito de diferente?” [...] de certa forma eu acho que era um questionamento no sentido, justamente, de pensar o que seria a Modalidade de Educação do Campo, como isso se daria na prática. Porque a gente tá vendo uma escola que é do campo, mas o que é a Modalidade em si? O que é Escola do Campo? Também, não sei se para os professores havia essa clareza de que tinha uma Modalidade... pra mim não tinha. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 1, 2020).*

*[...] a gente tinha muito questionamento, também por a escola ser do assentamento, a gente sempre brincava, achávamos que iríamos chegar lá, quando pensava numa escola de assentamento, que já ia ter uma diferença, por ser escola de assentamento. [...] nem seria tão ligada à questão da Educação do Campo nessa Modalidade, mas pensar aquela*

*escola, como uma escola que deveria ter coisas diferentes, por todo o histórico dela também, e junto a isso a Educação do Campo. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 1, 2020).*

Assim, com a formação que iniciou em 2015, e se articulou entre Tempo Estudo (TE) e Tempo Prática (TP), foi possível passar pela experiência de colocar os fundamentos e as referências históricas estudadas em prática, por meio dos instrumentos que íamos produzindo a partir das necessidades e desafios que se apresentavam, conseguimos suprir a falta de relação entre conhecer a legislação e criar movimentações na prática da escola.

*E eu lembro da diretora, eu estava olhando na biblioteca, [...]e vi umas fotos de vocês fazendo uns canteirinhos com pessoas do Senar e eu pensava comigo: “Então Escola do Campo tem que fazer essas coisinhas aqui também?” E umas fotos da professora Marizete (do NRE) [...] então esse comecinho [...] com o Senar ele foi um embriãozinho, aquela reunião com a Marizete [...] com todas aquelas dinâmicas, Místicas do girassol e tal. Então, conversei com a (pedagoga) sobre isso, eu sabia que alguma coisa tinha que ser de diferente. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

Mesmo que as escolas tivessem feito um percurso de formação nos eventos de Faxinal do Céu, também eventos nas regiões do estado que a CEC desenvolveu, nos NREs havia uma equipe com um coordenador, ainda assim, faltava articular os estudos com a forma de se organizar a escola e fazer o trabalho de sala de aula, nessa perspectiva.

*Eu, também não venho de uma realidade do campo, nunca morei no campo, não sei do campo, muita coisa aprendi com as crianças, como algumas nomenclaturas, instrumentos agrícolas [...] sou extremamente urbano e dali a pouco eu estava me sentindo no meio daquilo [...]. Nós ligamos na Secretaria Municipal de Beltrão, pedimos o número da Prof. Cecília [...] mas, a minha intenção, pessoalmente, era conhecer essa modalidade. Eu achava que a gente tinha que fazer uma hortinha, colocar os alunos na horta de vez em quando e, assim por diante. E depois que eu fui ver que “focinho de porco não é tomada”, depois [...] a partir de uma reuniãozinha se transformou num processo todo, até hoje, e pra mim foi uma faculdade. A partir daquele momento, fiquei sabendo que a legislação gira em torno disso, que é muito além do que eu imaginava, que é uma aspiração dos povos do campo mesmo, da questão do direito de ter a escola próximo deles, de ter a escola de acordo com eles [...]. Então foi... (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

A depender da forma como abordamos a questão da Educação do Campo, quando a realidade está distante dos Movimentos Sociais e suas Organizações, a conexão entre as temáticas do campo e a organização da escola não se conectam automaticamente. Há que se criar condições de experimentar, colocarmo-nos também, como sujeito destas escolas.

*[...] nos nossos encontros, era assim: quanto mais informação, mais nós não sabíamos onde chegar, porque era muita informação. E eu ficava assim boiando [...] eu vivi no campo, mas meu campo era a prática, nada com teoria, com história, com teorias da Escola do Campo e eu fiquei muito assustada. Mas [...] a partir das visitas nas casas dos alunos [...] uma coisa eu lembro, eu queria saber o fim dessa história e fui até o fim e, vi só o começo da Escola do Campo! (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

A fala desta entrevista reafirma que só as informações não dão conta de se compreender em que consiste a prática da escola... e no primeiro momento, assustou.

*[...] dentro de todo esse processo que eu fui compreender a Educação do Campo e, não só a Educação do Campo, todas as modalidades da educação que envolvem a Educação do Campo, e fui entender como um direito. Hoje, mesmo não conhecendo a questão dos povos da floresta, da população ribeirinha, mas a partir dali eu fui compreendendo como direito mesmo. Então, [...] já vinha uma certa angústia, apreensão e, fecha escola e, não fecha escola e, comunidade não participa e, comunidade não sei o que [...] o início do processo [...] foi assim. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

Esta fala parece apresentar um pequeno germe do que enfrentamos para superar a cultura das comunidades que não compreendem como defender ou como argumentar e posicionar-se frente à questão do fechamento das escolas. Falta a estas pessoas compreenderem que a escola é um direito, é política pública. Isso sem falar que as escolas do campo, como mostrou uma fala acima, de modo geral, é igual à da cidade.

*[...] pra mim [...] foi totalmente novo, a gente vinha assumindo um concurso e não foi uma escolha, não dá pra trabalhar com a escolha no sentido de “ah eu escolhi ir pra escola do campo”. [...] havia uma angústia [...] principalmente da questão que o governo insistia no fechamento das escolas. Então, sempre fui da luta: não tem que fechar, vamos conhecer essa proposta e vamos trabalhar pra que se inicie um processo concreto ou o que já tinha, pra resgatar e ver como que se trabalha e garantir o acesso a escola pra esses alunos do campo. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

As duas escolas do município de Enéas Marques – PR, sofriam um risco eminente de fechamento, e esse foi o motivo pelo qual buscaram uma saída e se desafiaram a implementá-la, era uma questão de arregaçar as mangas ou perder as escolas.

*E eu acho que foi fundamental aquele período, principalmente, no ano de 2015, ali que a gente bateu de frente com as propostas de fechamento. Eu acho que isso foi uma grande vitória porque, naquele período, estava muito séria a questão do fechamento. Estava com aquilo na porta e quando veio essa forma de estudo, as publicações, as formas de organização, de planejamento e que isso foi pro papel e começou a mostrar que havia esse processo nas escolas, garantiu que as escolas ficassem abertas. Então esse processo, eu vejo como muito importante pra quem está ali, por mais que eu não esteja<sup>24</sup>,*

---

<sup>24</sup> A educadora que está falando, nesse momento, já havia mudado de escola em função da rotatividade.

*eu admiro o trabalho e quem garantiu todo o processo que veio desde 2012. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

Uma das ações mais fortes, inicialmente em 2015 e 2016, foi a luta pelo não fechamento destas duas escolas, e pelo transporte escolar intracampo naquela região. Amparados pela legislação, apostou-se nessa estratégia, mesmo sabendo que a questão do transporte escolar é uma luta árdua que as escolas públicas localizadas no campo enfrentam. Ainda que, no ano de 2008, a Resolução CNE/CEB N° 2, particularmente no seu Art. 3º, dispõe sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental - anos iniciais, que “serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008, p. 2), essa diretriz mostrou-se desconhecida e, certamente, ignorada.

A questão do transporte escolar é afirmada, especificamente, em seu Art. 4º e Art. 5º, o qual, afirma que se tratando de haver necessidade do transporte escolar, deve ser considerado o menor tempo possível no percurso residência-escola, e que as crianças sejam transportadas do campo para o campo. Para a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio “a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura”. (BRASIL, 2008, p. 2).

Ainda, segundo BRASIL (2008, p. 2), “sempre que possível, o deslocamento dos alunos, deverá ser feito [...] do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade”. Mesmo com essa resolução vigente, desde 2008, contraditoriamente, pouco se avançou em relação ao transporte escolar. Muitas escolas públicas localizadas no campo foram condicionadas ao esvaziamento ou fechamento por diversos motivos, mas, principalmente, eleitoreiros: os municípios “criam” linhas de transporte escolar que ligam as comunidades do campo até a cidade, para favorecer parceiros políticos, estas linhas, muitas vezes passam na frente de uma ou mais escolas localizadas no campo, transportando os estudantes para a escola urbana.

Ao se realizar uma primeira movimentação, por conta do risco do fechamento dessas escolas, e lutar pelo transporte escolar intracampo, foi uma ação frustrante do ponto de vista dos resultados concretos, mas desvendou as complexas e imbricadas relações entre os órgãos gestores, as empresas de ônibus, motoristas e algumas representações da política partidária local:

*[...] eu disse: “nós precisamos mais, senão nós vamos fechar”, tive essa visão, também”. Hoje, eu digo assim pra vocês: o meu pensamento é de que nem é culpa do governo fechar a escola, se fechar a escola é culpa da comunidade, porque se a comunidade não se mobiliza e não pede pra escola ficar ali... Um exemplo, nós tivemos aqui, em Itapejara, que a comunidade se mobilizou, buscou aluno e tudo, e a escola está lá, só fecha a escola aonde a comunidade não se mobiliza. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

A dura realidade mostrou que falta esta compreensão da comunidade sobre como enfrentar o esvaziamento da escola, pois não se trata de algo simples criar um processo que permita a compreensão de que a escola pública do campo, não é apenas uma concessão do Estado e de políticas governamentais. Sendo assim,

*[...] garantir o não fechamento é garantir que se tenha um processo, uma proposta efetiva, eu acho que é isso, que é onde se garante o não fechamento. A partir do momento que você tem uma proposta efetiva, que está no papel e tem argumentos com as leis, se faz o processo inverso do fechamento. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

Neste início, o projeto desafiou-se a produzir mediações, tomando como base as referências históricas do Movimento Nacional da Educação do Campo, já produzidas pelos MSPdoC e suas organizações e, também, por outras escolas do estado do Paraná, junto a sistemas municipais e escolas do campo da rede estadual, assim, passou-se a propor diferentes tempos, espaços e instrumental metodológico junto a essas escolas.

De modo mais específico e direto, como se tem relatos em Ghedini e Berté (2018), “não se inventou a roda”, mas se buscou uma referência concreta de um trabalho que se deu numa região, onde se desenvolvem relações territoriais de agricultura familiar/camponesa e do agronegócio, portanto, próximas à realidade de nossa região, considerando as práticas registradas e a experiência dos professores, assim, como os referenciais da Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Esse processo foi desenvolvido na região Centro do Paraná,

*[...] no município de Pitanga: Colégio Estadual do Campo Pe. Victor Coelho de Almeida – Ensino Fundamental e Médio (2012-2016), que desenvolve um processo com o apoio do Laboratório de Educação do Campo da Universidade Estadual do Paraná (UNICENTRO). (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020a, p. 47).*

O projeto de extensão toma essa referência, que também se coloca na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo, considerando a legislação que ampara a institucionalização das escolas públicas do campo. Partimos dali e, com outras referências da

região, passamos a criar estratégias e ações com foco na Modalidade da Educação Básica do Campo e, ao mesmo tempo, rearticulando as escolas com o Movimento.

*[...] eu colocaria em destaque esse início de 2015 essa conjuntura de direção, isso mostra que muitas vezes a mudança ela é algo muito propício, entrar pessoas novas que tenham pensamentos diferentes e, entraram em uma conjuntura que conseguiram se unir e achar forças um com o outro. Eu acho que eu colocaria, dentro dessa mudança de 2015, essa conjuntura como um fato muito evidente. (GESTOR NRE 3, 2020).*

*Foi interessante, assim, esse início porque não foi pensado numa estrutura... Quando ela (a professora da universidade) veio, pode-se dizer que não tinha toda essa proposta pronta, não era assim, tinha uma bagagem, uma vivência da Assessorar, de trabalho com assentamentos e tudo mais que era maravilhosa, colocava nas conversas informais que nós tínhamos potencial para fazer, que era importante a gente concretizar isso como processo, e ela sempre enfatiza: não como um projeto, mas como um processo. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

Amparados na legislação nacional e estadual produzida ao longo dos vinte anos de luta da Educação do Campo, buscamos possibilidades de mudanças na prática social e pedagógica das escolas que participam desse processo de rearticulação. Essas mudanças são produzidas no sentido de constituir referências para o fortalecimento das escolas públicas localizadas no campo, com sustentação na legislação, contudo, encontraram-se escolas que desconheciam estes dispositivos legais.

*[...] a gente não tinha conhecimento da legislação, a gente achava, as vezes, olhando algumas coisas da Educação do Campo [...] a questão de calendário, que dava pra alterar calendário, essas coisas que a gente sabia e a questão da mudança da nomenclatura que foi lá em 2011, de ser reconhecida como a Escola do Campo [...]. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 1, 2020).*

Com a base legal, colocamo-nos nesse processo de muitas mãos, que está a produzir conteúdo e forma à legislação na prática das escolas públicas localizadas no campo. A ênfase se dá em propor relações de trabalho pedagógico e vínculos sociais no sentido de colocar em curso um processo, mesmo que, formalmente, seja um projeto de extensão com a universidade.

*[...] processo contínuo, processo que cada vez nós vamos estar melhorando, estamos modificando, vamos aprimorando mais. Deu pra entender que essa Escola do Campo está em constante processo de construção e está sempre em movimento, em movimentação, como a professora Cecília fala, das movimentações de “dentro” da escola e “fora” da escola. As movimentações que ocorrem, a que está relacionado o ensino, conhecimento historicamente já pronto e, também, “fora”, trazer pra realidade, levar às famílias, aos alunos o conhecimento desta realidade, com os conhecimentos que*

*são aprendidos. É importante sempre entendermos que esse trabalho de construção é um processo que está sempre modificando, que estamos sempre aprimorando. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

Um aspecto importante, nesse processo, foi a parceria e o apoio do NRE, com ouvido atento ao que se propunha, assim como nas possibilidades da legislação federal e estadual. Desse modo, em todos os momentos nos quais se criavam mediações e movimentações avançando no processo, os diretores das escolas dialogavam com os setores responsáveis no NRE, a fim de articular a perspectiva legal com a efetividade das práticas na escola.

*[...] o Núcleo vê com bons olhos essa questão das escolas e tem muito claro que não foi só uma evolução em papel, foi uma preocupação também pedagógica, foi com uma preocupação na aprendizagem porque essas escolas também evoluíram dentro da aprendizagem. Então não era uma preocupação, simplesmente, por ser uma modalidade, ser reconhecido como uma escola do campo, era uma preocupação de garantir uma educação de qualidade dentro de uma escola do campo, eu acho que isso é muito importante. (GESTOR NRE 2, 2020).*

Mesmo com este apoio, as escolas encontraram diversas dificuldades para encaminhar este processo e desvencilhar-se de algumas relações arraigadas, assim como para criar novas formas de trabalho e inserção nas comunidades e instituições:

*[...] exigiu muito também da própria direção, de deixar de comprar alguma coisa aqui em Enéas, comprar lá naquele mercadinho, mesmo sendo mais caro; de sair da missa aqui e ir na missa lá, também. Mas, foi indo e, até hoje, tem esse diferencial [...] agora que vieram os alunos do Pinhalzinho para o Ensino Médio, a gente sente um entrosamento maior. Agora, quando se pega os da Vila, mesmo, eles não querem dizer que moram num distrito, não se sentem parte dali, então é uma dificuldades que a gente está superando. Muitos alunos que 2015, 2016 acabaram saindo, hoje retornaram [...] (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

*Então, inicialmente, os pais achavam que ia mudar, “meu filho não vai ficar na roça”, muitos pensavam que a escola iria preparar o filho só para ficar na roça, então, muitos diziam assim: “não vai ficar na roça, vai trabalhar fora...” a aceitação da comunidade escolar foi um desafio [...] (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

Diante desses desafios, buscamos fortalecer as escolas com o trabalho de rearticulação, além da busca por se ter um Curso de Ensino Médio naquela região do município de Enéas Marques - PR, onde tem, apenas, uma escola de Ensino Fundamental (anos iniciais) e duas escolas de Ensino Fundamental (anos finais).

*[...] a gente sabe que as políticas não vão vir pra assegurar que haja um profissional efetivo ali, a gente sabe que a tendência não é essa, e de que, quem for, que se adeque à*



*escola, não a escola se adequar as pessoas e aquela modalidade, está ali. [...] isso é um ponto extremamente positivo,*

*[...] quando a Maria falava do Ensino Médio, que foi fruto do processo, foi mesmo. Ele foi alicerçado ali, num primeiro momento ele veio negado, aí nós pegamos declaração de padre... de todo mundo e umas das declarações decisivas foi a da professora Angelita (diretora da escola) do Pinhalzinho, com esse comprometimento de que teria uma sequência da Educação do Campo. Isso está na decisão final que autorizou o Ensino Médio, pois nós tínhamos uma dificuldade, eu tinha muito medo, eu pensava: “não, com essa rivalidade, eles não vão querer vir pra cá” e, dali a pouco, eles viram que o mesmo trabalho que era feito lá, era feito aqui também, os professores de lá eram daqui também, e que nas disputas dos jogos nós começamos a torcer pro Pinhalzinho, e eles pra nós. Então, hoje se tornou uma coisa bem bacana e acho que a comunidade ganhou com isso. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

*[...] quando iniciamos tinha uma rivalidade anterior entre as duas escolas, não sei do que... Assim, quando iniciamos ali, teve essa união das escolas ali, a equipe, os professores [...] um ganho também foi essas metodologias e a nova organização, fizeram com que não tivesse o fechamento das escolas. Então foi assim, um fato bem positivo de ter esse trabalho divulgado, de ser trabalhado o coletivo, as duas escolas se empenharam, juntas, e não teve o fechamento das escolas. E acredito que cada vez vai ter mais força e não ter esse fechamento, que a gente mostra um trabalho diferenciado, mostra esse trabalho integrado com as duas escolas, e isso é um ponto bem crucial, de mostrar que as escolas não se enfraquecem, que estão cada vez mais fortalecidas, juntas. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

O fechamento das escolas, além de questões políticas e estruturais da sociedade e dos projetos de campo, normalmente é o desfecho de uma série de dificuldades que foram se acumulando ao longo do tempo e que, para serem superadas, necessitam de um conjunto de ações que passam pelas questões estruturais e também pedagógicas, como a criação do Ensino Médio e de um Instrumental Metodológico na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo. Nos parece ter sido esta a opção destas escolas quando se inicia este processo como mote de utilizar-se das ferramentas legais para exigir que se cumpra a educação dos povos que vivem no campo, como um direito. Por sua vez, as comunidades e a escola se desafiam a enfrentar e a produzir estas novas condições de forma coletiva.

*[...] um crescimento muito grande, uma parceria muito grande e, assim as diretoras, da época, elas tiveram um papel crucial, quando elas disseram sim, quando elas permitiram que pessoas que entraram no concurso jogassem algo ali, dizendo: “vamos tentar porque pode ser bom”. Na época as diretoras foram muito felizes com essa ideia de abraçar a causa. Muitas vezes a gente parava e dizia: “isso é loucura!”, “o que é isso?” mas, cada vez instigava mais a estudar, estudar e estudar. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

*Esse início foi de muitos “amores e dores”, porque a gente realmente não sabia, quem sabia o que estava acontecendo e aonde iria chegar era realmente a professora (Cecília – Unioeste), mas nós, que estávamos ali junto, no início do processo, mesmo estando*

*muito próximo dela, muita coisa a gente não compreendia porque era complexo demais. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

*[...] às vezes se tinha a percepção que era muito pouco, mas foram “esses pouquinhos” que garantiram se chegar onde se chegou atualmente. Se não tivesse essas iniciativas não teria a Escola do Campo, eu creio que 2015 foi crucial pra se manter essas escolas, essa luta e a organização político-pedagógica das escolas. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

Entendemos que as movimentações criadas por essas escolas que participam do processo, foram sendo tecidas ao longo dos anos e amarradas no sentido da criação de vínculos, por meio de diversas mediações construídas coletivamente. E que na relação direta com o Estado, enquanto NRE, houve diálogo e um entendimento que a legislação existe e é uma ferramenta que possibilita organizar nossas escolas, de modo que possamos articular a nomenclatura “do campo” com as práticas pedagógicas realizadas pelas mesmas.

### **2.2.1 Os espaços de debate público nas relações entre o Movimento Nacional da Educação do Campo e a Modalidade Educacional**

Nesse tempo, buscou-se compreender de que forma as relações em curso poderiam ser regularizadas - em seus tempos, espaços e instrumental metodológico - nas escolas, reorganizando os PPPs e também as PPCs.

Nesse processo, ampliou-se essa produção para outras escolas públicas localizadas no campo da região, por parte do NRE e de organizações como a APP Sindicato e a Assesoar, coletivo no qual se organizaram momentos de formação de professores para a construção dos PPPs, com todas as escolas do NRE de Francisco Beltrão.

Uma dimensão importante do trabalho, neste período de 2015-2017, foi efetivar nos PPPs das escolas este instrumental diferenciado e, um aspecto fundamental foi encontrar apoio e aceitação por parte das instituições como o Núcleo Regional de Educação (NRE), por parte dos professores e das coordenações que se envolveram e produziram durante a criação e vivência do processo. (GHEDINI *et al.*, 2020c, p. 403).

É importante destacar que esse trabalho, no ano de 2017, seguiu o trâmite normal da SEED/NRE, quando as escolas foram solicitadas a reorganizar o PPP.

*Vocês vieram (diretores, até o NRE): “então nós temos que mudar o PPP, nós temos que ter olhar pros documentos pedagógicos, mas nós temos que mudar a forma de executar a Educação na escola”. E essa forma que fez vocês construírem o PPP que vocês têm hoje*

*e, quando realizamos as primeiras leituras dos seus documentos, estava nítido dentro daquele documento, não uma fala folclórica do que é Educação do Campo, mas uma práxis muito forte dentro das escolas. (GESTOR NRE 3, 2020).*

Nesse caso, incorporaram-se os tempos, espaços e instrumental metodológico, como: as Trilhas Escolas Família, o Inventário da Realidade, o Dossiê do Inventário da Realidade, a Jornada de Saberes e Planejamento, o Círculo de Saberes e Conhecimentos e as Varandas de Partilha com sua fundamentação e metodologia. Desse modo, alcançando o que se propunha: produzir conteúdo e forma à Modalidade na efetiva prática da escola.

*[...] a metodologia é algo muito próprio da escola e as pessoas as vezes ficam: “ah mas esse currículo aqui não permite nós executar uma escola do campo ou uma escola integral”. Se pegar as propostas curriculares a metodologia não está especificada, a metodologia é muito própria da escola. (GESTOR NRE 2, 2020).*

*Catalogar isso tudo era bem complicado por conta do tempo e mesmo que nós tivéssemos uma gestão de tempo, tudo isso é uma questão burocrática, é difícil de você colocar no calendário, que tinha que estar no calendário porque era o registro daquilo que você estava fazendo, era a única forma de institucionalizar, colocar no teu PPP, colocar no calendário pra que aquilo fizesse parte da proposta da escola mesmo (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

*[...] mas também fico feliz pelo fato de que alguns aspectos ainda podem ser considerados, então, tanto colocar algumas coisas no PPP quanto institucionalizar na escola, isso agrega também. Então, tudo dá pra por? Não dá, mas algumas coisas ainda dá pra por, ainda dá pra fazer algumas reorganizações de calendário, ainda dá de fazer algumas coisas diferentes” (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

Compreendemos que a oportunidade de registrar e dar regularidade ao que se produziu, enquanto especificidade das escolas públicas do campo: Acreditávamos que [...] se estivesse no PPP, [...] quem vem pra escola, se adequaria a essa modalidade e, essa modalidade é do campo. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020). Este foi um dos resultados mais significativos, no sentido do que se tem garantido na legislação:

II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho. (BRASIL, 2010a, p. 1).

Importante destacar o apoio recebido por parte do NRE de Francisco Beltrão, na pessoa da Chefe de Educação e dos demais funcionários dos diferentes setores, com destaque para o setor pedagógico que,

[...] se dispôs sempre com atenção, a compreender os passos que eram dados, a incentivar a criação de um calendário que comportasse as especificidades, assim como assessorar para que se incorporassem estas dimensões aos novos PPPs que foram elaborados nos anos 2016-2017, uma vez que estamos trabalhando na perspectiva da Modalidade da Educação Básica do Campo, aspecto legal que sustenta estas possibilidades de mudança na forma da escola. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 91).

Pode-se perceber, na possibilidade de incorporar as mudanças realizadas na prática da escola por um dispositivo legal, que isso não é algo que se alcança por uma vontade do governo mas, quando, organizadamente, se toma a legislação para desdobrá-la na prática e, desde o que preconiza, é possível garantir avanços na escola pública do campo.

[...] só se acessa as políticas públicas onde o Movimento Social está organizado, onde exige do Município, do Estado ou do Governo Federal (ANHAIA, 2013).<sup>25</sup> Essa proximidade tem a capacidade de forjar novos elos, romper barreiras práticas de dimensões legalmente conquistadas, mas não executadas pelo burocrático. Como tão bem define o professor Munarim<sup>26</sup> (2013), a partir de sua experiência de militância: é a concretização de uma mudança teórica casada com militância política. (GHEDINI, 2017, p. 210).

Outro aspecto importante, no processo de visibilizar e ampliar o diálogo com o espaço público da parte destas escolas, foi articular espaços relevantes a nível regional, estadual e federal, com diversas participações em eventos, escrita, comunicação e trabalhos científicos sobre o processo.

Em 2016, no município de Abelardo Luz – SC, no Instituto Federal Catarinense (IFC), participamos do II Seminário de Educação do Campo, e apresentamos trabalhos sobre o processo inicial das escolas que estavam em exercício naquele momento. No ano de 2017, enviamos novamente trabalhos, a partir das práticas que se consolidavam, para o III Seminário de Educação do Campo do IFC, apesar da dificuldade de estar presente, fato que impossibilitou-nos de comunicar os trabalhos.

No ano de 2017, realizou-se o “III Seminário Internacional de Educação do Campo” (III SIFEDOC) e “III Fórum de Educação do Campo da Região Norte do Rio Grande do Sul: Resistência e Emancipação Social e Humana”, na Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Erechim/RS, onde participamos com trabalhos escritos. As falas e debates

---

<sup>25</sup> ANHAIA, Edson Marcos. Entrevista concedida à Cecília Maria Ghedini. Florianópolis-SC, 6 de dezembro de 2013.

<sup>26</sup> MUNARIM, Antonio. Entrevista concedida à Cecília Maria Ghedini. Florianópolis-SC, 8 de dezembro de 2013.

realizados no evento possibilitaram a visualização das lutas do Movimento Nacional da Educação do Campo, tanto na região sul como em todo o país, além de sua articulação com outros povos desse espaço, como indígenas e quilombolas.

Em 2018, quando a Educação do Campo completou 20 anos, dois professores, destas escolas, estiverem presencialmente com a delegação da região Sudoeste, no “Fórum Nacional de Educação do Campo” (FONEC), em Brasília/DF, no “Encontro dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA”.

Nesse mesmo ano, em Faxinal do Céu (ANEXO II), no município de Pinhão/PR, participamos do I Seminário das Escolas do Campo, promovido pela SEED, que reunia todas as escolas públicas do estado, localizadas no campo. Na ocasião, cada NRE do estado do Paraná indicou uma “prática pedagógica exitosa” realizada nas escolas. As escolas que faziam parte da rearticulação encaminharam as práticas de forma coletiva, pois estávamos em constante diálogo entre planejar e executar, avaliar e estudar, enfim, éramos um grande coletivo no qual apoiávamo-nos e isso contribuía para sustentar também a dinâmica das escolas. Dessa forma, fomos reconhecidos pelo trabalho realizado nas seis escolas participantes do processo de rearticulação das escolas públicas localizadas no campo e, portanto, convidados para representar o NRE de Francisco Beltrão - PR, com essas práticas em curso, consideradas pelo NRE/SEED como “exitosas”.

No ano de 2019, voltamos a participar do “IV Seminário de Educação do Campo do IFC”, em Abelardo Luz/SC, com trabalhos escritos e comunicações. Em 2020, devido a pandemia do Covid-19, os eventos presenciais foram suspensos, alguns foram realizados de forma *on-line*. Nesse sentido, tivemos a oportunidade de participar do “XIV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade” (XIV EDUCON), que ocorreu em Aracaju/Sergipe, quando comunicamos duas pesquisas em curso sobre o processo de rearticulação, uma delas tratando da Formação Continuada e outra da relação entre a operacionalização da legislação da Educação do Campo nas escolas públicas.

Esses eventos que participamos, com vários professores das escolas, ampliaram os espaços de debate público e nos convocaram ao desafio de fazer acontecer, nas escolas públicas, uma articulação entre o Movimento Nacional da Educação do Campo, que precisa ser conhecido e compreendido nas escolas e seus entornos, e a política pública que é de direito e, minimante, pode efetivar-se com as garantias da Modalidade Educacional.

É importante destacar que essas participações sempre tiveram a anuência dos órgãos gestores que, além de possibilitar as inserções em espaços de eventos, reconhecem esta referência como possível de ampliar-se a outras escolas públicas localizadas no campo do

NRE e da região, por exemplo, ainda que acompanhadas de forma indireta pelo projeto de extensão do Gefhemp/Unioeste.

Nesses espaços entre a universidade pública e a Educação Básica, no contexto de movimentações das escolas da região, no ano de 2018, o Gefhemp/Unioeste organizou o “I Encontro Nacional das Escolas Públicas do Campo” (I ENEPUC)<sup>27</sup>, “com o intuito oportunizar a socialização de experiências em curso nas Escolas Públicas do Campo, articular os educadores e possibilitar diálogos sobre a Educação do Campo e as Escolas Públicas do Campo” (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020a, p. 42). Participaram desse evento 28 escolas públicas do campo, de diferentes estados do país, e cerca de 150 educadores, que buscou

[...] articular os educadores que atuam nestas escolas criando um espaço coletivo de formação continuada, possibilitando um espaço de diálogo sobre a Educação do Campo e “o chão” das Escolas Públicas do Campo, tendo em vista a necessidade de novas formas de ação, a fim de enfrentar a ofensiva de fechamento destas escolas em curso no país. (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020a, p. 45).

Ao término do I ENEPUC, aprovou-se um manifesto<sup>28</sup> contendo cinco afirmações (ANEXO III) e sete metas e ações (ANEXO IV). Dentre as metas e ações estavam a criação e acompanhamento de um grupo de trabalho, que passou a se chamar GT ENEPUC. Esse grupo “passaria a estudar e propor saídas para o fortalecimento e não fechamento das escolas”. (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020a, p. 46).

O GT ENEPUC realizou alguns debates, no ano de 2019, com base em “documentos e referências históricas, resultados de pesquisas, o trabalho do projeto de extensão nestes três anos de ações diretas com as escolas” (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020a, p. 47). Com a realização dos debates, definimos que “a luta pelo não fechamento das escolas públicas do campo passa em primeira mão por fortalecer a escola pública do campo, rearticular vínculos sociais e de aprendizagem”. (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020a, p. 48).

Isso supõe que se desenvolvam ações que garantam a efetivação da Modalidade de Educação Básica do Campo. Desse modo, algumas propostas para o não fechamento das escolas foram elencadas, são elas:

---

<sup>27</sup> O I ENEPUC – I Encontro Nacional de Escolas Públicas do Campo, com sua primeira edição realizada no ano de 2018, será promovido bianualmente pelo Grupo de Estudos em Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares – GEFHEMP - UNIOESTE - Campus de Francisco Beltrão - PR, Brasil. (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020a, p. 42).

<sup>28</sup> Manifesto do I ENEPUC – Encontro Nacional das Escolas Públicas do Campo. Disponível em: [https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arquivos/eventos/I\\_Enepuc\\_Anais.pdf](https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arquivos/eventos/I_Enepuc_Anais.pdf). p. 8-10. (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020a, p. 45).

Que as escolas se engajem nas ações pelo não-fechamento; se houver necessidades de mudanças que a renucleação seja intracampo, que as escolas sejam rearticuladas às comunidades e suas organizações, que se recriem formas pedagógicas e readéquem as estruturas, sobretudo em torno das rotas do transporte público aos estudantes. Além disso, que se repense o Ensino Médio no/do Campo com a especificidade própria articulando-se à formação profissional e também a cursos profissionalizantes. (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020a, p. 48).

Essa minuta foi importante para que os gestores dos órgãos do estado e das escolas, bem como as próprias escolas tivessem um material que orientasse e embasasse os processos em curso, os debates com as comunidades e sistemas municipais, entre outros.

Desde a criação do Gefhemp/Unioeste e do Projeto de Extensão passaram-se cinco anos de produções com várias ações e também escritos que vão da escola à universidade, articulando e criando vínculos entre as instituições e seus sujeitos. Produziu-se uma coletânea de textos na forma de livro impresso e *e-book*, com vinte capítulos que trazem um panorama dos trabalhos desse período<sup>29</sup>.

Outra movimentação importante que o processo em curso nas escolas públicas localizadas no campo produziu foi “os jogos do campo”. Considerado um momento festivo e de confraternização, os jogos do campo começaram pequenininhos, no ano de 2016, apenas com a participação de duas escolas<sup>30</sup>. Com passar dos anos, outras escolas se integraram e, no ano de 2019, já eram sete escolas e mais de trezentos estudantes (ANEXO V). A ideia foi estreitar os laços entre as escolas e fazer uma confraternização em homenagem aos estudantes do campo que, normalmente, estão distantes dessas concepções e dos espaços festivos que se alocam, regularmente, no espaço da cidade.

No ano de 2017, aconteceu a 2ª edição dos Jogos do Campo no Município de Enéas Marques/PR, na Comunidade de Pinhalzinho<sup>31</sup>. A 3ª edição foi no Município de Verê/PR, no ano de 2018<sup>32</sup> e, devido ao espaço que não comportou todos os estudantes, os jogos aconteceram em duas etapas<sup>33</sup>. No ano de 2019, na 4ª edição, o Município de Enéas Marques

---

<sup>29</sup> Estes textos podem ser encontrados em: GHEDINI, C. M.; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

<sup>30</sup> A 1ª edição dos Jogos do Campo aconteceu no Município de Enéas Marques, na Comunidade de Pinhalzinho, com duas escolas participantes: Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho e Escola Estadual do Campo de Vista Alegre.

<sup>31</sup> Nesse ano, participaram: a Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, o Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre, do município de Enéas Marques/PR; e a Escola Estadual do Campo Marechal Deodoro da Fonseca, do Município de Verê/PR.

<sup>32</sup> Nesse ano, contou com a participação de sete escolas do campo, duas escolas do Município de Enéas Marques/PR, três do Município de Verê/PR, uma do Município de Francisco Beltrão/PR e uma escola do Município de Bom Jesus do Sul/PR.

<sup>33</sup> A primeira etapa foi realizada na Comunidade do Assentamento Missões, em Francisco Beltrão/PR, participaram os estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre e do

voltou a sediar os jogos do campo com o Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre, localizado na Comunidade de Vista Alegre. Como o espaço físico do Colégio não comportou todos os alunos, as competições foram realizadas no Ginásio Bonetão, no espaço urbano. Participaram mais de 300 alunos, então, também houve a necessidade de realizá-lo em duas etapas <sup>34</sup>. Uma questão importante, e que marcou essa edição, foi o “time de acesso”, com a intenção de que todos tivessem a possibilidade de participar dos jogos. O time foi formado por estudantes do Ensino Fundamental que estavam fora da faixa etária permitida no regulamento, ou seja, em defasagem ano/idade.

A expectativa foi ampliar para que mais escolas públicas localizadas no campo se juntassem a essa grande confraternização, contudo, com a pandemia, esse processo foi interrompido. Esse momento de socialização com outras escolas é único e esperado o ano todo, tanto pelos estudantes quanto pela comunidade escolar, deixando marcas na memória de quem o vive.

A escola pública localizada no campo por muito tempo permaneceu invisibilizada, como se fosse um espaço em extinção. Uma dimensão importante, trazida pelos acontecimentos das últimas duas décadas, são os espaços com eventos públicos, com as universidades, que criam diversas oportunidades antes não existentes. Ao lado disso, a relação com as comunidades, organizações, outras escolas e municípios proporcionaram novas formas de integração que acolhem principalmente os estudantes, criando vínculos com a juventude rural, antes distanciada pela lógica do próprio território onde se situam essas escolas. Além disso, os órgãos gestores passam a compreender a necessidade de incorporar as novas práticas das escolas, que são decorrentes da operacionalização da legislação, em documentos como PPP, PPC e o próprio Regimento Escolar.

### 2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM REDE PELO FORTALECIMENTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO: A REFOCAR

Ao tratar-se do exercício da docência nas Escolas do Campo, bem como da formação de professores para atuar na Educação do Campo, a Resolução N° 1, de 3 de abril de 2002, destaca como de suma importância a:

---

Colégio Estadual do Campo Paulo Freire. A segunda, no Município de Verê/PR, na Comunidade Sede Progresso, com estudantes do Ensino Fundamental das sete escolas do campo integrantes do processo.

<sup>34</sup> Na primeira etapa, participaram os estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre e do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire; na segunda etapa, participaram os estudantes do Ensino Fundamental das sete escolas do campo integrantes do processo.



III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB. (BRASIL, 2002a, p. 3).

No trabalho com as escolas do campo, em função de sua especificidade, faz-se necessário aproximar o máximo possível a formação continuada da dinâmica da escola, tal como preconiza o Decreto 7.352/2010, ao considerar:

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino [...]. (BRASIL, 2010a, p. 3).

O Decreto 7.352/2010 reitera, no caso da Educação do Campo, a necessidade de se ter uma formação própria e propõe:

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo. (BRASIL, 2010a, p. 2).

Desde o ano de 2015, concomitante à rearticulação das escolas e à incorporação de tempos, espaços e instrumental metodológico, os educadores participaram de formações específicas, pois compreendíamos que eram dois espaços formativo-educativos que integravam o processo de rearticulação, através de dois tempos: Tempo Estudo (TE) e Tempo Prática (TP). Esses dois espaços tinham como objetivo fortalecer o enraizamento da Educação do Campo nas escolas a partir do estudo, análise e compreensão das referências históricas e da legislação, assim como do acompanhamento às práticas, produzindo sustentações à implementação da Modalidade da Educação Básica do Campo, no chão da escola, com o horizonte do Movimento Nacional da Educação do Campo.

No primeiro ano da realização do processo, em 2015, a formação continuada dos educadores ocorreu durante momentos pontuais, pois “os professores, agentes e as equipes diretivas, reuniram grandes esforços para estarem presentes em finais de semana e feriados, ou no turno inverso ao trabalho nas escolas” (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 91). No ano de 2016, organizou-se um Grupo Permanente de Estudos, que acontecia há cada 15 dias, com um cronograma de datas e um local fixo para realização dos encontros, coordenado pelo Gefhemp/Unioeste.

*[...] quando a professora Cecília (Unioeste) veio e disse assim: “A gente precisa estudar e precisa estudar do começo”. Aquilo foi assim, muito apavorante porque a gente estava meio que acomodado, não estava assim acostumado a estudar tudo isso, e era tudo muito novo pra todo mundo, inclusive pra nós pedagogos que estávamos com um concurso recente. Eu e o Wagno éramos “muito crus”, foi muito difícil convencer as nossas diretoras, os nossos professores a vir na escola estudar em tempo que não é de aula, em finais de semana, era muito difícil. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

*Trazer todo mundo da escola junto, era complicado, porque na época os agentes I e II, eram separados dos professores, eles não estudavam junto com os professores, faziam algo diferente, então trazer eles junto, foi bem importante, isso porque eles também fazem parte do processo, do educar, isso foi muito bacana. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

No contexto das escolas públicas localizadas no campo, enfrentam-se diversos problemas, podemos dizer que um dos maiores esteve relacionado à rotatividade de professores. Cerca de metade dos professores que trabalham nas escolas são contratados através do Processo Seletivo Simplificado<sup>35</sup> (PSS).

*Eu acho que a maior dificuldade até hoje, é justamente essa que a Maria falou, que é a rotatividade dos profissionais ou seja, de pedagogo, também, por exemplo, eu lembro que teve um ano, que a diretora Maria disse que trocou cinco vezes o pedagogo (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

*[...] essa rotatividade é um desafio grande. Os pedagogos podem perceber, a cada ano é um pedagogo novo que vai pra escola, até ele entender o processo, até ele se engajar de como é a organização dessa modalidade da escola é complicado. Então, esses são os desafios mais pontuais que nós enfrentamos todo ano nas escolas. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

*[...] eu vi um grande desafio pela frente e me preocupava muito com a questão da rotatividade, mesmo porque, eu não sabia qual seria o futuro, mas importava dar o pontapé pra começar o trabalho. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

A tabela a seguir demonstra em números a situação dos municípios e escolas em relação à contratação dos professores:

---

<sup>35</sup> “O Processo Seletivo Simplificado (PSS) é um processo seletivo simplificado realizado pela Secretaria Estadual de Educação do estado (SEED/PR), para contratação temporária de professores, pedagogos, intérprete de libras, auxiliares de serviços gerais e técnicos administrativos. Tal processo é realizado de acordo com as normas estabelecidas por editais, os quais são publicados no site da SEED/PR”. (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020a, p. 36).

**Quadro 6** - Escolas Públicas Estaduais do Campo dos Núcleos Regionais de Educação do Sudoeste do Paraná – 2019

NRE	Municípios	Escolas	Prof. Efetivos	Prof. Pss/est.	Estudantes
Francisco Beltrão	20	44	455	348	2130
Dois vizinhos	7	14	176	93	722
Pato branco	15	27	498	308	2886
Total	42	85	1129	749	5738

**Fonte:** Bonamigo; Belletini, 2020b, p. 232.

Essa forma de contratação pelo PSS “fragmenta as relações e fragiliza os professores impedindo a criação e o fortalecimento de vínculos e relações entre os grupos de professores e destes com as escolas” (GHEDINI, 2020e, p. 313). A formação permanente dos educadores

[...] constitui-se num desafio, pois contrasta com que é comum no trabalho dos docentes das escolas públicas convencionais principalmente ao se levar em conta o contexto da política pública de educação do atual governo estadual, principalmente por conta da forma de contratação dos professores pelo PSS que desenraiza, impede o comprometimento e a formação de identidade com o espaço de trabalho, superficializando o trabalho (que se resume em apenas “dar aula”), além de produzir um “esgotamento” nos professores, em diferentes níveis. (GHEDINI, et al., 2020c, p. 399).

Partindo dessa contradição com que nos deparamos, que é a rotatividade dos professores, no ano de 2017, passamos a pensar “na organização de uma rede que aproxime os professores e contribua para superar os limites impostos pelo atual sistema, mantendo-os articulados pelos estudos e práticas”. (GHEDINI, 2020e, p. 313). Desse modo,

Se por um lado uma política de contratação de professores, todo ano, “espalha” estes educadores em diferentes escolas, esta situação pode ser, contraditoriamente, potencializada mantendo-os articulados pelo estudo e pelas práticas em curso nas escolas, ou seja, o conhecimento gerado neste processo promove a Rede. Há uma Rede de saberes pedagógicos, aprendizados, inquietações, descobertas, constatações, espaços novos que se abrem, e que produzem uma movimentação até então não experimentada por estes profissionais. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 92).

Nasce assim o projeto de extensão “Rede de Formação de Educadores<sup>36</sup> pelo fortalecimento das escolas públicas do campo: caminhos de conhecimento e resistência”

---

<sup>36</sup> Nesse caso, ao utilizarmos o termo educadores, referimo-nos aos professores, equipe diretiva, agentes educacionais I e II e motoristas da escola, uma vez que todos se envolvem com o processo formativo-educativo da Educação do Campo. (GHEDINI, 2020e, p. 322).

(Refocar). Com a criação da Refocar, mesmo que o educador no próximo ano não retorne para a mesma escola, passe a trabalhar em outra, isso pode se tornar

[...] uma oportunidade de articular os “novos” colegas e a “nova” escola ao que experimentaram pela Rede, de certa forma mantendo este espaço que os fortalece e, também, continuando o trabalho do qual faziam parte. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 92).

Da contradição com a qual nos deparamos, passamos a construir mediações para “fortalecer as escolas públicas do campo pela articulação de estudos e práticas com base nas garantias legais da Educação do Campo e, aprofundar o conhecimento assim como a especificidade do trabalho docente nas escolas”. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 92).

A Rede começa a ser pensada pelos coletivos das escolas, no âmbito do projeto de extensão, os educadores foram criando e propondo diversas simbologias, resultando no símbolo da Refocar, o qual

Traz mãos entrelaçadas ao girassol (símbolo da Educação do Campo no país) que quer simbolizar a rede e, de seu miolo de terra fecunda, brota um livro com a sigla Refocar. Ao redor, uma escola estilizada na cor vermelha traz a perspectiva de luta destes educadores para efetivar esta escola de novo tipo, garantida na legislação brasileira e ainda não implementada. (GHEDINI, 2020e, p. 323).

### **Imagem 1** - Simbologia da Rede de Formação de Professores - REFOCAR



**Fonte:** (GHEDINI, 2020e, p. 311).

Os momentos de formação no TE, realizados pela Refocar, utilizavam-se de textos que embasavam o estudo dos grupos, em forma de uma apostila, organizada com o auxílio do Gefhemp/Unioeste, porém, passamos a enfrentar dificuldades de reunir o coletivo de estudos, visto que os educadores tinham que se deslocar de várias cidades diferentes, e reunir-se no município de Francisco Beltrão, para realizar os encontros de formação continuada.

Diante desta dificuldade, surge a proposta de criar Grupos Permanentes de Estudo, contendo textos e roteiros específicos das temáticas propostas. Assim, os educadores passam a se reunir por escola ou município e, com o acesso aos materiais *on-line* realizam os estudos em grupos próximos aos lugares onde vivem e trabalham. Com isso, o número de participantes aumentou expressivamente, passando “de 40 a 160 professores participantes, organizados em 12 grupos que funcionam na modalidade de autogestão, com dez encontros ao ano e, ao final se organiza um Anais com o resultado dos Estudos de um ano letivo”. (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020a, p. 45).

O processo de formação de professores, no espaço de rearticulação das escolas públicas do campo, alcançou diversas dimensões que nos fazem seguir nesse processo de mudanças, necessário para que a legislação se torne efetiva e viva nas formas de organização da escola pública do campo. Dentre eles, podemos destacar:

[...] a criação de mediações e instrumentos que produzem metodologias e estratégias de ensino-estudo-aprendizagem, delineando referências para a modalidade da Educação do Campo, a retomada da identidade específica dos educadores das escolas do campo (professores, agentes, estagiários entre outros), o espaço ativo de formação e interação entre os pares, fortalecendo a luta por melhores condições de trabalho e o fortalecimento da resistência por meio de espaços como as articulações regional e estadual de Educação do Campo. (GHEDINI, 2020e, p. 328).

Passamos, assim, a acreditar que iniciativas como as que estão em curso nas seis escolas pesquisadas, com foco na prática e na valorização dos sujeitos do campo, “são capazes de fomentar novos significados e horizontes na recriação das escolas do campo e na efetivação das conquistas legais”. (GHEDINI, 2020e, p. 329).

*[...] uma coisa que me maravilha muito, é a questão que os próprios professores quando tinha essas paradas pro estudo, era quando os professores se descobriam professores do campo. Os professores, na sequência, diziam assim: “não é o que sobrou pra mim! Eu quero ir pra escola do campo! Eu quero voltar lá pra continuar o processo!” Então isso foi muito gratificante, (antes) os professores que iam pra Escola do campo, realmente, eram os que sobravam, era quem não tinha como escolher. Mas, depois do início, isso não acontecia mais com frequência, a grande maioria resolveu ficar, se permitiu ficar. Por isso, todos que estamos aqui, cada um de sua forma, contribuiu para o início do*

*processo e, hoje, quando a gente olha pra trás, diz assim: “olha eu fiz parte disso”. Parece um movimento muito pequeno, muito fraco, mas não é, ele tem hoje um caráter de grandiosidade, tanto que o fechamento das escolas foi barrado, não esquecido, mas barrado, muito por conta desse Movimento. A grandiosidade que o Movimento tomou, que realmente veio mostrar que era necessário a Modalidade. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

*Eu acredito que esse processo de Educação do Campo, provavelmente, permitiu que o Sudoeste do Paraná compreendesse a Modalidade Educação do Campo. Hoje você pode perguntar para todos os professores que iniciaram ou que estão no desenvolvimento do processo, o que é a Modalidade Educação do Campo, eles vão saber responder, aquilo que não acontecia antes. Ainda bem que alguém plantou uma semente que já existia antes de nós, que é o que a Maria (diretora) já disse: já existia mas faltava a questão metodológica que veio complementar e fazer com que o processo se tornasse tão grandioso. Foi a questão metodológica, que realmente era o que nós queríamos, nós pedagogos esperávamos isso, nós queríamos isso e todos os professores contribuíram e abraçaram a causa de uma maneira muito significativa. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

É nesse sentido, que entendemos serem muitas as referências históricas que embasam este trabalho de rearticulação das escolas, o acompanhamento e a formação continuada, que nos fez buscar novas formas e aproximações com as vivências dos sujeitos do campo e seus saberes, com os conhecimentos científicos, articulados com a legislação que ampara a Educação do Campo, apontando, assim, potenciais caminhos para um processo que defina a lógica da prática social e pedagógica da Escola Pública localizada no Campo.

#### 2.4 EM 2020 “TINHA UMA PANDEMIA NO MEIO DO CAMINHO”: AS ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS

No final do ano de 2019, o mundo se depara com o surgimento de uma cepa do coronavírus nunca antes identificada em seres humanos e com alto nível de contaminação, que passou a ser chamada de Covid-19.

A Covid-19, ao ser declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia, pelos altos índices de contágios e pela rapidez de transmissão observadas em diversas regiões, acarretou a reconfiguração na organização da vida social causando um forte impacto. Assim, também a educação necessitou se reinventar em face do isolamento social e do lockdown em várias cidades. A pandemia impôs a urgência de estabelecer reconfigurações de atividades educativas no mundo. (PORTELINHA et al., 2021, p. 13).

No Brasil, como um todo, a pandemia ocasionada pela Covid-19, a partir de março de 2020, passou a impactar diretamente na vida da população e surgiram as primeiras mortes.

Algumas medidas sanitárias foram tomadas, como a proibição da realização de eventos, o fechamento dos comércios, de escolas, entre outras ações.

Em relação ao fechamento das escolas, por questões de protocolos de segurança, diversas questões foram surgindo, especificamente em relação ao fechamento das escolas públicas localizadas no campo. Nesse espaço, a pandemia potencializou e escancarou as desigualdades sociais, antes mascaradas pelos diversos setores institucionais.

Não bastasse as dificuldades já enfrentadas pela educação do campo, a pandemia da COVID-19, devido aos transtornos por ela proporcionados, está arraigando as desigualdades sociais existentes no país, impondo inúmeros desafios à educação pública brasileira - a qual nunca conseguiu resolver seus problemas históricos - e colocando os professores, sobretudo os do campo, em razão das especificidades rurais, frente a situações desafiadoras jamais imaginadas. (SOUZA, 2020, p. 2).

No estado do Paraná, visando o cumprimento do Decreto nº 4230 de 16/03/2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública, decorrente do Coronavírus COVID-19; a SEED suspendeu as aulas presenciais e demais atividades escolares por tempo indeterminado. (PARANÁ, 2020).

[...] na data de 06 de abril de 2020 o Estado do Paraná deu início a algumas ações que visavam o atendimento dos estudantes durante o período da pandemia [...] através do aplicativo Aula Paraná. As medidas visavam diminuir os impactos causados na educação pela pandemia do novo coronavírus, que forçou o decreto de quarentena, resultando no fechamento das instituições de ensino. As aulas foram transmitidas em três plataformas: Classroom, YouTube e Aplicativo Aula Paraná. (LUEDKE, et al 2021, p. 412).

Em relação às escolas e aos professores, o agravamento dessa situação se deu porque as instruções mudavam a todo instante: os professores precisavam alimentar sistemas *on-line*, sendo obrigados a participar cada vez mais de formação que, nem sempre contribuía, muitas vezes eram superficiais, e não consideravam as especificidades. Isso, diante de um contexto já existente, no qual as equipes pedagógicas e os professores se encontravam “presos” à burocracia do sistema, que trata todas as escolas da mesma forma, com inúmeros relatórios para preencher, além da parte financeira da escola que é complexa, entre outras questões.

*[...] nada que foge do padrão deles (do sistema) é aceito. Essa é a dificuldade, ele não considera a especificidade de nenhuma escola e, coloca dentro da caixinha todas as escolas pra fazer o mesmo resultado, que não é isso, né? A gente até quer os mesmos resultados, todos os alunos*

*aprendendo, mas considerando o processo e as especificidades de cada escola e ele não vê nada disso; é a escola, pronto, como se fossem todos iguais. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 1, 2020)<sup>37</sup>.*

Como exemplo, temos a situação do contexto de pandemia, no qual os estudantes foram orientados a acessar um sistema de atividades *on-line*, para o qual o governo gastou milhões de reais e que, na prática, não alcançou seus objetivos.

Questionou-se o direito de manter o processo de ensino e aprendizagem e vínculos pedagógicos com os professores a partir da especificidade e precariedade que vivem os alunos da escola. [...] como fazer essa educação remota acontecer em lugares em que o acesso à internet é limitado, e, até mesmo o sinal do telefone é precário, em locais em que as famílias necessitam de auxílio do governo para suprir suas necessidades básicas, e lugares que um único aparelho é ferramenta de uso da família toda. (LUEDKE, et al 2021, p. 413).

Faltou considerar que muitos estudantes não têm condições sociais e econômicas de acesso às aulas de forma *on-line*, residem em regiões distantes, que nem ao menos tem sinal de celular, muito menos internet rápida e de qualidade. Inexiste essa preocupação no caso dessas decisões de políticas educacionais do governo do estado, o que faz concluir que não se leva em conta as minorias e suas especificidades, postura própria de governos neoliberais. Entendemos que há, tanto no nível federal quanto estadual e municipal, um movimento de segregação dos sujeitos sociais que vivem no campo, configurando em

[...] um processo de mutilação dos aspectos fundamentais, em particular os relacionados ao financiamento e organização do sistema educacional e à concepção de educação pública como direito social e subjetivo universal e gratuito. (FRIGOTTO, 2014, p. 4).

No sentido de mutilação dos aspectos sociais, no cenário da pandemia, com um panorama de promoção de aulas remotas, atividades *on-line* e à distância, é importante ressaltar algumas preocupações elencadas pelo Conselho Regional de Psicologia do Paraná (8ª Região):

A falta de estrutura e condições de acesso às atividades remotas por parte de estudantes [...]; As equipes docentes frequentemente não são envolvidas na proposição de estratégias, formas, tempos e conteúdos que podem ou não ser trabalhados de maneira remota; Enorme exigência [...] para promoção de aulas *online*, preparação de conteúdos para uso remoto, quanto de estrutura

---

<sup>37</sup> Entrevista concedida à Angelita Cristine dos Santos, Francisco Beltrão – PR, 28 de outubro de 2020.



física, material, tecnológica, rede de internet [...]; [...] danos emocionais como a angústia, a ansiedade, a sensação de pressão, de cobrança constante, de estafa. (CRP-PR, 2020).

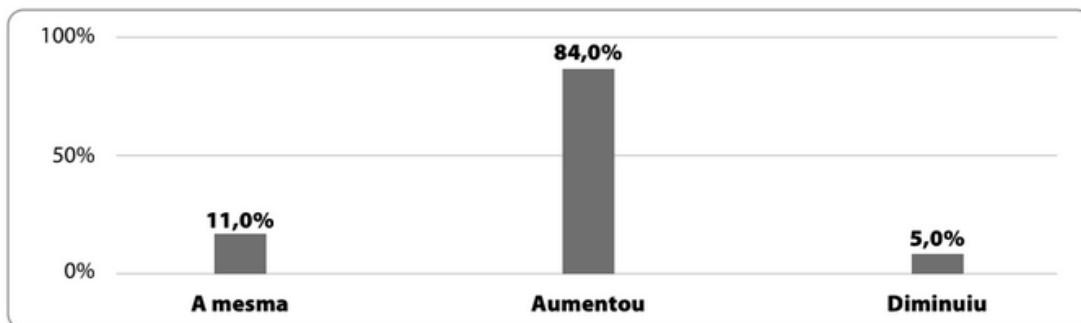
De acordo com o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), pela Deliberação nº 01/2020 CEE/PR, afirma-se que as instituições de ensino deverão considerar as particularidades de suas instituições em relação às especificidades dos cursos e modalidades educacionais, bem como as condições socioeconômicas, acesso a equipamentos e materiais pedagógicos, especialmente, de redes de comunicação de seus alunos. (PARANÁ, 2020).

Contudo, nota-se, pelos encaminhamentos do governo do estado, que a Deliberação nº 01/2020 CEE/PR não foi considerada, pois determinou-se que os estudantes devem acessar atividades *on-line* e que, em última opção, esgotadas todas as tentativas de acesso, a escola poderá disponibilizar atividades impressas. É importante ressaltar que as direções das escolas sofrem pressões por parte de setores dos NREs, para que mobilizem os estudantes a acessarem as aulas de forma remota.

Ainda em relação à Deliberação nº 01/2020, está clara a definição de que a localização das unidades escolares e a residência dos estudantes devem ser consideradas, para que se garanta a qualidade educacional, durante o período de regime especial causado pela pandemia da COVID-19. Porém, da forma que está sendo colocada pela SEED, não se está considerando a Deliberação e tampouco a especificidade da modalidade da Educação do Campo. (PARANÁ, 2020).

Diversas pesquisas acerca do impacto da pandemia na educação demonstram as dificuldades enfrentadas tanto pelos professores quanto pelos estudantes, como podemos ver a seguir, em uma pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

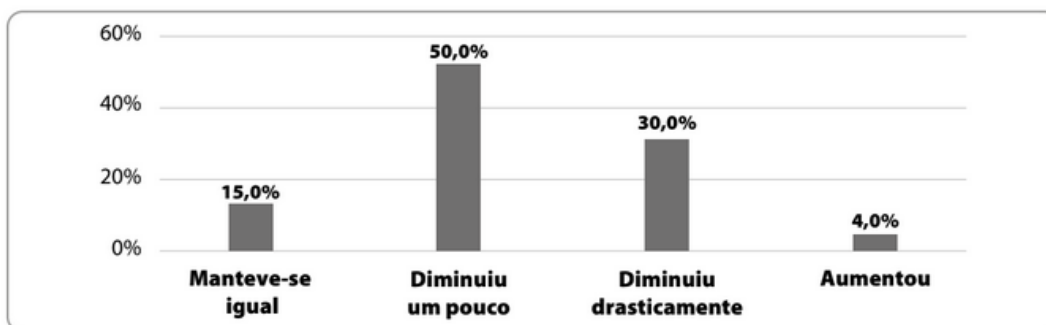
**Gráfico 2** - Percepção dos docentes sobre o tempo de trabalho na preparação das aulas remotas em comparação às aulas presenciais



**Fonte:** Trabalho docente em tempos de pandemia do Gestrado, 2020.

É perceptível, durante a análise dos dados pesquisados pelo Gestrado, que a demanda de trabalho por parte dos professores aumentou significativamente, levando os profissionais ao esgotamento físico e, sobretudo, mental.

**Gráfico 3** - Percepção dos docentes sobre a participação dos estudantes nas atividades propostos remotamente



**Fonte:** Trabalho docente em tempos de pandemia do Gestrado, 2020.

Os estudantes, por sua vez, como um segmento da maior parte da população excluída de acesso à rede de internet - sobretudo, devido ao modelo adotado, por parte da mantenedora, que ignora as especificidades e as desigualdades sociais em solo paranaense e, também, a nível de Brasil, - diminuíram de forma expressiva, como mostram os dados, a participação nas atividades propostas de forma remota, ou seja, cerca de 80%.

As desigualdades educativas seguramente são muito maiores quando comparamos os alunos do campo sem acesso à internet, que precisam ajudar os pais nos afazeres rurais e estão realizando as atividades por meio de materiais impressos. [...] Contrariamente, há alunos de outras realidades que possuem acesso a plataformas de aprendizagem atualizadas, e com um

acompanhamento efetivo dos professores, por meio das interações possibilitadas pelos ambientes virtuais. (SOUZA, 2020, p. 15).

O cenário da pandemia acentuou as desigualdades socioeconômicas e “as diferenças existentes nos desdobramentos do ensino remoto no Brasil certamente alargarão as disparidades educacionais que já assolam o país”. (SOUZA, 2020, p.15). Nesse contexto pandêmico, muitos estudantes estão excluídos, pois lhes foi negado o direito a aprender, considerando que as mazelas da sociedade são, de certa forma, uma dívida do Estado para com seu povo.

## 2.5 “TIRAR A LEI DO PAPEL” NA ESCOLA PÚBLICA COM NOMENCLATURA “DO CAMPO”

Em regiões como o Sudoeste do Paraná, ainda que, historicamente, contasse com uma organização regional referenciada e bastante ativa na construção do Movimento Nacional de Educação do Campo, esse processo teve dificuldade de chegar à escola pública do campo localizada nesse território, por diversos fatores, como podemos ver na fala a seguir:

*Tinha uma legislação que permitia a escola do campo, mas só um papel não garantia que realmente ela era do campo, eu acho que isso é algo que a gente tem que evidenciar e com a mudança dessa conjuntura esse grupo veio com uma vontade e, falo da conjuntura como um todo. (GESTOR NRE 3, 2020).*

Um desses fatores, refere-se à lógica em curso em regiões nas quais o modo de vida e a forma de produção e de trabalho do campo baseiam-se na agricultura familiar/camponesa, que se mescla com diversos ramos e formas do agronegócio e que, dentre outras características, gera também um distanciamento - e até a ausência de uma relação orgânica entre os MSPdoC e suas organizações - com as comunidades, principalmente, quando o assunto é educação e escola pública. Para Munarim (2008, p. 70), essa questão

[...] ganha ainda mais pertinência se considerarmos que as demais dimensões atribuídas à escola rural continuam presentes e hegemônicas, tanto no imaginário do povo que vive hoje no campo, cuja maioria não constitui sujeito social coletivo algum, quanto nas decisões das elites dominantes na sociedade brasileira.

Isso ocorre, também, porque ainda existe a crença de que a escola da cidade “é melhor”, principalmente, pelo fato de a escola do campo passar por um processo de

precarização que não se resolve, basta observarmos a história da educação do país. De modo geral, acredita-se, também, que a educação pública e, por sua vez, a escola localizada na comunidade, pertence ao governo, seja ele municipal ou estadual, desconhecendo-se que a Modalidade de Educação Básica do Campo, por exemplo, está prevista na legislação e é garantida como direito.

*Eu destacaria isso também dentro da minha visão, por quê? Porque o papel ele já existia, nós tínhamos vários pesquisadores, pessoas que tinham entendimento do que era uma Escola do Campo, mas nunca construíram uma escola do campo. [...] E não só da permanência da escola, mas que ela se constituísse daquela forma. O que a gente vê, também, sobre o que é uma escola do campo, é olhando o papel. Olhando as três escolas, naquele momento e, agora as outras, a gente vê que tem muita coisa que tá no papel e que não tá na escola, por quê? Por que o papel tá errado ou a escola tá errada? Eu questiono o papel, porque ele nunca foi implementado, ele nunca foi questionado, ele só é questionado quando é implementado. Aí você consegue fazer uma nova reflexão e você entende que algumas coisas dão certo, outras não dão certo. (GESTOR NRE 3, 2020).*

Da parte dos gestores da educação, nos diferentes níveis identifica-se um grande desconhecimento do que a lei permite fazer.

*[...] muitas das pessoas que estão envolvidas no processo de escolas de campo, elas mesmas não percebem a importância de uma escola do campo, não estou falando especificamente das três escolas que já estão trabalhando num processo diferenciado. Você sabe que para se construir uma legislação, para se colocar essa legislação, vir à tona neste nosso mundo, você precisa ter uma força e uma demonstração de que você quer esta mudança. (GESTOR NRE 2, 2020).*

De modo geral, desconhece-se também as formas possíveis de se tratar da Educação do Campo, ainda que as

[...] estatísticas oficiais do Brasil apontam os seus espaços rurais como aqueles em que há, proporcionalmente, maior exclusão do direito à educação de qualidade. Nessa perspectiva, é preciso destacar que serão os gestores públicos que darão materialidade e concretude aos princípios e aos direitos estabelecidos pelas leis e pelas normas já existentes e que, como tal, precisam e devem ser cumpridas. (MUNARIM, 2014, p. 13).

De modo geral, em quase todas as escolas públicas localizadas no campo desta região, é evidente a distância entre o Movimento Nacional da Educação do Campo, o que se conseguiu garantir pela legislação e essas escolas e comunidades. Encontram-se, também, no estado do Paraná, municípios e regiões inteiras nas quais esta forma de educação não é tratada

nem como Movimento e nem como política educacional. Como observa Munarim (2008), ao trazer e comentar os escritos de Brandão (1984), mesmo depois de longo tempo,

[...] veremos que é o que permanece hoje. Brandão observa, por exemplo, que, “a rigor, não existe educação rural: existem fragmentos da educação escolar urbana introduzidos no meio rural”. Nada mais atual e mais generalizado em todo o território rural brasileiro. (MUNARIM, 2008, p. 70).

Desse modo, desdobrar esta relação, entre o Movimento Nacional da Educação do Campo e as possibilidades conquistadas pela legislação, passa a ser um desafio às escolas, mesmo quando seus educadores são profissionais comprometidos com o direito à educação dessas populações, isso porque as mesmas encontram-se na lógica da escola urbana, a qual é reforçada e legitimada pelo Estado.

É possível acrescer, ainda, a observação geral de que as comunidades do espaço do campo perderam suas características de agrupamento ou unidade, que vão desde a organização religiosa e cultural, até sua identificação com atividades produtivas específicas como da produção de alimentos, por exemplo. Nelas encontram-se uma grande diversidade de atividades produtivas, pelas quais se pode compreender e justificar de que forma os sujeitos que ali residem são tomados por outros interesses, que não sejam aqueles que se desenham num projeto de desenvolvimento socioeconômico, na perspectiva preconizada pela Educação do Campo.

As referências, produzidas nos espaços onde temos a organicidade dos MSPdoC, demonstram que há maiores possibilidades de uma efetivação da proposta que vem no bojo do Movimento Nacional da Educação do Campo. Dentre as várias referências, no estado do Paraná, destacam-se as escolas localizadas em assentamentos da reforma agrária, como o Colégio Iraci Salete Strozak. Este, protagoniza uma reorganização da escola desde os primeiros momentos da Educação do Campo, nos anos 2000 e que, em 2010, pelo Parecer 117/10 de 11 de fevereiro de 2010, do Conselho Estadual de Educação (CEE-PR), e pela Resolução 3.922/10 da SEED-PR, tem aprovada e autorizada, a implementação dos Ciclos de Formação Humana para a escola, além de todas as Escolas Itinerantes do estado, da qual era Escola Base. (HAMMEL, 2013).

As Escolas Itinerantes, em todo o estado do Paraná, podem ser consideradas outra importante referência, pois são escolas localizadas em espaços que têm organicidade com os MSPdoC. Essa inserção possibilita a formação continuada e o acompanhamento, nesse caso, as escolas itinerantes contaram ainda com o apoio de um Curso de Especialização,

diretamente articulado às suas práticas pedagógicas e, com materiais de apoio produzidos no processo, como o Plano de Estudos<sup>38</sup>.

Esse espaço de formação continuada possibilitou tanto a reorganização dos conteúdos da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) quanto do PPP, no sentido de oficializar a forma e o conteúdo que se compreende como apropriados à proposta específica dessas escolas públicas localizadas no campo, no estado do Paraná.

Como se constata neste estado, tais espaços apresentam melhores condições de efetivar uma escola do campo, na perspectiva anunciada no Movimento Nacional da Educação do Campo, por contarem com a organicidade dos MSPdoC. Consequentemente, com coletivos de professores mobilizados em torno dessa perspectiva, que vai se firmando pelos processos específicos de formação continuada, e com o respaldo dos dispositivos legais promulgados no país, de 2002 a 2010.

A falta ou até a inexistência de relações entre a escola e as organizações dos trabalhadores do campo como: sindicatos, organizações de mulheres, movimentos como o MST, o MAB, pastorais sociais, associações de produção agroecológica, cooperativas de produção, entre outros; tem impacto na efetivação da Educação do Campo junto às escolas e comunidades.

Desse modo, as referências colocadas em curso no período indicam que nas escolas localizadas no campo, sem nenhuma organicidade com os Movimentos Sociais e suas organizações, deveriam dar conta de implementar o mínimo que se garante pela Modalidade da Educação Básica do Campo, o que implica criar e colocar em curso novas movimentações.

Entretanto, as movimentações precisam superar ações apenas pontuais, implicando em regularidade e intencionalidade, que articule o Movimento à Educação do Campo e às possibilidades trazidas pela legislação, no caso, o que é mais diretivo, como a Modalidade da Educação Básica do Campo.

Compreende-se que tais movimentações, ao se colocarem como processo, “se fazendo” na prática social e na prática pedagógica da escola, garantem que a legislação, mesmo nos limites do Estado, seja compreendida e tratada como uma conquista histórica que, quando colocada em curso, carrega um potencial que permite rearticular a escola pública localizada no campo, ainda predominante nessas comunidades, em direção ao processo social do Movimento Nacional da Educação do Campo.

---

<sup>38</sup> FREITAS, Luiz Carlos; SAPELLI, Marlene Siebertt; CALDART, Roseli Salet. **Plano de Estudos: Escolas Itinerantes do Paraná**. Cascavel: Unioeste, 2013.

É possível, assim, depreender que nos territórios rurais que têm escolas públicas localizadas no campo identificam-se: a falta de organicidade entre os MSPdoC e suas organizações, o desconhecimento da legislação por parte dos gestores e a ausência de instituições ou universidades que possam atuar na dimensão da extensão e da pesquisa. Portanto, a legislação específica da Educação do Campo acaba sendo “letra morta” porque “não sai do papel”, seja por desconhecimento ou por distanciamento de uma organicidade necessária a fim de “criar movimentações” que apontem o Movimento Nacional da Educação do Campo.

Nesse sentido, compreende-se, no âmbito do processo estudado, que propor mediações que “desdobrem” a legislação em prática social e pedagógica na escola do campo, como indicam as diretrizes (BRASIL 2002a; 2006; 2008), possibilitada pelo Decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010a) e pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (BRASIL, 2010b), assim como pelos documentos do estado do Paraná, (PARANÁ 2010a; 2011), é um desafio colocado. Do contrário, teremos o quadro observado em algumas escolas no ano de 2015.

Além desses entraves, temos ainda outra dimensão que coloca em risco a possibilidade de ter, ao menos, a modalidade garantida em nossas escolas. Trata-se da ação do atual governo do estado, que não reconhece essa especificidade, nem mesmo do ponto de vista do sistema burocrático, ou seja, o “núcleo duro” do governo, fortemente pautado nas políticas neoliberais e, conseqüentemente, na mercadologização da educação, o qual nega-se a reconhecer que esse direito, garantido pela legislação, precisa ser colocado em prática na estrutura concreta do estado (instâncias jurídicas e burocráticas), do contrário, ficará invisibilizado e tratado como inexistente.

O processo aqui tratado tem como um dos parceiros importantes das mudanças alcançadas o NRE dessa região do estado. Esse órgão gestor colocou-se à disposição de contribuir com a implementação de uma proposta para ser referência, contando com a legalidade da Modalidade da Educação Básica do Campo na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo, somada a outros sujeitos que, junto às escolas, produzem movimentações e promovem mudanças na lógica das mesmas.

Contudo, de forma concreta, temos muitos desafios, por exemplo, por mais que as escolas desenvolvam um planejamento de forma coletiva ou interdisciplinar ou trabalhem com os complexos temáticos, o registro no Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) e no Registro de Classe Online (RCO), não é compatível com as formas do trabalho pedagógico, gerando descompassos quase intransponíveis diante do contexto real de trabalho dos

professores e das escolas. De certa forma, essas questões burocráticas acabam por engessar o trabalho dos educadores nas escolas.

Outro elemento é que, no primeiro período do Movimento Nacional da Educação do Campo, 1998-2010, ainda que houvesse no estado do Paraná diversas ações em curso, também por parte do governo do estado, por exemplo, com a produção das Diretrizes da Educação do Campo (PARANÁ, 2006), a maior parte das escolas localizadas no campo não conseguiram incorporar as ações como processo, elas se davam de forma pontual e não geravam continuidade. Compreende-se que - como não contavam com algum nível de organicidade dos movimentos sociais e de suas organizações ou mesmo de outras organizações locais nos municípios e comunidades, a fim de mediar as ações em curso no estado - não se alcançaram os objetivos projetados.

Desse modo, mesmo que o Movimento Nacional da Educação do Campo fosse bastante ativo no estado, com diversas ações da ARPEC, e que houvesse políticas públicas reguladas por uma legislação específica, essas escolas continuaram distanciadas e ignorando formas concretas de realização da Educação do Campo em suas práticas.

Desse modo, depreendemos que a ausência dos MSPdoC e suas organizações, no contexto social das escolas localizadas no campo, somado ao fato da Modalidade da Educação Básica do Campo ser uma modalidade cultural, nos convoca a “criar movimentações” na escola e no lugar onde está inserida, possibilitando que estas escolas se reconheçam na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo.

Cabe destacar que, no ano de 2011, as escolas/colégios participaram, juntamente com suas comunidades, do processo de mudança da nomenclatura, quando foi preciso solicitar o reconhecimento da escola como “do campo”, por exemplo: “Escola Estadual de Pinhalzinho” para “Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho”<sup>39</sup>. Essa ação fez parte das mudanças legais em curso no país e no estado do Paraná, com base no Parecer 1.011/2010 – CEE/CEB, contudo, também nesse caso, a maior parte das escolas permaneceram apenas na mudança de nomenclatura, “*nós já tínhamos alterado a nomenclatura da escola do campo e nós não tínhamos nada dentro da proposta pedagógica, nada, nada como escola do campo*” (PROFESSORES DAS ESCOLAS 3, 2020).<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Através de um ofício contendo a solicitação da escola, foi encaminhado, juntamente com o Parecer 1.011/2010 ao NRE que, por sua vez, protocolaria e anexaria um parecer favorável, encaminhando à SEED, aos cuidados do DEDI.

<sup>40</sup> Entrevista concedida à Angelita Cristine dos Santos, Francisco Beltrão – PR, 26 de novembro de 2020.



*[...] gostaria de destacar que ficou claro que um simples documento ou uma legislação não constrói algo, porque a Escola do Campo, como ela está constituída documentalente, já existe. Em 2010, começou a mudança de nomenclatura, mas o conceito de Educação do Campo já existia, mas a implementação, a construção de Escola do Campo, dentro dessa metodologia, não. Então, isso mostra muito claro que papeis são muito importantes, mas eles não constroem uma escola, o que constrói uma escola é um trabalho muito árduo, é um propósito, é uma atitude, é uma ação, é uma busca constante por aquela mudança. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 3, 2020).*

A seguir, podemos perceber na fala de outra educadora o reforço da ideia na qual a nomenclatura não havia saído do papel:

*[...] foi uma frustração pra mim que a Escola do Campo não saia do papel, o nome [...] na minha cabeça uma tristeza, ali já tinha passado três anos, mas que Escola de Campo era tudo igual ao Castro Alves (Colégio da cidade), as matérias, de acordo com o Castro Alves, não tinha nada diferente, de Escola do Campo. Então foi uma frustração de receber uma escola com a nomenclatura de Escola do Campo e não saber, não poder fazer a diferenciação da escola do Centro. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020)<sup>41</sup>.*

Além destas questões gerais levantadas, no período 2015-2020, ao se desenvolver a formação continuada de professores e o trabalho junto às escolas e comunidades, com algumas referências históricas dos MSPdoC e da Educação do Campo do país e do estado do Paraná, desvelaram-se contradições presentes nas escolas acompanhadas. Sendo tanto do ponto de vista institucional quanto social, em questões como a lotação dos professores nas instituições, a dificuldade dos professores que fazem parte do PSS em retornar para a mesma escola no próximo ano, os professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM), com concurso de 20h, que precisam fechar sua carga horária com aulas extraordinárias, as quais também não garantem que ele retorne para a mesma escola no próximo ano.

Essas relações de trabalho fragmentadas e a rotatividade do quadro de professores dificultavam o processo iniciado, fato que levou a propor movimentações que mantivessem e fortalecessem os vínculos desses profissionais com as escolas públicas do campo do município e da região onde atuavam, entre o próprio coletivo de professores e destes com os alunos, suas famílias e comunidades.

Diante disso, propõe-se um projeto de extensão na forma de uma Rede de formação de professores que acolhe essas movimentações e, ao mesmo tempo, gera um “movimento” no local e nos entornos da escola na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo, antes distante e até desconhecido das escolas localizadas no campo. Contudo, “tem

---

<sup>41</sup> Entrevista concedida à Angelita Cristine dos Santos, Francisco Beltrão – PR, 03 de novembro de 2020.

*que articular e tem que acreditar, porque nas nossas escolas a gente acreditou e quando não dava certo, a gente reinventava” (PROFESSORES DAS ESCOLAS 3, 2020)<sup>42</sup>. A articulação, como podemos ver na fala a seguir, de outra educadora, foi um movimento que proporcionou que o processo em curso nas escolas tivesse continuidade.*

*[...] a questão da articulação foi importante pra ele (projeto) se tornar um processo, porque foi um trabalho bem árduo, e continua sendo um trabalho bem árduo pra tornar ele um processo, porque, senão tiver alguém na ponta, sempre puxando, o pessoal parece que não incorpora, [...] então é um trabalhão longo ainda. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 3, 2020)<sup>43</sup>.*

Nessas escolas, constituiu-se uma forma de trabalho pedagógico que produz novos instrumentos metodológicos, espaços e tempos que - depois de experimentados e refletidos com os estudos da formação continuada e o acompanhamento às práticas pedagógicas das escolas - passam a ter materialidade para compor o PPP das escolas.

*[...] a constituição do PPP, vocês não tiveram a preocupação de começar com uma mudança muito brusca no PPP, vocês iniciaram com uma intenção de uma mudança muito brusca dentro da realidade e, eu vejo um erro muito grande que muitas pessoas fazem, elas têm uma preocupação tão grande, tão grande com o documento, que ele tem que estar perfeito, muito fundamentado, muito bem analisado, muito bem feito, que elas perdem a preocupação que elas têm que implantar aquilo. (GESTOR NRE 3, 2020).*

Além dessa dimensão legal, que de certa forma oficializa a Educação do Campo na escola; os professores, estudantes e as comunidades passam a compreender a objetividade do Movimento Nacional da Educação do Campo, por meio da produção dessas referências. Isso, também, porque as referências lhe possibilitam experiência, pelas movimentações que articulam a formação continuada e o acompanhamento às escolas, produz-se, assim, conhecimento e consciência em relação à Educação do Campo.

Depreende-se, portanto, que o Movimento Nacional da Educação do Campo, ao possibilitar acesso às referências históricas já produzidas em diversos processos educativo-formativos formais ou não formais e em diferentes escolas, promove condições de recriação de novas referências, a partir das realidades diversas em que se encontram inseridas estas escolas públicas localizadas no campo. Assim, se “produzem movimentações” no sentido de “criar movimento” nos entornos destas escolas, uma vez que, tais realidades estão desprovidas

---

<sup>42</sup> Entrevista concedida à Angelita Cristine dos Santos, Francisco Beltrão – PR, 26 de novembro de 2020.

<sup>43</sup> Entrevista concedida à Angelita Cristine dos Santos, Francisco Beltrão – PR, 26 de novembro de 2020.

da organicidade característica de espaços onde estão os MSPdoC e suas organizações. Desse modo, atuar de forma coletiva - e que possibilite “criar movimento” nos entornos das escolas públicas localizadas no campo - significa desenvolver condições para se acessar o direito à especificidade que a Educação do Campo, desde suas origens, reivindica.

Nessa lógica, além das referências históricas, têm-se a legislação que sustenta essa recriação (BRASIL 2002a; 2006; 2008; 2010a; 2014), sem falar que é possível executar as garantias previstas na Modalidade da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2010a), como um mínimo desse direito. Essas condições legais foram base e sustentação para colocar em curso as mudanças compreendidas como capazes de promover a superação da Educação Rural, enraizada na prática social e pedagógica das escolas localizadas no campo. Produzida ao longo de quase duas décadas, essa legislação assegura aportes importantes para mudanças de tempos, espaços e instrumentos metodológicos que incidam em novas formas de organização e, principalmente, concepção de escola pública do campo, que alcançam espaços como do Projeto Político-Pedagógico, do transporte escolar, do calendário escolar entre outros.

É de nosso conhecimento que a Educação do Campo prima pela participação dos povos do campo nas questões escolares, demonstrando ser o campo um lugar de vida, de trabalho e de cultura. Essa perspectiva não é prerrogativa do processo em curso, mas foi sendo assumida mesmo em produções mais recentes, de organizações que têm inserção nas diferentes regiões do estado do Paraná, como a ARPEC, que aponta:

Os conteúdos escolares são organizados em função de temas e problemas vinculados ao campo, levando em consideração a legislação e as diretrizes educacionais nacionais. Luta-se por formação de professores com perspectiva de transformação social. A identidade da escola é construída a partir da participação das famílias, educandos e educadores. Luta-se para manter as escolas no campo e com identidade marcada pela participação popular (identidade do campo). (ARPEC, 2018, p. 2).

Os tempos, os espaços e o instrumental metodológico colocado em curso fizeram com que se realizasse uma aproximação dos conteúdos escolares, com a experiência dos estudantes que vivem nessas comunidades. Isso firmou as escolas, com uma diferenciação em relação às outras modalidades de ensino junto aos órgãos oficiais e, ao mesmo tempo, fortaleceu a identidade das escolas e os vínculos com a comunidade escolar.

*[...] teve muito da cara dos gestores nesse processo, de liderança, trazendo a comunidade pra que percebesse que era necessária, importante e que tem a real*

*característica daquilo que se quer pra uma escola de campo, pra que esse aluno se perceba como um cidadão, como um ser humano crítico, consciente, que está posto em um espaço que não é o espaço urbano, mas que ele tem a importância tão igual quanto a do urbano, mas com a sua caracterização que não se pode perder [...]. A escola do campo é quem tem que se reconhecer, em primeiro lugar, como importante e, que o aluno é importante, e a própria escola [...]. (GESTOR NRE 2, 2020).*

A valorização da identidade dos povos que vivem nessas regiões, em sua diversidade, é um dos principais elos entre a Educação do Campo e as movimentações necessárias para a institucionalização da legislação na documentação escolar. Mas, assim como no Brasil, o Estado do Paraná, apesar de seu avanço em relação a outros estados, principalmente no que diz respeito à regulamentação e implementação da Educação do Campo, esbarra na questão burocrática, nos mecanismos institucionais, que mais parecem de controle social.

Considerando que a LDB garante autonomia às escolas e que em nível de país tenha-se o Decreto nº 7.352/2010, que transforma a Educação do Campo em uma política de estado; e que conta-se ainda com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define a modalidade de Educação Básica do Campo. Somado a isso, tem-se no estado do Paraná o Parecer 1.011/2010 - CEE/CEB, contraditoriamente, essa autonomia garantida pela LDB e a especificidade da modalidade, não se concretiza de forma “automática”, necessita, outrossim, estar numa lógica coletiva que “produza movimento” e “rearticule vínculos” às realidades do contexto das escolas localizadas no campo.

Desse modo, consideramos que as transformações que seriam possíveis nas escolas, depois destas duas décadas de Educação do Campo, levando em conta, também, a ampla legislação decorrente deste período, não significam ainda efetivas mudanças.

O processo específico da Educação do Campo na prática social e pedagógica das escolas, de certa forma, continuou à mercê da “boa vontade” e do esforço das equipes de gestão e dos professores, os quais na medida de suas condições vão criando as condições e reorganizando o tempo que dispõem para implementar referências nas escolas em que trabalham. Em parte do tempo, trabalham colocando em curso as ações de uma escola que se queira na lógica do Movimento Nacional da Educação do Campo, noutra dão conta do burocrático exigido pelo sistema de educação ao qual estão submetidos.

De acordo com o que já se tem regulamentado em lei, em relação à Educação do Campo, destacamos alguns espaços, tempos e instrumental metodológico que foram possíveis de se propor e realizar, amparados nessa legislação como: as Trilhas Escola Família, o Dossiê da Realidade, o Planejamento Coletivo Interdisciplinar entre outros. Esse percurso de perceber as mudanças possíveis, tendo como ferramenta a legislação, exigiu compreendermos

sobre em que incide o trato dos termos rural e campo. As Diretrizes Curriculares do Estado trazem esse destaque:

A concepção de 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. [...] A concepção de campo tem o seu sentido cunhado pelos movimentos sociais no final do século XX, em referência à identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra. Trata-se do campo como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência. (PARANÁ, 2006, p.24).

Revisitando o processo desenvolvido no ano de 2015, com as primeiras escolas que estiveram neste momento, que vai até 2017, é possível constatar pelos registros, assim como pelas entrevistas realizadas, que o foco das primeiras movimentações esteve em conhecer as diferenças em transformar uma escola rural localizada no campo em uma escola pública do campo. As ações exigiram que nos colocássemos na lógica do Movimento Nacional da Educação do Campo, tendo como guia a formação continuada de professores, que se deu no TE e TP, com o acompanhamento às escolas, sustentados pela legalidade da Modalidade da Educação Básica do Campo.

Desse modo, no próximo capítulo, destacaremos quais foram estas movimentações e como as colocamos em curso, no sentido de produzir referências às escolas, localmente e, também, no âmbito do NRE, levando à compreensão da Educação do Campo no “Movimento produzido” ao participar do processo articulado pelo projeto de extensão da Refocar. Trataremos de registrar e refletir sobre algumas mediações já produzidas como referência no projeto citado, mediações que se colocam a produzir conteúdo e forma à modalidade, na busca por superar a “velha escola rural” que ainda teima em sobreviver em espaços do campo, dentre eles também a escola pública ali localizada.

### **3. A REGULARIDADE E A OPERACIONALIZAÇÃO DA LEGISLAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO**

O capítulo três vai tratar da operacionalização da legislação em escolas públicas localizadas no campo e, da institucionalização da regularidade das movimentações criadas nos documentos oficiais, como os PPPs, das escolas participantes do processo. Nesse sentido, objetivamos apontar potenciais caminhos para dar curso a operacionalização da legislação da Educação do Campo, num processo que busca ter base na Modalidade de Educação Básica do Campo, como ferramenta legal.

Desenvolvemos o texto em quatro tópicos que discorrem sobre o processo em curso nas seis escolas pesquisadas, apresentando questões relacionadas a reorganização, renovação pedagógica da escola, articulada a legislação e na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo. No primeiro tópico deste capítulo, tratamos das movimentações ocorridas “para fora” da escola, no sentido de criar vínculos, valorizar a cultura e a identidade dos povos do campo.

Buscamos no segundo tópico tratar da organização pedagógica e a coletividade que envolve a forma de planejar interdisciplinar e coletivamente, utilizando os mapas de conteúdos e conceitos, com encaminhamentos metodológicos específicos e culminando na Atividade de Encontro das Disciplinas. No terceiro, apresentamos o estreitamento dos vínculos sociais da escola envolvendo as famílias, os professores e os estudantes, trazendo os aspectos da coletividade nas movimentações do Círculo de Saberes e Conhecimentos e das Varandas de Partilha.

E, fechando o capítulo, com o quarto tópico, trazemos a discussão dos espaços da sala de aula que foram sendo criados e/ou recriados, as salas laboratório, o reagrupamento e a auto-organização dos estudantes para o ensino e o estudo.

#### **3.1 MOVIMENTAÇÕES “PARA FORA” DA ESCOLA: VALORIZAR A CULTURA, CRIAR VÍNCULOS E IDENTIDADE**

Nesse processo de rearticular o Movimento Nacional da Educação do Campo e operacionalizar a Modalidade de Educação Básica do Campo, junto às escolas públicas localizadas neste território, compreendemos que um grande desafio é desdobrar a legislação vigente e torná-la prática efetiva nestas escolas, ou seja, tendo por base as garantias legais

que, desde 1988, com a Constituição Federal, nos garantem a educação como um dever do Estado e um direito do cidadão, fazer valer este direito.

Do ponto de vista de uma modalidade cultural, uma modalidade que tem os sujeitos do campo como “sujeitos de direito” e que, por isso, conta com este segmento populacional para fazer valer tais direitos no contexto do dever do Estado, este desafio de implementar a legislação em seu conteúdo e forma, implica em contar com os sujeitos (individuais e coletivos), para garantir que se realize a “escola pública do campo”, deixando, assim, de ser apenas uma “escola localizada no campo”.

Isso significa, na prática das instituições de ensino e na realidade regional e local, colocar-se a produzir, como diz Ghedini (2017), uma forma histórica escolar de novo tipo, com conteúdos, espaços, tempos e instrumental metodológico que articulem o conhecimento historicamente sistematizado e os saberes sociais produzidos pelos sujeitos que compõem o campo brasileiro. Nesta perspectiva de trabalho, um dos grandes desafios é modificar a forma como se movimenta a escola, ou seja, a organização do trabalho pedagógico, que na escola do campo se acresce das movimentações “para dentro” e “para fora” da escola.

A seguir, conforme podemos evidenciar nas falas dos professores, algo primordial foram as movimentações ocorridas para transformar, a prática pedagógica, alterando o processo metodológico das escolas que ainda estava muito próximo da lógica da Educação Rural e das escolas urbanas:

*[...] faltava a questão metodológica que veio complementar e fazer com que o processo se tornasse tão grandioso foi a questão metodológica que, realmente, era o que nós queríamos, nós pedagogos esperávamos isso, nós queríamos isso e todos os professores contribuíram e abraçaram a causa de uma maneira muito significativa. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

*Então muito difícil isso, essa questão foi bem puxada [...] a questão metodológica dos professores, [...] você se despir assim de dez, quinze, vinte, vinte e cinco anos de serviço, fazendo da mesma forma, a forma como foram ensinados, a forma como estava certo, porque a gente acredita: “ah isso dá certo”, então a gente continua: “é errado isso?” Mas a gente acaba ficando naquela zona de conforto. A hora que a gente falou assim: “não, a gente precisa sentar e fazer diferente, olhar os nossos conteúdos com outra forma e a gente precisa fazer o nosso plano baseado em conceitos...”. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

*[...] a gente foi conhecendo a proposta. Confesso que no início me assustei, porque também não conhecia nada do campo e, vamos abraçar essa causa e, vamos fazer mapas conceituais e, vamos por isso na parede e, vamos estudar mais e, vamos por esses professores pra estudar [...] estudar com os alunos pra explicar que iriam começar a aprender no sentido de uma escola mais voltada à comunidade e utilizar aqueles elementos pra trabalhar os conteúdos. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

*Então isso pra mim foi muito difícil e muitas vezes eu me calei no sentido do processo, como eu trabalhava já pra tentar respeitar o processo local, porque também é um amadurecimento, é um crescimento de “sair da caixinha” e não é em seis meses, um ano [...] então, esse processo de continuidade e de entender tudo isso vai anos, é uma construção. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

*[...] conciliar os conteúdos com a metodologia, então a dificuldade muito grande é fazer os planejamentos coletivos, [...] trabalhar envolvendo a realidade, a porção da realidade, o conceito de cada conteúdo, então foi um desafio bastante grande organizar esse planejamento [...] (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

*Mas o fazer todo, a parte metodológica, a parte de colocar mesmo para os alunos foi construída coletivamente depois... a questão de metodologia, os alunos do campo eles aprendiam menos, mas não porque eles não sabiam, porque era uma questão de metodologia mesmo, de adequação de metodologia e isso [...] depois foi superado. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

Estas movimentações acerca da questão metodológica, que no contexto destas mudanças fizeram repensar o planejamento, os conteúdos de cada disciplina que passaram a ser tratados de forma interdisciplinar e, repensando a prática, tendo como forma de se organizar a aprendizagem conceitual, fizeram com que os professores sentissem dificuldades mas, buscassem também superá-las. Nesse sentido, passaram a questionar sua formação, realizando uma autocrítica em relação ao trabalho pedagógico realizado em sala de aula:

*[...] a questão da formação era falha, era precária e ali, a gente tinha que estudar mesmo, é assim, é assim e tal. E pra compreender e trazer aquele conceito pra dentro da matemática, pro português, pra história, pra geografia, pra química, pra física, aí Jesus! Era muito difícil! Pra mim esse foi o maior dos desafios, adequar a metodologia do processo à metodologia já existente, isso pra mim foi bem complicado, difícil, difícil, difícil. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

Deste modo, amparados pela legislação vigente que embasa a educação do campo e, sustentados nas referências históricas, fizemos frente ao desafio de colocar em curso um processo que produzisse as mudanças compreendidas como necessárias às escolas. De acordo com o que já se tem regulamentado em lei em relação à Educação do Campo, destacamos alguns espaços, tempos e instrumental metodológico que foram possíveis de se propor e realizar, amparados nessa legislação.

### **3.1.1 O Inverso do Caminho de professores e alunos: as Trilhas Escola Família**

A legislação que dispomos, desde 2001 pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (DOEBEC) (BRASIL, 2002a) e, retomada pelo Decreto



Federal nº 7.532 de 2010 (BRASIL, 2010a), é enfática em afirmar a necessidade de reconhecer estes espaços territoriais e seus sujeitos. Mais que isso, define, também, que escola é esta que se chama de “escola do campo”:

II - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010a, p. 1).

Normalmente, a escola rural se realizou distanciada da comunidade e desvinculada das questões da vida e do trabalho dos povos que ali viviam, e quando o fazia, era de forma superficial. Na história do país, o Estado brasileiro negligenciou a importância da educação e de uma escola como direito dos povos que vivem no campo. É possível constatar na

[...] maioria dos textos constitucionais, um tratamento periférico da educação escolar do campo. É uma perspectiva residual e condizente, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade. As alterações nesta tendência, quando identificadas, decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional. (BRASIL, 2002a, p. 18).

Como traz este trecho do relatório das DOEBEC de 2002, neste momento histórico, além da necessidade cada vez maior de contar com a escola como um espaço importante na comunidade, compreendemos a necessidade de criar estes vínculos que a legislação aponta.

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, 2002a, p. 1).

No ano de 2015, logo no primeiro momento de formação, voltamos para nossas escolas com a tarefa de conhecer/reconhecer o espaço onde vivem os estudantes e as famílias que fazem parte da escola, assim como o território que esta escola alcança: as estradas, o relevo, as distâncias, a situação de trabalho, as unidades de produção, os modos de vida, as condições sociais e econômicas, a produção dentre outros aspectos.

Esta atividade, no primeiro momento, foi tratada de “visita às famílias” e realizou-se com uma metodologia em que os professores, direção, equipe pedagógica e agentes educacionais I e II da escola, realizaram o caminho trilhado pelos estudantes de forma

inversa. Realizar o caminho inverso, ou seja, sair da escola e ir (trilhar) até a casa dos estudantes, foi um movimento que permitiu a aproximação com a realidade dos mesmos, seu reconhecimento, lugar onde vivem estes sujeitos do campo, assim como a criação de vínculos entre escola, famílias e comunidade. As Diretrizes Estaduais da Educação do Campo destacam a importância de a escola realizar estas aproximações pois,

[...] valorizar a cultura dos povos do campo significa criar vínculos com a comunidade e gerar um sentimento de pertença ao lugar e ao grupo social. Isso possibilita criar uma identidade sociocultural que leva o aluno a compreender o mundo e transformá-lo. (PARANÁ, 2006, p. 38).

Nesse caminhar foi possível estabelecer novas relações que envolveram professores, familiares, estudantes, agentes educacionais e, ainda, os responsáveis pelo transporte escolar, que tiveram um papel importante por conhecerem as estradas e suas condições, o que auxiliou na organização dos roteiros e otimizou o tempo, na realização das visitas. Nelas, os educadores foram guiados por um roteiro de observações (ANEXO VI), produzido de forma coletiva. No momento do diálogo com as famílias o roteiro serviu de base, mas não seria utilizado diretamente, pois a conversa deveria ocorrer de maneira informal evitando qualquer forma de constrangimento.

Reconhecer a escola e seus sujeitos nestes primeiros passos do processo que se deram no segundo semestre de 2015, levou os educadores a aprimorar os seus conhecimentos em relação a sua disciplina, assim como de outras, podemos dizer que em determinados momentos, foram levados a sair da sua “zona de conforto” e trilhar novos caminhos no coletivo, se envolvendo mais em atividades realizadas nas escolas. Outro fator importante foi o conhecimento agregado a partir das visitas.

O contato com a realidade das famílias foi intenso: desde um café da manhã preparado bem cedo, até o plantio de uma árvore para registrar a visita dos professores que era encerrada pelo comentário: “Serão sempre bem-vindos”, até o relato do pai assentado que narra a chegada ao acampamento: “Eu estava presente naquela madrugada fria”. Tudo isso foi permitindo a construção efetiva de vínculos. (GUEDINI et al., 2020c, p. 391).

Os relatos das famílias eram carregados de histórias emocionantes, de luta, sofrimentos, alegrias, esperança. Alguns contavam como ajudaram a formar a comunidade, outros como abriram “picadas” quando ainda a região era “tomada pelo mato”, as dificuldades enfrentadas para poder estudar, os preconceitos sofridos e a resistência pelo direito a terra. Todas essas histórias ajudaram a construir a escola que temos hoje, inserida na comunidade, o

que formou um elo entre os educadores, os estudantes e as famílias que vivem neste espaço, produzindo vínculos sociais e humanos.

Ao realizarmos as visitas, foi possível compreender muitos aspectos familiares e acadêmicos dos alunos. Passamos a ter um olhar diferenciado para este aluno, realizando assim um trabalho pedagógico mais aproximado da sua realidade, obtendo um maior empenho por parte dos mesmos e o resultado foi a melhora na aprendizagem. Foi importante e necessário adequar as metodologias em sala de aula. (SANTOS, 2020, p. 431).

Com a formação continuada de professores que articulava o TE e o TP, pudemos refletir sobre a experiência que esta referência proporcionou ao processo educativo da escola, e adentramos no ano de 2016, animados para seguir mudando a prática junto à comunidade e ao trabalho da escola, essas movimentações traziam também novos sentidos ao coletivo de educadores.

A movimentação de estudar na formação continuada e ir para a prática nas escolas, colocando-nos a criar novos espaços e instrumentos metodológicos no coletivo, levou-nos a pensar inclusive, na nomenclatura destes instrumentos pedagógicos que se criavam. Foi neste sentido que se passou a chamar o tempo das “visitas às famílias” como “Trilhas Escola Família, pois tiveram uma definição mais clara com a experiência do ano anterior.

[...] constituem-se como “caminho” no sentido concreto do termo: percursos que os educadores fazem pelas comunidades onde vivem os estudantes e suas famílias. As trilhas acontecem com a intencionalidade de que os professores conheçam a realidade das comunidades dos entornos da escola pública do campo, inserindo a escola nas comunidades, produzindo vínculos entre esta instituição e os povos que ali vivem. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 63).

Podemos dizer que as Trilhas Escola Família foram consideradas um divisor de águas, visto que a experiência de realizar o caminho inverso ao trilhado pelos estudantes, proporcionou aos educadores uma noção das dificuldades para se chegar à escola. Trazemos em seguida um longo trecho com os relatos das entrevistas sobre as Trilhas, do ponto de vista de diferentes escolas e sujeitos.

*[...] fazendo as visitas no sábado, indo pro interior, foi uma experiência pra mim fantástica no sentido de conhecer, de ver que tem gente morando a quase 30km da escola senão mais... era longe e, como vai trazer pra comunidade, pra ele se sentir parte, se ele mora lá, num lugar que a gente nem conhece, e que a gente foi a pé, e que tu olha a realidade daquele aluno, daí você entende todo um processo. Porque às vezes ele chega desmotivado na escola, aí você vem com uma proposta nova que ele tem que se motivar,*

*que ele tem que estar ali... Então, pra mim, esse conhecer foi um choque de realidade, tanto da realidade pedagógica das escolas do campo [...] quanto conhecer aquele sujeito que a gente tem que inserir para fazer parte desse processo. Mas considerar que ele, também, está distante e, a realidade, às vezes, para quem está no campo é paupérrima, é uma pobreza difícil, a gente lidou com situações que só indo, só vendo pra você saber. Como um indivíduo vai se interessar por um conteúdo dentro da escola do campo, se ele não consegue subsistência dentro do campo? Então, você vê que ele mora de favor dentro do sítio de alguém, que mora num pedacinho que tem só a sua casa, você vê essas realidades e você vai compreendendo esse todo. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

*[...] conhecer esse ser que está ali inserido no campo e trazer ele pra perto da escola e trazer a família, eu acho que a partir das visitas mesmo (Trilhas Escola Família), ter essa proximidade da simplicidade deles perceberem que a escola não é separada daquela comunidade. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

*As visitas às crianças, aos pais, conhecendo que o professor não é um ser superior, é uma pessoa igual a eles, que foi na casa deles, muitos se sentiam, com certeza, assustados, limpavam a casa, fizeram coisas diferentes porque o professor ia chegar [...] Outra coisa é aquele meu objetivo, desde o começo, eu queria ver resultados positivos porque a escola estava prestes a fechar, então são duas coisas que me marcaram bastante: as visitas, aquele conviver com os pais, conviver com a realidade penosa, a maioria, uma realidade muito penosa nas casas das crianças, que a gente até chega em casa meio revoltado [...] Essas visitas foram uma coisa muito boa, a gente descobriu muita coisa com aqueles questionamentos que fazíamos com eles [...] Então, na minha cabeça, eu acho que começou por aí, começou por essa mudança de metodologia da escola. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

*E, os professores, também, viram isso através do processo. A Maria falou uma coisa bem interessante, que o professor era um ser superior, tanto que nas primeiras visitas muitos viram como dificuldade: “Ah, o que vai fazer na minha casa, vai espionar, vai bisbilhotar!” Hoje não, pra eles é uma alegria o professor ir lá [...]. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

Nas falas, podemos perceber, o quão significativo é o movimento do caminho inverso realizado pelos educadores, tal como se anuncia, também, na diretriz de 2002, conforme já está posto neste texto e que aqui retomamos: “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 [...] (BRASIL, 2002a, p. 1).

*[...] pra eles é uma alegria o professor ir lá, eles chegam e contam: “o meu cachorro, o meu bezerrinho”, porque nós tivemos que descer do nosso patamar e olhar aquele aluno nos olhos, nos ver diante deles, ver a dificuldade deles. Hoje, foi um aluno lá na escola, que anda trinta e poucos quilômetros pra chegar na escola, 32 ele marcou, eu pedi pra ele: “mas você não toma café de manhã?” “Não, não tomo porque daí eu vomito”. Aí eu percebi a importância de fazer o café da manhã, nem que seja um cafezinho com o pão que a gente comprou anteriormente. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

*O maior dos ganhos do meu ponto de vista foi na qualidade do ensino, ainda tem muito o que melhorar, mas agora o aluno vem pra escola se sente acolhido nesse ambiente, o*

*professor se sente parte desse ambiente, se sente parte dessa comunidade também. Ele vive o dia-a-dia do aluno e o processo possibilita isso, através dessas ligações de conteúdo, com a porção da realidade que é organizada no Dossiê. Então, eu acho que isso resultou nessa qualidade, numa melhor aprendizagem. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

*Essa diminuição das distâncias ela fez um bem tão grande, não só pras crianças, mas para as comunidades e para o município. Isso foi um ganho do processo, dos professores, dos diretores que estavam envolvidos, as próprias crianças que começaram a se sentir pertencentes à comunidade como um todo, como um município. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

Os relatos reforçam como o processo experimentado possibilitou compreender quem são os sujeitos do campo na sua diversidade e no entorno onde vivem, impulsionou os professores a rever suas metodologias e articular o estudo do conteúdo escolar ao modo de vida das famílias do lugar, e considerar as dificuldades que os estudantes têm na sua realidade.

Entender o campo como um modo de vida social contribui para autoafirmar a identidade dos povos do campo, para valorizar o seu trabalho, a sua história, o seu jeito de ser, os seus conhecimentos, a sua relação com a natureza e como ser da natureza. Trata-se de uma valorização que deve se dar pelos próprios povos do campo, numa atitude de recriação da história. (PARANÁ, 2006, p. 26).

Colocarmo-nos a refazer o caminho percorrido pelos estudantes em duzentos dias do ano letivo, além de nos fazer compreender esta relação entre escolas, sujeitos e território, também ampliou nossa visão com relação às famílias e à postura da escola com estes sujeitos, buscando melhorar as condições de ensino e estudo, da forma como nos apresentam as diretrizes: “numa atitude de recriação da história” (PARANÁ, 2006, p. 26), ou seja, recriar a história da escola localizada no campo para uma escola “do campo”.

É importante lembrar aqui que a institucionalidade da escola, na maior parte das vezes, é percebida e tratada apenas como um espaço de determinada esfera de governo. Deste modo, ao aproximar-se da realidade: da vida, do trabalho e da cultura dos estudantes e suas famílias estabelecem-se vínculos de diferentes “mãos”. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 63).

Este instrumental pedagógico das Trilhas Escola Família passou a ser um espaço regular no trabalho pedagógico da escola, sendo assim, com a anuência dos setores responsáveis pela documentação no NRE, foi incorporado aos documentos oficiais da escola. Por exemplo, no Projeto Político-Pedagógico aparece em diversos momentos de sua

apresentação, dentre os quais podemos destacar no item 1.2 - Caracterização do Atendimento na Instituição e Quantidade de Estudantes:

Atualmente a escola funciona no período matutino, na modalidade regular com Ensino Fundamental Séries Finais [...] A Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho inclui em sua proposta pedagógica o “Processo de Rearticulação da Escola do Campo na modalidade da Educação do Campo”, sendo desenvolvido por meio da realização de visitas, “Trilhas Escola Família”, às famílias, unidades de produção dos estudantes, optando-se por realizar o caminho inverso ao realizado por eles. Nesta atividade participam os professores, direção, equipe pedagógica e Agentes Educacionais I e II, a fim de estabelecer vínculos que sustentem ações na escola. (PARANÁ, 2017c, p. 11).

Além de deixar evidente que a escola participa do projeto de extensão com a universidade, vai prescrever que professores, direção, equipe pedagógica e agentes educacionais, têm o compromisso de participar deste tempo que passa a ser oficial da escola. Além disso, no item 3.4 - Concepção de Ensino e Aprendizagem, tratamos da questão dos vínculos com a comunidade, com o objetivo de

[...] organizar-se pedagogicamente e intencionalmente para ensinar, aprender e valorizar a história e os sujeitos da sua comunidade. [...] reforçam a intencionalidade da nossa organização por meio, por exemplo, das “Trilhas Escola Família” para ampliar os vínculos da escola com outros processos educativos que ocorrem sejam nas famílias, comunidades, organizações, instituições, espaços culturais e de trabalho entre outros. (PARANÁ, 2017c, p. 54).

É importante perceber também que as Trilhas Escola Família, no PPP, se colocam na intencionalidade da escola como meio para ensinar e aprender e, mais que isso, para valorizar a história e os sujeitos da comunidade onde está localizada, ampliando os vínculos entre os diversos espaços e sujeitos coletivos.

*[...] a partir da primeira proposta de visita, isso mudou radicalmente. Os professores compreenderam que independente da parte teórica ser muito difícil de compreender no começo, no decorrer do processo eles foram percebendo que a prática e a teoria andavam juntas e que isso era importante. Então, eles também ganharam muito com isso, resgataram toda uma parte teórica que tinha sido perdida, de conceitos, de ensinamentos e, principalmente, de abrir os nossos olhos pra algo que nós não tínhamos pensado; fazer com que entrasse na nossa cabeça que alguns alunos queriam, sim, ir pra faculdade, mas outros não, eles queriam permanecer lá, eles só queriam melhorar, eles só queriam entender tudo isso e produzir mais e ficar lá. Eles desenvolveram um amor tão grande, mas tão grande pela propriedade, pela escola, pelo lugar e, principalmente, admitir que a escola faz parte daquela comunidade, faz parte do desenvolvimento daquela comunidade. Isso, assim, acredito que pra todos nós, ficou muito evidente. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

Pelo menos dois aspectos podem ser reconhecidos como mais significativos nesse instrumento das trilhas. Um deles a contribuição com a formação continuada desse professor da escola do campo, por possibilitar que ele se encontre com a realidade que, muitas vezes, é apenas parte de seu estudo. Nas Trilhas a realidade é viva, ela choca, mobiliza, muda o olhar... Outro é a criação de vínculos com os estudantes e suas famílias e, destes, com a sua própria identidade que é reconhecida e tratada com valor, respeito e singularidade que merece, pois, muitas vezes, esta postura é apenas discursiva mesmo da parte da escola.

### **3.1.2 O Inventário da Realidade dos Entornos da Escola: reconhecer os entornos da escola nas suas especificidades**

Os povos do campo, na diversidade do país, muito pouco tiveram considerada sua especificidade, quando se trata da Educação Rural, uma vez que, geralmente, seu foco estava em preparar essas populações para o trabalho braçal do campo ou para o trabalho assalariado na cidade. A Educação do Campo busca inverter esta lógica seja nas referências históricas ou nos diversos dispositivos legais, dos quais destacamos o Parecer do CNE/CEB Nº 3/2008, em seu Art. 7: § 1º: “A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições”. (BRASIL, 2008, p. 03).

Tal nível de elaboração em relação à educação dos povos do campo remete a uma política que assume estas orientações como princípios de uma forma de fazer educação e escola na concretude de seu modo de vida: “Art. 2º - São princípios da educação do campo: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional, de raça e etnia”. (BRASIL, 2010a, p. 01).

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares da Educação – DCE do Estado (PARANÁ, 2006), nos apontam as peculiaridades dos povos que vivem no campo e que devem ser, neste caso, levadas em conta com um instrumental próprio, pois não basta serem reconhecidas.

[...] o campo retrata uma diversidade sociocultural, que se dá a partir dos povos que nele habitam: assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, pequenos proprietários, vileiros rurais, povos das florestas, etnias indígenas, comunidades negras rurais, quilombos, pescadores, ribeirinhos e outros mais. [...] São diferentes gerações, etnias, gêneros, crenças e diferentes modos de trabalhar, de viver, de se organizar, de resolver os problemas, de lutar, de ver o mundo e de resistir no campo. (PARANÁ, 2006, p. 27).

Destacam ainda ser necessário à escola do campo levar em conta a realidade no trato do conhecimento. (PARANÁ, 2006).

Os saberes escolares localizam-se em dois planos: os saberes da experiência trazida pelos alunos. Os saberes da experiência trazida pelos professores, somados aos específicos de cada área 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. (PARANÁ, 2006, p. 37).

Em várias escolas o Instrumento do Inventário da Realidade dos Entornos da Escola, articula o conhecimento escolar aos saberes específicos das comunidades. Este instrumento passou a ser compreendido como uma importante mediação pedagógica, por exemplo, as Escolas Itinerantes do Paraná, que seguem a proposta dos Ciclos de Formação Humana e trabalham com os Complexos de Estudo (PISTRAK, 2003, 2009) entre outros. Entende-se que estas escolas, pela sua organicidade junto aos MSPdoC, desenvolvem “o Inventário da Realidade, mas mantêm uma proposta mais radical no sentido de suas origens”. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 67).

Estes aspectos apontam que, nas movimentações que articulam as práticas realizadas em outros tempos e espaços, foram várias as formas utilizadas nas relações “para fora” da escola, dentre elas: os Temas Geradores na perspectiva freireana, o Tempo (e espaço) Comunidade no Sistema de Alternância, os Eixos Temáticos, os Projetos de Vida entre outros”. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 67).

As referências históricas foram se produzindo a partir da realidade com suas necessidades próprias, fazendo com que se tenha várias formas de tratar a educação dos povos do campo, uma vez que a premissa é de que se considere a diversidade presente nos contextos e modos de vida.

Tal diversidade encontrada nas populações do campo paranaense sinaliza um fato que não pode ser deixado de lado: as escolas do campo terão presente no seu interior essa conflituosa, portanto rica, diversidade sociocultural e política. (PARANÁ, 2006, p. 27).

A opção do trabalho que se fez no processo aqui investigado, busca apreender os sentidos e significados destas referências, mas escolhe outras formas de concretizar o Inventário da Realidade, por conta do contexto vivenciado nas escolas. Estas, apesar da legislação da Educação do Campo, ainda mantêm práticas da escola rural e, os povos que ali vivem e trabalham, estão distantes das organizações e movimentos sociais, tal como a diretriz do estado aponta: “Entre estes, há os que estão vinculados a alguma forma de organização



popular, outros não”. (PARANÁ, 2006, p. 27). Contudo, estes povos têm características que precisam ser consideradas no trabalho da escola do campo para criar vínculos e produzir novas movimentações, o que se propõe fazer com esta forma de inventariar a realidade.

O que caracteriza os povos do campo é o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança, que valorizam as festas comunitárias e de celebração da colheita, o vínculo com uma rotina de trabalho que nem sempre segue o relógio mecânico. (PARANÁ, 2006, p. 24).

Desse modo, o Inventário da Realidade da Escola<sup>44</sup>, como veio se produzindo nesse processo “constitui-se como um instrumental que levanta e reúne informações sobre a realidade específica ou mais próxima da vida, do trabalho e da cultura dos estudantes e suas famílias”. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 67).

No âmbito da educação do campo, objetiva-se que o estudo tenha a investigação como ponto de partida para a seleção e desenvolvimento dos conteúdos escolares, 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. [...] Há uma produção cultural no campo que deve se fazer presente na escola. (PARANÁ, 2006, p. 31).

Ainda, conforme tratam as referências e os documentos legais, compreendemos que o movimento de construção do Inventário da Realidade amplia a escola e essa ampliação é para além das quatro paredes de sala de aula. “Os conhecimentos desses povos precisam ser levados em consideração, constituindo ponto de partida das práticas pedagógicas na escola do campo”. (PARANÁ, 2006, p. 31). Assim, o Inventário da Realidade, considera e fortalece os vínculos construídos entre escola, comunidade, MSPdoC e suas organizações entre outros, ao compor-se de dados de diferentes fontes, desde acervos pessoais até documentos obtidos por pesquisas mais aprofundadas:

---

<sup>44</sup> É importante destacar que este trabalho iniciado em 2015 com atividades simples de diagnóstico tem como ponto de partida o material sistematizado em “Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo”, construído em 2016 no Seminário: Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo, Veranópolis/RS (IEJC), 16 a 18 de junho 2016. Participaram da elaboração: Roseli Salete Caldart, Ceres Hadich, José Maria Tardin, Diana Daros, Marlene Sapelli, Luiz Carlos de Freitas, Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, Nivia Silva e Adalberto Martins. A orientação é de que se faça uma experimentação prática nas escolas para dar continuidade a esta construção coletiva”. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 67). Neste sentido, temos simplificado este processo por conta do contexto da rotatividade de professores nas escolas do campo, que fragiliza o processo pedagógico nas escolas.

[...] vão desde o que as comunidades guardam como patrimônio, até a Ciência e Tecnologia disponíveis no município e na região. A preparação deste levantamento da realidade necessita de um estudo anterior para compreender o que pode ser tratado como realidade. Estuda-se também a legislação para compreender o que é realidade na perspectiva da Educação do Campo. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 67).

No processo aqui relatado, será durante as Trilhas Escola Família que, parte do Inventário da Realidade é realizado, quando, ao mesmo tempo em que elas acontecem, se faz um levantamento de informações, que passam a compor o inventário. Durante as visitas das Trilhas, ao mesmo tempo em que os estudantes e suas famílias têm a tarefa de responder um diagnóstico (ANEXO VII), composto com diversas questões relacionadas à realidade em que vivem e seus entornos, os educadores, por sua vez, seguiam um roteiro com questões previamente elaboradas, mas que eles apenas observariam e, posteriormente, fariam um relato. Levando em conta estes dois instrumentos utilizados durante as Trilhas Escola Família, organizamos um relatório contendo as observações, os registros escritos e as fotos.

Esse processo realizado passa a compor os PPP's, documentando essa perspectiva de um instrumental metodológico a ser tratado com regularidade, do ponto de vista legal nas escolas. Esta forma aparece, por exemplo, na introdução do PPP da Escola Estadual do Campo Marechal Deodoro da Fonseca.

[...] iniciou-se um processo com experimentações como a produção do Inventário da Realidade para o qual se lançaram mão de algumas ações coletivas: a primeira foi a elaboração de um questionário que consistiu no levantamento de dados sobre a vida, o cotidiano, as relações familiares, as condições econômicas, de trabalho e de lazer dos estudantes e suas famílias. Para este instrumento os professores produziram questões que permitissem apreender a realidade. A partir das sugestões levantadas organizou-se um questionário, que foi levado para casa pelos estudantes a fim de ser respondido com os familiares. Produziu-se também um roteiro de observação da realidade para suporte dos professores e agentes educacionais I e II durante a realização da segunda ação. (PARANÁ, 2017b, p. 10).

A sistematização dos diagnósticos realizados exigiu um trabalho intenso por parte dos educadores que, muitas vezes, contaram com a ajuda dos estudantes para tabular os dados, em outros momentos a ajuda veio por parte dos pedagogos e agentes educacionais das escolas, sobretudo, na produção dos gráficos com os dados (ANEXO VIII) que, são organizados e ordenados. A seguir, destacamos o passo a passo para a organização do Inventário da Realidade, conforme é realizado nesse processo:

### Quadro 7 - Passos para a organização do Inventário da Realidade

1.	Estudar a legislação para compreender como a Educação do Campo trata a realidade do campo no país e como registrar a realidade dos entornos da escola;
2.	Montar uma equipe para trabalhar na organização do Inventário;
3.	Organizar um questionário fechado para a investigação dos estudantes e encaminhar para cada família;
4.	Organizar os registros da observação e da conversa para fazer durante as Trilhas;
5.	Distribuir as questões para que os professores e a equipe diretiva façam o levantamento de dados referentes ao município e à região.
6.	Reunir todos os dados com a equipe que trabalha na organização do Inventário;
7.	Organizar um momento para a ordenação dos dados: blocos, fontes educativas e porções da realidade com os professores e equipe diretiva da escola.
8.	Fazer uma síntese geral dos dados levantados para apresentar às comunidades;
9.	Agendar os encontros com as comunidades que podem organizar-se com a presença de professores, agentes, estudantes, além dos pais e mães e outras pessoas, assim como podem ser convidadas lideranças das organizações que representam os trabalhadores do campo;
10.	Trabalho com os estudantes, juntamente com os professores, detalhando aspectos do inventário utilizando-se de formas como gráficos, linhas do tempo, desenhos, representações artísticas ou com fotos, etc. que são incorporados ao documento final do inventário.

**Fonte:** Caderno da Escola Pública do Campo, 2018. Organização da pesquisadora.

Uma questão importante de ressaltar é que, quando se faz o levantamento de dados para o inventário, “unem-se diferentes sujeitos, por isso, torna-se também, uma oportunidade de dialogar e iniciar ações no sentido de fortalecer a escola do campo evitando seu fechamento” (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 68) visto que, as escolas do campo, por seu número reduzido de estudantes em relação às urbanas, sofrem frequentemente pressões em relação ao seu fechamento.

Essas movimentações proporcionam o envolvimento da escola para além dos seus muros, na relação com “as famílias que ali vivem, às comunidades, ao município e à região onde se situa, à realidade dos entornos da escola” (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 10). Por isso, este processo, confere à escola melhores condições de “construir ou reconstruir vínculos com estas pessoas, seu trabalho, sua cultura, suas organizações, seu espaço e tempo histórico e, dali produzir sentidos e resistência para fortalecer esta escola”. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 10).

Todo esse processo de levantamento de dados e sistematização teve a intencionalidade de se trabalhar na escola com o Inventário da Realidade e, depois disso, passasse a ser parte

dos PPPs como um instrumento metodológico balizador no trato com o conhecimento escolar. No ponto 4.2 da Proposta Pedagógico Curricular, no PPP da Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, registra-se:

A Proposta Pedagógica Curricular (PPC) é parte do Projeto Político-Pedagógico e tem a função de fundamentar e organizar o conhecimento no currículo expressando a intencionalidade das ações desenvolvidas. [...] Com base na PPC e Diretrizes Curriculares, através de levantamento de dados do “Inventário da realidade” são organizadas as “fontes educativas” e as “porções da realidade” [...] que nortearão o **planejamento individual e coletivo** realizado pelos professores. (PARANÁ, 2017c, p. 89).

O processo vivenciado nas escolas segue dando corpo ao PPP, como se pode ver nos documentos de algumas delas, ao tratar-se dos “Fundamentos Teóricos e Elementos Conceituais”, no item 3.4 - Concepção de Ensino e Aprendizagem. Deste modo, o tratamento do Inventário, que se materializa no Dossiê da Realidade dos Entornos da Escola, junta o ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados com questões e contradições da vida em movimento, como podemos ver abaixo:

[...] o “Inventário da Realidade”, materializado no Dossiê possibilita que se articule o conhecimento científico com a realidade, desenvolvendo assim uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem e a produção de um sujeito livre. Na concepção que nos orienta, é preciso pensar a escola como parte de processos formativos que constituem a vida social e as relações entre ser humano e ser humano, ser humano e natureza, intencionalizadas em uma direção emancipatória. Significa dizer que as atividades da escola serão desenvolvidas relacionadas com questões e contradições da vida em movimento. (PARANÁ, 2017b, p. 77).

Com esta produção e a intensa experiência do contato com o território e nele, com as pessoas, as famílias, comunidades, traços da história e da paisagem atual, os educadores da escola e estudantes passam a vivenciar o processo de organização destes dados no Dossiê da Realidade dos Entornos da Escola.

### **3.1.3 O Dossiê da Realidade dos Entornos da Escola: a vida em movimento no trato do conhecimento**

O Decreto 7.352/2010 destaca como primordial o “I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia”. (BRASIL, 2010a, p. 1). Esse respeito significa dar lugar para que os

conteúdos presentes na realidade dos povos que vivem nos entornos da escola, possam materializar-se como conteúdo legitimado e validado no estudo e no ensino da escola do campo. Estas relações são possíveis de serem recriadas, tanto no sentido da validação do conhecimento quanto da superação da invisibilização dos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

A valorização da identidade da escola do campo é uma lógica que a escola assume desde sua realidade, ou seja, não é algo discursivo, mas uma forma de recriar o projeto formativo da escola e organizar o espaço educativo, dimensões que nos desafiamos a organizar. O Decreto 7.352/2010, reafirma ainda, esta perspectiva:

IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. (BRASIL, 2010a, p. 2).

No processo em curso nas escolas, depois de se ter todo o material do Inventário da Realidade organizado, com os dados do relatório referente às Trilhas Escola Família, juntamente com os dados do diagnóstico, definiu-se organizar uma forma de registro permanente para que pudesse ser usado por mais tempo.

A proposta é imprimir as pesquisas para ter o Dossiê como um material a ser usado nas salas e também pelos professores, objetivando “aproximar” uma realidade que, normalmente, é conhecida superficialmente. [...] Foi um processo lento, construído em diversas versões que foram se completando conforme a possibilidade de tempo do calendário escolar e da condição de trabalho dos professores. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 71).

A definição de firmar o processo do Inventário, no Dossiê da Realidade, se dá por diferentes motivos que foram sendo compreendidos no processo, por isso buscamos formas de adaptar esta referência, a fim de alcançar estas escolas e viabilizar, minimamente, o trabalho, no sentido de colocar em prática, ou seja, “tirar do papel”, o que a legislação aponta e permite, para que se torne prática concreta das escolas.

Um primeiro motivo, vivenciado nas escolas e que nos levou a optar por registrar o inventário desta forma, foi também porque os professores, na sua grande maioria, são contratados pelo PSS, portanto, essas escolas têm alta rotatividade no quadro de professores. Nestas condições entre calendário, contratação, dias letivos, distância, entre outras situações, não há como repetir a produção do Inventário da Realidade à cada ano letivo, como indicam,

também, as produções sobre o processo: “[...] no material de 2018, ainda não se tem participação plena de professores principalmente por conta da forma de contratação que gera alta rotatividade e trabalho em muitas escolas”. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 71).

Um segundo motivo é a relação entre se organizar o tempo para realizar as Trilhas Escola Família (que são uma base para o Inventário da Realidade) e o tempo de levantar e organizar os dados que implicariam em reunir a comunidade, professores e estudantes. Há que se considerar, para isso, diferentes variáveis: os professores trabalham em diversas escolas, há dificuldades com o transporte escolar e, ainda, a diversidade social, econômica e cultural da comunidade, onde se têm famílias que são assalariadas rurais, trabalhadores temporários e ainda outras que tem a intensividade do trabalho do campo mediado pela integração com as grandes agroindústrias, o que dificulta os momentos coletivos necessários para produzir o Dossiê de forma coletiva.

[...] ainda não se teve a participação total de alunos e nem de todas comunidades no sentido do debate e da elaboração. O material foi finalizado por professores, estudantes colaboradores e bolsistas do projeto de extensão. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 71).

Desse modo, organizamos um material impresso, o Dossiê do Inventário da Realidade, que pode ser considerado um “grande caderno” contendo todas as informações que foram possíveis de ser reunidas durante o período da pesquisa. O Dossiê pode ser utilizado tanto pelo professor quanto pelo estudante, sendo uma espécie de “livro didático” da realidade do estudante e da escola do campo. A seguir, destacamos alguns passos que podem ser seguidos para produção e organização do Dossiê.

#### **Quadro 8 - Passos para a organização do Dossiê do Inventário da Realidade**

1.	A equipe de coordenação do Inventário é responsável pela organização do Dossiê, e conta com a ajuda de outras pessoas.
2.	Os coordenadores do Inventário dividem o conteúdo de cada Bloco Temático para que o conteúdo pesquisado seja retrabalhado por professores, estudantes e pessoas que vivem nos locais, levando em conta as Fontes Educativas e as Porções da Realidade.
3.	A partir de fotos ou características da realidade cria-se uma capa que contemple as especificidades do lugar.
4.	Imprimir uma quantidade de volumes para usar no Planejamento e nas salas de aula.
5.	Criar um banco de dados para atualizar a próxima edição do Dossiê.
6.	A equipe de coordenação do Inventário é responsável pela organização do Dossiê, e conta com a ajuda de outras pessoas.

**Fonte:** Caderno da Escola Pública do Campo, 2018. Organização da pesquisadora.

Por se tratar de um levantamento de dados realizado empiricamente, pode-se dizer que ele nunca está acabado, sempre estará em construção pois, a qualquer momento algum outro dado pode ser incorporado à pesquisa, portanto, é um material de uso permanente na escola, podendo ser utilizado durante vários anos seguidos com uma atualização ano após ano, com novas versões, mais completas e práticas. (GHEDINI; BERTÉ, 2018).

O uso do Dossiê valoriza a identidade e a diversidade dos sujeitos do campo, pois, articula os conhecimentos científicos com a realidade concreta vivida pelos estudantes. O entendimento é diferente e mais qualificado do ponto de vista concreto, por exemplo, quando se estuda o conteúdo de bacias hidrográficas e o livro didático traz o Rio Amazonas e, ao mesmo tempo se utiliza o Dossiê que traz informações sobre o Rio Iguaçu ou os rios menores do município.

Nesse sentido, em relação a princípios da Educação do Campo, podemos destacar que trabalhar com o Dossiê, nesta lógica, significa também colocar-se na perspectiva da diversidade dos povos que compõem o campo brasileiro, pois isso não implica em apenas ser tratados com respeito para ser preservado, mas ser compreendido de forma articulada às práticas sociais e pedagógicas da escola.

Ao produzimos os PPPs das escolas, com sua última versão no ano de 2020, retomamos o processo vivenciado, como podemos ver no item “Apresentação”, do documento, em duas escolas<sup>45</sup>:

Um destaque pode ser feito a este processo quando se reconhece, por exemplo, que diversos aspectos que compõem este Projeto Político-Pedagógico, são parte do Dossiê da Realidade da Escola, produzido por meio dos grupos de trabalho no Inventário da Realidade em dias de formação e, nos momentos de levantamento de dados com os estudantes e os educadores, nos momentos que se realizaram as Trilhas Escola Família. (PARANÁ, 2017c, p. 7).

Nesse mesmo ponto do documento, no item “Apresentação”, ao se comentar sobre a forma do planejamento da escola, aponta-se o Dossiê da Realidade dos Entornos da Escola como um importante instrumento metodológico:

Com os agrupamentos definidos, se dá um segundo passo do **tempo-planejamento**, agora num diálogo com o Dossiê da Realidade dos Entornos da Escola. Este dossiê registra os dados e informações levantados pelo Inventário num material em forma de um “grande caderno” que chamamos de “Dossiê”, instrumento a ser utilizado no planejamento e também durante

---

<sup>45</sup> Dados do PPP do Colégio Estadual do Campo de Paulo Freire e da escola Estadual do Campo de Pinhalzinho.

as aulas. O Dossiê se organiza em Eixos Formativos<sup>46</sup>, subdivididos em Fontes Educativas e Porções da Realidade. (PARANÁ, 2017a, p. 25).

De forma coletiva e interdisciplinar, a partir do diagnóstico dos dados coletados na sistematização da Fonte Educativa e Porção da Realidade, são elaborados os Planos de Trabalho Docente. (PARANÁ, 2017b, p. 28).

O Dossiê, como se pode ver em vários momentos dos PPPs, vai permeando o trato com o conhecimento nas suas diversas formas de se organizar e dialogar com o processo de ensino da escola do campo, que se coloca na perspectiva de assumir as referências do Movimento Nacional da Educação do Campo e, de desdobrar em práticas concretas a legislação promulgada nas últimas décadas.

### 3.2. PLANEJAMENTO COLETIVO INTERDISCIPLINAR: ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E COLETIVIDADE

Partimos do entendimento que nos ensina Caldart (2000), de que escola é mais que escola, reconhecemos que o aprender na escola vai além da sala de aula, sobretudo com a organização de espaços diferenciados. Por sua vez, o Decreto nº 7.352/2010, vai definir com clareza quais são as condições mediante as quais se concretiza a Educação do Campo, não será com algumas atividades apenas, mas exige mudanças estruturais e pedagógicas:

§ 4º - A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (BRASIL, 2010a, p. 1).

Neste sentido, a Diretriz que trata das escolas do campo, reitera:

§ 2º - As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem. (BRASIL, 2002a, p. 2).

---

<sup>46</sup> Os Eixos Formativos na Educação do Campo são a expressão que articula o conhecimento científico à especificidade do modo de vida e do lugar onde vivem os sujeitos do campo, por tratar-se de uma Modalidade Cultural (GHEDINI, 2017). As Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo (PARANÁ, 2006), trazem uma elaboração destes eixos que foram aqui ampliados a partir da realidade da Região Sudoeste do Paraná.



Uma compreensão importante, que fomos aos poucos, nos dando conta durante esse processo é de que, não são ações isoladas que definem a Educação do Campo e a identidade da escola do campo mas, sim, toda uma dinâmica de movimentações e incorporação de instrumentos, articulados às leis que nos amparam pois, como se pode verificar, há prescrições importantes, nesta perspectiva.

Art. 6º - Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas. (BRASIL, 2010a, p. 4).

A realização das movimentações em curso nas escolas, proporcionaram mudanças significativas no “fazer-se” desta escola e, “num certo momento do planejamento, as práticas pedagógicas “para fora” e “para dentro” da escola entrelaçaram-se, de modo que “conhecimento e vida” passaram a fazer parte da mesma movimentação”. (GHEDINI, et al., 2020d, p. 371).

Esse movimento de planejar de forma coletiva passou a ser chamado de Planejamento Coletivo Interdisciplinar e, se desenvolveu, por meio de uma perspectiva coletiva e interdisciplinar: no coletivo de cada ano/série, os professores reunidos dialogam sobre como as disciplinas “chamam umas às outras e, em conjunto, ampliam a abordagem dos conteúdos”. (PARANÁ, 2008, p. 29).

*[...] o nosso maior desafio é o verdadeiro processo de ensino e aprendizagem. Então, assim, a aprendizagem das nossas crianças e adolescentes acontece de forma mais efetiva em algumas escolas, onde estão preocupadas com a parte pedagógica, com todo esse contexto, com o entorno, com as relações de trabalho, de saberes, tudo mais. [...] conseqüentemente, se eu fizer esse trabalho de adequação pra metodologia da escola do campo, pra compreensão melhor do aluno é lógico que, se ele se sentir pertencente aquele processo, ele vai aprender mais. Mas, se ele está falhando na aprendizagem, está existindo uma falha também na “ensinagem”, aí entra, também, a questão do gestor, se o gestor acredita em uma escola de campo de verdade ou, se ele está lá sem acreditar o que é uma escola do campo, e a sua proposta real e verdadeira. (GESTOR NRE 1, 2020).*

Para dar conta de uma aprendizagem que faça diferença na escola do campo, é necessária que sua metodologia se encaminhe a superar as “gavetas” nas quais, muitas vezes, cada professor, atua em sua sala de aula, pois compreende ser esta a melhor forma de dar conta do ensino de seus alunos (GHEDINI; SANTOS; BORGES, 2020b). O PPP da Escola

Estadual do Campo de Marechal Deodoro da Fonseca, no ponto 2.4 Organização dos Tempos, Espaços e a Gestão da Sala de Aula, retoma esse processo:

[...] os docentes se reúnem em espaços de agrupamentos de cada série para realizar o planejamento com um instrumento próprio, que conta com elementos organizados em duas partes: Disciplinas, Conteúdos, Conceitos e Objetivos; e a segunda: Porção da Realidade, Encaminhamento Metodológico, Atividade de Encontro das Disciplinas e Avaliação. Ao mesmo tempo que os docentes elaboram seus Planejamentos, os estudantes participam do espaço das Oficinas de Saberes, que complementam as aulas com seus temas e práticas. (PARANÁ, 2017b, p. 27).

O planejar de forma coletiva, configura-se como uma estratégia, no sentido, de “[...] (re)criar os vínculos entre professores e seus pares, uma vez que o processo de contratação PSS fragmenta ainda mais a escola e as relações entre os sujeitos.” (GHEDINI; SANTOS; BORGES, 2020b, p. 343). O Planejamento Coletivo Interdisciplinar se desenvolve em diferentes etapas, como podemos ver abaixo:

#### **Quadro 9 - Passos para o Planejamento Coletivo Interdisciplinar**

1.	Agendar a Jornada de Saberes e Planejamento no Calendário da Escola;
2.	Organizar as Oficinas com os grupos de estudantes, os temas e contatar pessoas para desenvolver o trabalho;
3.	Com base no Mapa de Conteúdos e Conceitos planejam-se os conteúdos, conceitos e objetivos, na especificidade de cada disciplina;
4.	Reunidos por série, os professores com a pedagoga, dialogam a partir dos conteúdos e conceitos da série e formam os grupos de professores pela “aproximação” das Disciplinas;
5.	Tomando o Dossiê da Realidade da Escola, os grupos das disciplinas dialogam sobre a relação entre o conteúdo da disciplina, seus conceitos e a materialidade trazida pelo Dossiê e buscam um catalisador para estes conteúdos e conceitos, pela Fonte Educativa e Porção da Realidade.
6.	Os professores do grupo das disciplinas desenvolvem os Encaminhamentos Metodológicos num diálogo entre os conteúdos e conceitos e a Porção da Realidade. Detalham-se “caminhos” para os estudos e as respectivas ações e atividades de cada disciplina e também as atividades interdisciplinares.
7.	Desenvolve-se a Atividade de Encontro das Disciplinas a partir dos Encaminhamentos Metodológicos, partindo das ações interdisciplinares que mostram maior potência, uma espécie de culminância, de síntese no grupo das disciplinas.

**Fonte:** Cadernos da Escola Pública do Campo, 2018. Organização da pesquisadora.

Estes diversos passos se dão de forma diferenciada nas escolas a depender do tamanho da escola, bem como do quadro de professores, que pode dinamizar o processo de forma mais ampla ou mais restrita.

Esta forma de desenvolver o trabalho pedagógico com o Planejamento Coletivo Interdisciplinar é densa e trabalhosa, mas é uma produção do professor, ou seja, não é um documento elaborado apenas para ser arquivado burocraticamente, mas faz parte de um processo formativo em que os professores, além de trabalharem desta forma, vão acumulando os planejamentos ano após ano e, com a formação continuada, têm a oportunidade de refletir sobre esta produção. (GHEDINI; SANTOS; BORGESb, 2020, p. 348).

De certa forma, buscamos, ao realizar o planejamento coletivo interdisciplinar,

[...] superar a artificialização e o esvaziamento dos conteúdos por que passa o ensino escolar, impedindo que os educandos se apropriem dos conhecimentos sistematizados em seus conceitos, instrumentos e relações. O trabalho docente e o processo de ensino-aprendizagem se materializam mais como um aglomerado de atividades do que como um processo de apropriação com lugares de poder para professor e estudante, com tarefas definidas para cada um e momentos de estudo, aprofundamento e síntese. (GHEDINI, et al., 2020d, p. 366).

Além de se constituir num importante instrumento pedagógico, esta forma de planejar é também, um processo formativo aos professores no qual se avançou na compreensão do processo como um todo, o planejamento como “o coração” da escola. Esse sentimento fica evidente na fala dos entrevistados: *“Não tem como retroceder porque, se a gente começar a fazer como fazia antes, não tem mais sentido, pelo menos na minha visão não da pra retroceder, tem coisas que está implementado e não volta mais”* (PROFESSORES DAS ESCOLAS 3, 2020). Uma vez incorporado, os professores não se veem mais trabalhando naquela “antiga escola”, onde cada um ficava no seu “quadrado”.

*É tipo a nossa família na escola, dá pra abandonar? As visitas às famílias têm como abandonar? Os círculos dos saberes? Eu acho que não tem mais como, não comporta mais, os pais vão cobrar isso da escola a vida inteira, “porque quando era antes funcionava...”. Eu não vejo mais retroceder, não acredito nesse retrocesso.* (PROFESSORES DAS ESCOLAS 3, 2020).

[...] a própria formação fez com que a gente mudasse de pensamento, de opinião, de conceber a própria escola, que do processo avaliativo de 2016, pra hoje... meu Deus, nem se pensa mais naquilo, na forma como era! Eu acho que não tem mais como retroceder e, a questão hoje, é o trabalho coletivo, não existe mais possibilidade de você pensar uma escola sem trabalho coletivo. Embora às vezes a gente tenha que tomar umas atitudes meio impostas, mas na grande maioria a gente ainda conversa [...]. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 3, 2020).

Sendo assim, “[...] os planejamentos, as trilhas, enfim, eles já fazem parte da organização da escola, fez com que a gente rompesse com o “como a gente era antes”, a

questão da escola rural, de trabalhar de forma fragmentada” (*PROFESSORES DAS ESCOLAS 3, 2020*). *Esse rompimento fortaleceu a coletividade das escolas e criou movimentações*: “Esse trabalho coletivo [...] fez acontecer aos poucos a verdadeira escola do campo, a sua função, não tem como retroceder aí, não, só continuar e melhorar, a gente sabe... mas estamos no caminho”. (*PROFESSORES DAS ESCOLAS 3, 2020*).

Retomando o que aprendemos com Caldart (2000), pudemos comprovar que a escola vai além da sala de aula, sobretudo quando se concretizam novas formas de organização de espaços diferenciados, recriando a forma histórica escolar, fazemos jus ao ensinamento de que escola é mais que escola. Reiteramos, assim, o que estes cinco anos de processo nos deram certeza, de que não são ações isoladas que definem a Educação do Campo, mas movimentações que possibilitem incorporar instrumentos com base na legislação e que vão sustentando essa escola de novo tipo, necessária à escola pública do campo.

### **3.2.1 Jornada de Saberes e Planejamento**

Na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo, que tem na coletividade uma proposta a ser desenvolvida, passamos a planejar as ações dos trimestres, sobretudo o planejamento, que deveria ocorrer de forma coletiva e interdisciplinar. Porém, esbarramos em dificuldades como: de que forma organizar os horários para que todos os educadores pudessem participar e, quem iria atender os estudantes, para que os professores pudessem dialogar de forma coletiva, já que a legislação é clara em relação ao cumprimento dos 200 dias letivos de aula. Os diálogos em torno deste desafio, propõem ao planejamento coletivo outra forma de espaço e tempo: a Jornada de Saberes e Planejamento.

Um dos desafios encontrados nos primeiros momentos de trabalho tem sido dispor de um tempo para os professores planejarem coletivamente e com profundidade. Depois de um processo vivenciado em quase três anos, se criou um espaço para realizar o planejamento trimestral que se nomeou de “Jornada de Saberes e Planejamento”. (GHEDINI; SANTOS; BORGES, 2020b, p. 348).

A Jornada de Saberes e Planejamento passou a ser realizada no início de cada trimestre, sendo que a quantidade de dias varia de escola para escola, geralmente de dois a quatro dias, conforme a quantidade de turmas e professores. Nesses dias são realizados trabalhos diferenciados tanto para os professores quanto para os estudantes. Conforme verificamos no PPP da Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, no item 4 – Planejamento:

“[...] a cada início de trimestre são realizadas diversas oficinas e palestras com profissionais de diferentes áreas de conhecimento para os alunos, enquanto os professores elaboram seus planos de trabalho coletivo”. (PARANÁ, 2017c, p. 80).

Os professores realizam o planejamento por turma, de forma coletiva e, ao mesmo tempo; os estudantes, por sua vez, participam de oficinas com variadas atividades “para reforçar ou destacar aspectos importantes (das áreas ou disciplinas) ou saberes próximos da diversidade cultural e/ou da especificidade do trabalho do campo” (GHEDINI, et al., 2020d, p. 366). Essa forma de se organizar para planejar, implica em diversos fatores, como a articulação da equipe pedagógica, direção, professores, agentes educacionais I e II, estagiários, bolsistas, voluntários, parcerias com universidades, a organização dos tempos e espaços da escola, entre outros fatores.

No tempo em que os professores planejam, os estudantes são organizados em oficinas ministradas por profissionais e educadores de outras instituições educativas como escolas, universidades e organizações da comunidade ou dos próprios trabalhadores do campo, com temas previamente planejados de forma sequencial que podem ser parte do currículo da série, assuntos ligados aos conteúdos escolares ou às demandas da juventude, do trabalho do campo e das tecnologias entre outros. (GHEDINI; SANTOS; BORGES, 2020b, p. 348).

As oficinas proporcionam articular diversos saberes que na forma de organizar o conhecimento na escola, estão ausentes.

*[...] os alunos estavam conversando, explicando ou mostrando pros demais o aprendido, que aquilo era aula, convencê-los que aqui era aula, que aquilo era importante, que fazia parte do processo, que é educação sim, que tinha um objetivo, que estava dentro dos planos [...]. Então a comunidade via aquele mexer ali na escola, a escola estava o tempo em constante movimento [...], então saber lidar com as palavras e com o processo todo, também, foi muito instigante. (PROFESSORES DAS ESCOLAS 2, 2020).*

A Jornada de Saberes e Planejamento nasce em meio às contradições encontradas pelas instituições de ensino, um exemplo é que, há uma legislação que possibilita que as escolas desenvolvam ações diferenciadas em relação à sua organização, mas, na maior parte das vezes, os que têm a função e criar estas oportunidades, desconhecem que isso está garantido também na legislação. Contudo, criar formas de organização, conforme as reais necessidades da realidade e da escola, nem sempre é o que ocorre na prática.

De forma contraditória, a organização da Jornada de Saberes e Planejamentos foi uma estratégia criada pela falta de tempo dos professores

se encontrarem e planejarem, diante do contexto precarizado do trabalho dos professores, piorado pela rotatividade que se cria por conta dos contratos do Processo Seletivo Simplificado (PSS), acarretando o desdobramento das aulas em inúmeras escolas, além de uma concentração de dias inteiros de trabalho na sala de aula. Todos esses fatores dificultavam o diálogo tanto entre as áreas do conhecimento quanto dos professores de uma mesma série. (GHEDINI, et al., 2020d, p. 366).

A partir da Jornada de Saberes e Planejamento, os professores passaram a ter um tempo maior para poder planejar de forma coletiva, o trabalho a ser desenvolvido durante o trimestre seguinte. Os estudantes, por sua vez, puderam participar de oficinas com temáticas variadas e, também, com ênfase nos conteúdos estudados em sala de aula.

### **3.2.2 Planejamento, Interdisciplinaridade e Mapa de Conteúdos e Conceitos**

Durante o processo de rearticulação das escolas, ao realizar o planejamento com estes passos, sentimos a necessidade de criar um instrumento que contemplasse os conteúdos e os conceitos necessários para que os estudantes compreendessem esses determinados conteúdos. Num esforço coletivo, com organização de grupos de estudos por disciplinas, organizamos o chamado Mapa de Conteúdos e Conceitos, um instrumento pensado para facilitar a organização do professor, sobretudo durante o planejamento coletivo interdisciplinar. (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020a). No PPP do Colégio Estadual do Campo de Paulo Freire, no item 2.4 - Organização dos tempos, espaços e a gestão da sala de aula, podemos encontrar este registro:

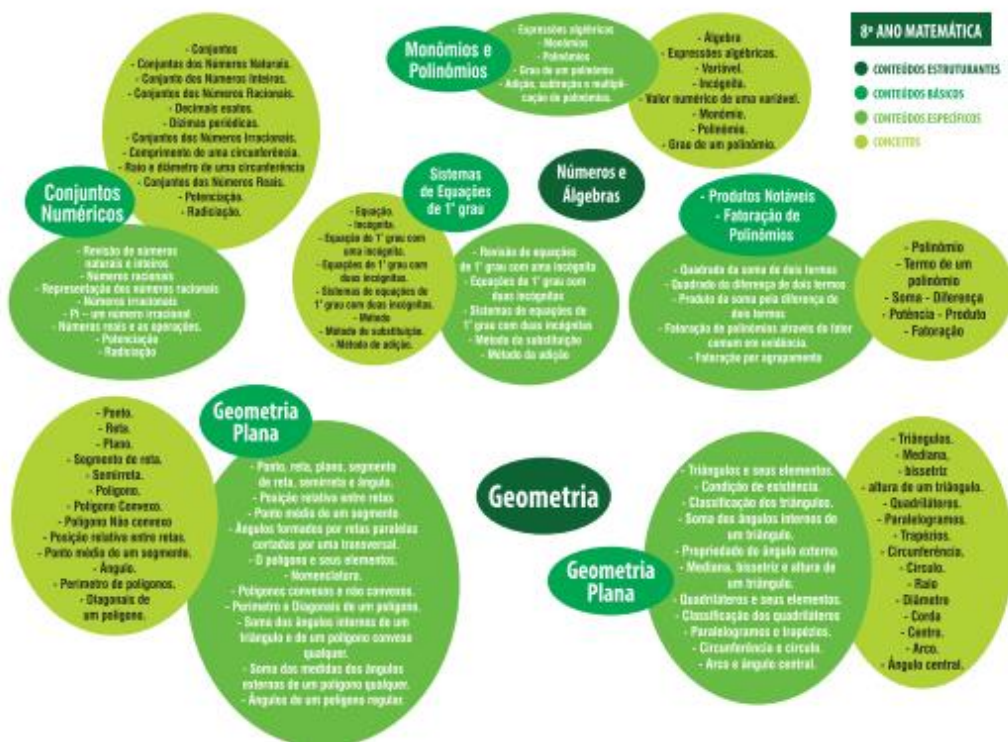
O primeiro passo do **tempo-planejamento**, com o PTD individual elaborado a partir dos conteúdos do Referencial do Curricular do Estado e, utilizando-se do Mapa de Conteúdos e Conceitos que está no Caderno das Escolas Públicas, dialogam sobre os conteúdos do trimestre seguinte. (PARANÁ, 2017a, p. 25).

É importante ressaltar que não se trata dos “Mapas Conceituais”, estes têm outra concepção e são produzidos e utilizados de outra forma. (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020a).

[...] “Mapa de Conteúdos e Conceitos” é apenas um título dado a este instrumento metodológico, pois é composto de infográficos que apresentam os Conteúdos Estruturantes, Básicos, Específicos e seus Conceitos num mesmo espaço, por isso passou a ser chamado de ‘Mapa’. (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020a, p. 43).

O Mapa de Conteúdos e Conceitos, portanto, é apenas um material que contribui para que os professores, coletivamente, visualizem os conteúdos e conceitos de cada disciplina de uma série. A seguir, o exemplo da organização do Mapa de Conteúdos e conceitos, da disciplina de Matemática do 8º ano do Ensino Fundamental.

**Imagem 2** - Mapa de Conteúdos e Conceitos, da disciplina de Matemática do 8º ano do Ensino Fundamental



**Fonte:** Caderno da Escola Pública do Campo, 2018.

Outra dimensão que buscamos no processo é colocarmos-nos numa perspectiva interdisciplinar desde o objeto de estudo e, não, necessariamente, entre as disciplinas. Deste modo foi possível perceber as “aproximações” destes conteúdos a partir dos conceitos, o que levava também a apresentar aos estudantes um conhecimento menos fragmentado. (GHEDINI; BERTÉ, 2018).

Os “conceitos” são destacados no planejamento para que os professores coletivamente se coloquem a questão: o que mesmo ensinar diante de tantos conteúdos e propostas de atividades? Num contexto em que predomina o uso do livro didático como instrumento principal para planejar as aulas, consiste num desafio aos professores tomar os conteúdos e, deles, dar ênfase aos conceitos ou às ferramentas de pensamento que o estudante vai se apropriar

e aprender a manusear durante um trimestre. (GALUCH; SFORNI, 2006, apud GHEDINI; SANTOS; BORGES, 2020b, p. 346).

É a partir da aproximação dos conteúdos e conceitos das disciplinas que organizamos grupos de trabalho coletivo e iniciamos o planejamento, “de modo que não são as disciplinas afins (áreas) que se juntam, mas os conteúdos e os respectivos conceitos de cada disciplina que se articulam e permitem aproximações de trabalho via conhecimento”. (GHEDINI, et al., 2020d, p. 367).

Nesse exercício, os “encontros” das disciplinas acontecem, sobretudo pelos conceitos que decorrem dos conteúdos específicos e representam a síntese do conhecimento a ser ensinado e aprendido. No processo do planejamento, algum(s) desse(s) conceito(s) torna(m-se) central(is) tanto para a articulação do conhecimento no sentido da totalidade quanto para se trabalhar com o “Instrumento do Encaminhamento Metodológico” dando concretude ao planejamento. (BERTÉ, et al., 2020a, p. 413).

Percebemos, assim, que a primeira movimentação do planejamento coletivo interdisciplinar dá conta de tratar do conteúdo previsto nos documentos oficiais. A segunda movimentação se dá ao definir os conteúdos e conceitos da série que serão trabalhados de forma interdisciplinar.

Uma dimensão importante que, de certa forma, “fecha” este ciclo da atividade do Planejamento, é o Encaminhamento Metodológico, desenvolvido num diálogo entre os conteúdos e conceitos e a Porção da Realidade.

Encaminhamentos metodológicos são alternativas do processo de apropriação e construção de conhecimentos gerais, pedagógicos e de cada área. Referem-se à valorização do ser humano que está diretamente no ambiente da sala de aula; à valorização dos saberes da experiência; a uma educação que supere a dimensão apenas enciclopédica e valorize a prática social dos envolvidos no ato pedagógico. (PARANÁ, 2006, p. 35).

Os professores do grupo das disciplinas detalham “caminhos” para os estudos e as respectivas ações e atividades de cada disciplina e, também, as atividades interdisciplinares; nesse encaminhamento criamos a Atividade de Encontro das Disciplinas, a partir dos Encaminhamentos Metodológicos, partindo das ações interdisciplinares que mostraram maior potência.

[...] uma espécie de culminância, de síntese no grupo das disciplinas, que sistematiza as diferentes formas em que se deu o “encontro” de aspectos dos



conteúdos e conceitos ensinados e estudados. Envolve as aproximações do estudo e das ações com os estudantes, explicitando a unidade de conteúdo e método no grupo das disciplinas, “encontros” pelo diálogo no coletivo de professores da série. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 40).

Conforme citado no PPP do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, no item 5. Avaliação Institucional, Acompanhamento e Avaliação do PPP, a Atividade de Encontro das Disciplinas, proporciona

[...] a troca de conhecimentos entre os educandos que como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem compartilharam tudo o que aprenderam durante o trimestre. O processo como um todo tem garantido que os educandos se reconheçam e se identifiquem como sujeitos participantes da escola e de um processo educativo que tem origem “do” e “desde” o campo. (PARANÁ, 2017a, p. 197).

Entendemos que, da forma com que a atividade é desenvolvida interdisciplinarmente, esse movimento gera uma maior autonomia do estudante, no sentido da relação que se expressa na sua fala, nos seus gestos, no seu envolvimento, despertando o seu protagonismo.

### 3.3 A COLETIVIDADE E OS VÍNCULOS SOCIAIS DA ESCOLA: ESTUDANTES, PROFESSORES E FAMÍLIAS DAS COMUNIDADES

A Escola do Campo têm como princípio balizador a valorização dos sujeitos do campo, bem como dos seus saberes historicamente acumulados. Nesse sentido, entendemos que,

[...] a escola vai além de um local de produção e socialização do conhecimento, sendo espaço de convívio social, onde acontecem reuniões, festas, celebrações religiosas, atividades comunitárias como bazar, vacinação etc., que vivificam as relações sociais na comunidade, potencializam-lhe a permanente construção de uma identidade cultural e, em especial, a elaboração de novos conhecimentos. (PARANÁ, 2006, p. 34).

O contato com a realidade dos estudantes, como citado ao longo do texto, proporciona uma maior aproximação também, entre a escola e as famílias. Ao realizar as Trilhas Escola Família, os educadores vão até a unidade de produção dos estudantes e conhecem de perto o modo de vida destes sujeitos, outro movimento que podemos citar são os Círculo de Saberes e Conhecimentos e as Varandas de Partilha, que ao serem desenvolvidos

na escola, passam a estreitar os vínculos sociais da escola, com os estudantes, professores e famílias das comunidades.

### 3.3.1 O Círculo de Saberes e Conhecimentos

Após a realização do Planejamento Coletivo Interdisciplinar, os professores e estudantes têm cerca de três meses para realizar as ações planejadas, ou seja, um trimestre letivo. Deste modo, ao seguir o instrumental proposto na relação entre o Planejamento Coletivo e a Auto-organização na sala de aula, os estudantes passam a se apropriar do conteúdo e do método do ensino-estudo. A Resolução do CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as DOEBEC de 2002, considera importante que a escola observe “o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo. (BRASIL, 2002, p. 3).

Esta forma de trabalho pedagógico busca criar condições para este exercício, por isso, ao final de cada trimestre, é realizado o Círculo de Saberes e Conhecimentos, momento no qual “se faz a socialização com a coletividade da escola” (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 40) das atividades realizadas durante esse período. A seguir algumas fotos de momentos referentes ao Círculo de Saberes e Conhecimentos realizado na Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho.

**Imagem 3** - Atividades realizadas durante o Círculo de Saberes e Conhecimentos





**Fonte:** Arquivo da pesquisadora, 2019.

A socialização das atividades desenvolvidas durante o trimestre pode ser organizada de várias formas, como “[...] narrativas do processo, mostrar os materiais produzidos, relatar as diferentes metodologias e formas de estudo que fizeram com que se apropriassem do conhecimento, usar maneiras de destacar e explicar os conceitos” (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 70). A comunicação vai depender de como os estudantes e professores irão se sentir à vontade, pois, é importante destacar que, em determinados momentos, há dificuldades por parte dos professores para fazer com que os estudantes apresentem as atividades desenvolvidas, alguns até sentem vergonha de falar ao público. É nesse momento que se torna primordial o envolvimento do professor, no sentido de incentivar o estudante a se desafiar e enfrentar seus medos.

O Círculo de Saberes e Conhecimento se organiza [...] “de modo que o conhecimento apropriado com os estudos seja compartilhado com estudantes e professores” (GHEDINI, et al., 2020a, p. 367-368) acontece como finalização dos trabalhos do Planejamento Coletivo Interdisciplinar, a cada trimestre. “Com esta atividade buscamos, ainda, desenvolver nos estudantes maior capacidade de comunicar seus estudos e aprendizados, ao coletivo da escola”. (GHEDINI, et al., 2020d, p. 367-368). Nesse sentido,

Tem sido um espaço onde se tem inúmeras surpresas em relação à capacidade dos estudantes comunicarem seus aprendizados prescindindo da escrita, apenas, como normalmente tem sido, ou seja, são provas e trabalhos que medem a apropriação do conhecimento. (GHEDINI, et al., 2020d, p. 367-368).

Para realizar o Círculo de Saberes e Conhecimento, alguns passos devem ser seguidos para que melhor possamos compreender o movimento dessa ação, porém, fica claro ao longo da pesquisa, que cada escola realiza essa organização da melhor forma que represente a sua realidade.

### Quadro 10 - Passos da organização do Círculo de Saberes e Conhecimento

1.	A data do Círculo de Saberes e Conhecimento devem estar no Calendário da Escola do Campo;
2.	Ao final do trimestre, as turmas e os professores definem a Atividade de Encontro das Disciplinas a ser comunicada;
3.	Nos grupos de auto-organização, os coordenadores organizam quem relata, quem providencia os materiais, quem vem para ajudar a preparar o espaço, etc.
4.	Durante um turno, de forma tranquila e agradável, todas as turmas socializam a Atividade de Encontro das Disciplinas que foi preparada.

**Fonte:** Caderno da Escola Pública do Campo, 2018. Organização da pesquisadora.

Muito além de ser “apenas uma apresentação”, o Círculo de Saberes e Conhecimentos foi pensado e organizado no sentido de mostrar o resultado do trabalho coletivo desenvolvido por professores e estudantes, como mostra o trecho abaixo, do PPP da Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, no item 2.4 - Organização dos tempos, espaços e a gestão da sala de aula:

Este **tempo-espaço** promove oportunidades para que os estudantes desenvolvam capacidade de comunicar seus estudos e conhecimentos desenvolvidos ao longo do trimestre, escolhendo qual das Atividades de Encontro das Disciplinas do trimestre, melhor expressa o que a turma fez. (PARANÁ, 2017c, p. 19).

Esse movimento proporciona o desenvolvimento de habilidades e potencialidades que

[...] inserem os estudantes na condição de protagonistas do seu próprio conhecimento. O reconhecimento da comunidade escolar é evidente diante da posição assumida quando da apresentação dos trabalhos. Estudantes que pouco atuavam no dia a dia da escola se revelam como importantes atores do processo de ensino-estudo-aprendizagem. (GHEDINI, et al., 2020d, p. 380).

Ampliamos o Círculo de Saberes e Conhecimentos com uma confraternização onde os estudantes são os protagonistas do dia, falam das atividades desenvolvidas, enfrentam o medo do microfone e de falar ao público, enquanto os professores observam, encantados, as comunicações dos trabalhos e a evolução da aprendizagem, que é visível. Conforme nos traz o PPP da Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, no item 2.4.8 - Articulação da Instituição de Ensino com os Pais e/ou Responsáveis: “Com esta atividade buscamos, ainda, desenvolver nos estudantes maior capacidade de comunicar seus estudos e aprendizados ao coletivo da escola”. (PARANÁ, 2017c, p. 37).

Algumas escolas optam por realizar o Círculo de Saberes e Conhecimentos no mesmo momento que se realizam as Varandas de Partilha, o diferencial é que as famílias são convidadas para participar e, também, a comunidade de modo geral. Em algumas escolas, se articula com as “festas que a escola tem em seus calendários e das reuniões para entrega de notas e, nesse contexto, ampliam-se com o “Círculo de Saberes e Conhecimentos”, Mostras de Trabalhos, e/ou outras movimentações [...]”. (GHEDINI, et al., 2020d, p. 368).

### **3.3.2 Varandas de Partilha**

No contexto do processo em curso nas escolas, essa movimentação nos faz pensar na escola além dos seus muros, num sentido muito mais amplo, para

[...] além de um local de produção e socialização do conhecimento, sendo espaço e convívio social, onde acontecem reuniões, festas, celebrações religiosas, atividades comunitárias como bazar, vacinação etc., que vivificam as relações sociais na comunidade, potencializam-lhe a permanente construção de uma identidade cultural e, em especial, a elaboração de novos conhecimentos. (PARANÁ, 2006, p. 34).

As Varandas de Partilha constituem-se num momento de alegria, onde a escola é enfeitada com os trabalhos desenvolvidos durante um trimestre letivo. Em alguns casos, alguém é convidado para cantar e tocar, podemos dizer que é o ponto alto do trimestre na relação com as comunidades, fortalecendo os vínculos sociais da escola com as famílias e a comunidade como um todo. Conforme citado no PPP da Escola Estadual do Campo Marechal Deodoro da Fonseca, no item 2.4.6 - Articulação entre direção, equipe pedagógica, professores, demais profissionais de apoio à educação e estudantes,

[...] equipe diretiva e professores planejarão as atividades e sua execução, os agentes auxiliarão na organização do espaço: produção, exposição e retirada dos materiais, limpeza e gestão das atividades, os agentes, pais e mães na produção do alimento, os professores e estudantes na organização dos materiais e resultados dos estudos realizados. (PARANÁ, 2017b, p. 51).

Um aspecto desafiador nas escolas públicas localizadas no campo é em relação à presença das famílias na escola, pois, tratamos de superar os chamados às famílias em que os motivos são ações ou problemas relacionados ao comportamento e ao estudo dos alunos, ou ainda, apenas para entregar documentos e falar de questões burocráticas como notas, problemas de estrutura ou financeiros.

**Imagem 4 - Varanda de Partilha**



**Fonte:** Arquivo da própria pesquisadora, 2019.

As Varandas de Partilha foram um espaço repensado neste processo, visando recriar as reuniões com formas para materializar a presença da comunidade na escola e fortalecer os vínculos com o modo de vida e do lugar e, também, com a tarefa de ensinar da escola.

Este espaço chamou-se “varanda” pelo sentido que este lugar tem na casa dos camponeses: lugar da família se reunir para conversar, descansar, lugar de receber as pessoas de fora, de tomar chimarrão ou água fresca nos dias de calor. Nestes espaços também se reúnem para festejar, trocar conversas e ideias. Toda casa do campo tem varanda e, naquela que não tem, batalha-se muito para construir, pois tem um sentido forte para a família. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 77).

Desta forma, se tornou um espaço que ampliou as festas e reuniões que a escola tem feito “[...] tão rotineiras que perderam o sentido ficando com seus objetivos prejudicados” (GHEDINI, et al., 2020d, p. 368). No PPP do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, no item 2.4.8 - Articulação da instituição de ensino com pais e/ou responsáveis e comunidade escolar, registra-se que as Varandas de Partilha se constituem em

[...] momentos de encontro e partilha entre a escola, as famílias e as comunidades. Podem estar articulados a momentos de entrega de notas a cada trimestre, ou a festas que parte dos costumes da escola como a Junina,

festas de pais ou mães, Mostras de trabalhos e produções dos estudantes, feirinhas de artesanato e alimentos produzidos nos grupos da comunidade e nas famílias ou associações dos agricultores, instituições e grupos religiosos da comunidade, grupos de dança, de música e outros. (PARANÁ, 2017a, p. 48).

Algumas escolas que participam do processo de rearticulação, concomitante às Varandas de Partilha realizam a Troca de Sementes e Mudas Crioulas, organizada durante a Mini Festa das Sementes<sup>47</sup>.

### Imagem 5 – Mini Festa das Sementes



**Fonte:** Acervo Colégio Estadual do Campo Paulo Freire.

### 3.4. RECRIANDO OS ESPAÇOS DA SALA DE AULA

Repensar o espaço escolar e as formas de encaminhamento metodológico induzirá a uma reorganização dos tempos escolares, pois um modelo de aula fechado, por exemplo, em cinquenta minutos por disciplina, nem sempre permite desenvolver atividades que levem em

<sup>47</sup> Mini Festa das Sementes: [...] Se realiza no Colégio Estadual do Campo Paulo Freire. No ano de 2016 se realizou a primeira Festa das Sementes e foi chamada pelos estudantes de “Mini-Festa das Sementes Crioulas”, através do Projeto de Atividade Complementar Periódica Meio Ambiente. O objetivo foi arrecadar e catalogar o máximo de sementes crioulas possível, para levar e trocar com outras escolas, outras famílias de agricultores na XIII Festa Regional das Sementes [...]. (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020a, p. 64-65).

conta essas outras possibilidades, assim, a construção do PPP da escola requer a reflexão sobre tais questões. Conforme trata BRASIL (2010b), no sentido de realizar adequações que aproximem os conteúdos estudados em sala de aula e a organização escolar com a vida no campo, no art. 35 – “Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região” [...]. (BRASIL, 2010b, p. 12).

Tratando-se de um processo em curso, e da experiência das escolas que são atendidas diretamente, é importante destacar que dependendo da realidade da escola alguns espaços ou instrumentos metodológicos não são incorporados, outras adaptam algumas movimentações para sua realidade e contexto.

### **3.4.1 Salas Laboratório**

Os documentos legais trazem a discussão referente aos lugares educativos, considerando os diversos ambientes em que os estudantes do campo se fazem presentes e que muitas vezes esses lugares passam despercebidos no trato com os conteúdos científicos. (BRASIL, 2010b).

A escola é o lugar das relações educativas formais. O mundo atual, porém, exige que na escola sejam valorizados lugares em que acontece a educação, na sua vertente informal e não-formal. A roça, a mata, os rios ou o mar, as associações comunitárias etc. são lugares educativos que, às vezes, justamente por causa do contato diário, passam despercebidos, esquecidos no momento da elaboração dos planejamentos de ensino. Esses lugares educativos podem ser usados nas mais diferentes disciplinas [...]. Assim, é necessário que cada uma delas, [...] consiga identificar como os diversos ambientes podem se fazer presentes nas suas práticas pedagógicas. (PARANÁ, 2006, p. 49).

Seguindo a discussão em relação aos lugares educativos, no ano de 2018, a Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho foi a primeira a se desafiar a modificar o seu espaço, buscando [...] Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo [...]” (BRASIL, 2010b, p. 12), alterando assim a tradicional organização das “salas de aula”, passando a nomear este espaço como Sala Laboratório.

Por conta da seriação, a escola tem arraigadas várias formas históricas que, na atualidade, levando-se em conta as subjetividades dos estudantes, não contribuem eficientemente para o estudo e a apropriação do conhecimento. (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020a, p. 61).



Esta forma de nomeá-las se dá em razão de serem espaços onde se socializa o conhecimento, se estuda e ensina com melhores condições dos professores desenvolverem a aula e dos estudantes participarem e se envolverem. Compreendemos que é como se fossem “espaços de laboratório” no sentido da estrutura e dos materiais acessíveis que permitem melhores condições para o ensino e estudo. Nesse sentido, substituímos a nomenclatura sala do 6º, 7º, 8º e 9º anos para Sala Laboratório de Geografia, Sala Laboratório de Ciências, Sala Laboratório de História, etc.

Conforme podemos ver, no item 2.4 - Organização dos tempos, espaços e a gestão da sala de aula, presente no PPP da Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, nesta forma de organização do espaço da escola são os estudantes que trocam de sala e não os professores, assim:

[...] ao som do sinal, guardam o material e realizam a troca de sala. Uma questão importante, quanto ao horário das aulas, é agrupar de duas a três aulas de uma mesma disciplina, evitando deixar somente uma aula num período assim, tem-se um tempo maior para trabalhar com o espaço e os materiais do laboratório. (PARANÁ, 2017c, p. 20).

Ao longo do período, fomos analisando essa organização e concluímos que esse movimento foi e continua sendo positivo, pois, os professores relatam ter maior autonomia de organizar a “sua sala”, os seus materiais, até mesmo, se caso desejarem, cumprem sua hora atividade na “sala laboratório”. Compreendemos que os laboratórios das disciplinas, também são necessários e importantes para materializar conceitos e relações, abrindo horizontes para os estudos como uma atitude de vida, para além de um resultado para a prova, apenas.

Diversos foram os desafios encontrados ao longo do processo percorrido pelos estudantes e professores da escola, mas, sabemos que, nesse curto período de tempo que estamos buscando nos organizarmos de forma diferenciada, rearticulando nossa escola na perspectiva da Modalidade da Educação Básica do Campo, plantamos sementes e alguns já foram colhidos. Destes, podemos destacar que, em nossos estudantes é perceptível a maior autonomia em relação ao estudo e a pesquisa, assim como, o desenvolvimento do trabalho coletivo, que despertou a lógica da coletividade tanto nos estudantes quanto nos professores.

Nos relatos, seja dos professores ou dos alunos, é possível depreender o quão significativo é trabalhar com as “Salas Laboratório”, visto que, criam laços com um espaço que podem chamar de “seu”, podem também deixar com a “sua cara”, ter liberdade para movimentar-se e buscar materiais que necessitam, assim como compreender melhor as relações com os colegas de turma, gerando empatia e autonomia. Essa identificação produz sentidos para o que é ensinado e acaba por contagiar o estudo dos alunos, possibilitando melhores resultados na apropriação do conhecimento.

### 3.4.2 Reagrupamento por necessidades e potencialidades: novas possibilidades educacionais<sup>48</sup>

Conforme citado no texto acima, algumas escolas realizam movimentos iguais e outras, adequam conforme sua realidade e suas necessidades, como dizem as Diretrizes Estaduais de Educação do Campo (PARANÁ, 2006), buscamos realizar formas diferenciadas de trabalho, no intuito de organizar novas movimentações nas escolas públicas localizadas no campo, como “[...] uma forma de rever e prever novas possibilidades educacionais”. (PARANÁ, 2006, p. 48). Nesse sentido, nasce, no Colégio Estadual do Campo de Paulo Freire, a proposta do reagrupamento pelas necessidades e potencialidades dos sujeitos.

Optamos, por isso, utilizar este conceito de necessidades e potencialidades, evitando a ideia de dificuldade, pois compreendemos que o sujeito tem maiores ou menores necessidades de apropriação de certos conceitos e, para isso, a escola precisa organizar seu tempo e espaço a fim de desenvolvê-los.

O processo de agrupar e reagrupar os alunos na escola inseriu-se numa dinâmica de alterar o tempo e o espaço escolar forjando uma nova forma de trabalhar o conhecimento e permitir a aprendizagem e o desenvolvimento. A escola organiza-se em tempos (horários diferenciados) e espaços (salas de aula, pátio, horta, cozinha, biblioteca) ocupando-os de maneira a potencializá-los como espaços de produção do conhecimento. (BERTÉ, 2020b, p. 1).

Esse movimento trata de ir superando aos poucos, em nome de uma maior apropriação de conhecimento, a linearidade das séries e hegemonia dos conteúdos do programa oficial que, geralmente, vai sendo trabalhado de forma sequenciada e, em muitos casos, os estudantes não se apropriam e, mesmo assim, o conteúdo segue sem que se preste atenção em suas necessidades.

Reagrupar por necessidades e potencialidades leva em consideração que o sujeito aprende e se desenvolve nas relações entre os sujeitos, com o contexto e com o objeto a ser conhecido (neste caso o conteúdo), ou seja, é um tempo e espaço para possibilitar novas relações com outros sujeitos, estudantes e professores.

Alguns pressupostos teóricos foram orientadores deste trabalho com o agrupamento e reagrupamento dos estudantes, considerando, inicialmente, que a prática de reagrupamento

---

<sup>48</sup> Este tópico é escrito com base no texto “Reagrupamento por Necessidades e Potencialidades – Alguns Aspectos”, da autora Rosane Berté. Pode ser acessado na página da Refocar, no item Programa de Estudos, através do endereço eletrônico <https://www.unioeste.br/portal/grupos-de-pesquisa-francisco-beltrao/gefhemp/formacao-continuada/programa-de-estudos>, no Grupo de estudos 6.

pelas potencialidades e necessidades, parte do pressuposto do direito que todos têm de aprender e se desenvolver e do dever que os professores têm de ensinar. Tanto os que têm limites quanto àqueles que estão no estágio desejado para o agrupamento em que se encontram, avançam nesse processo. Essa prática ainda possibilita que nos encaminhemos para uma proposta de avaliação dos sujeitos que deixe de lado as comparações e possa avaliá-los com base no seu próprio desempenho em relação ao que está sendo estudado.

Nesta dinâmica, preferencialmente, os grupos reagrupados serão menores para que facilite e garanta o acompanhamento e a atenção dos professores às necessidades e potencialidades dos alunos. Essa organização conta com o acompanhamento e colaboração da pedagoga e de professores independente das disciplinas. Conforme citado no item 2.4 - Organização dos tempos, espaços e a gestão da sala de aula, no PPP do Colégio Estadual do Campo de Paulo Freire:

Trata-se de uma forma de organização das turmas que pode se dar em torno das necessidades e potencialidades dos sujeitos (PARANÁ, 2010; VYGOTSKY, 1996; 1998), ou seja, é um tempo e espaço para possibilitar novas relações, com outros sujeitos de outras idades, de outras turmas, sejam estudantes ou professores e, até mesmo a sala onde se vai trabalhar. Ao agrupar todos os estudantes por necessidades é necessário estar atento às potencialidades garantindo, dessa forma, que todos avancem. (PARANÁ, 2017a, p. 28).

Como podemos ver no item 4.4 - Programa aluno monitor, presente no PPP do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, configurando-se assim, o processo de reagrupamento dos estudantes, como,

[...] uma forma organizativa da escola para o acompanhamento à aprendizagem, na coletividade da turma e no grupo de trabalho, buscando diminuir a centralidade da aula com o professor, [...]. O intuito dessa organização não é classificatório ou premiatório, mas permitir tempo e espaço para avançar as necessidades e potencialidades de todos os sujeitos envolvidos nesse processo. Avança aquele que tem maiores limites, mas avança também aquele que já está num estágio desejado, deste modo todos aprendem. (PARANÁ, 2017a, p. 196).

Portanto, passamos a reagrupar para atender as necessidades dos estudantes, necessidades estas que podem ser na ordem do conhecimento e/ou de relações sociais. Assim, buscamos, com estas ações reagrupar tanto os estudantes quanto os educadores, pois, são provocados a sair de “suas caixinhas” e olhar as necessidades e potencialidades de cada um, com outros olhos.

### 3.5 A AUTO-ORGANIZAÇÃO PARA O ENSINO E O ESTUDO

Compreendemos que a auto-organização dos estudantes vem de encontro com as possibilidades que a legislação da modalidade da Educação Básica do Campo nos traz. Sendo um processo que contribui para a formação, para além dos conteúdos do currículo escolar. Nesse sentido, o texto da Resolução é enfático ao afirmar que devemos considerar os “aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural. (BRASIL, 2010b, p. 12).

Entendemos que a Auto-organização pela inserção direta nas decisões e ações, procura potencializar práticas educativas que acolhem os estudantes e, ao mesmo tempo, romper com a passividade da escola convencional, fortemente marcada na forma histórica escolar, proporcionando aos estudantes se envolverem com a construção de experiências em atividades, trabalhos e organização social. (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020a).

Os princípios da auto-organização potencializam práticas educativas que acrescentam responsabilidade, cooperação, sociabilidade, solidariedade, vida coletiva etc., entre os estudantes, professores, escola e comunidade, como princípios a serem valorizados e que são tão negligenciados na sociedade. Estas referências podem ser encontradas em processos de educação e escolas como da Escola da Ponte, Escolas Itinerantes no PR, Casas Familiares Rurais, Escolas Famílias Agrícolas entre outros. (FREITAS et al., 2013; PISTRÁK, 2003; PISTRÁK, 2009; PARANÁ, 2006; PACHECO, 2011). (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020a, p. 38).

Neste processo, a auto-organização dos estudantes e o acompanhamento ao estudo e ensino, podem ser considerados um momento importante e fundamental na formação dos estudantes, conforme nos traz o PPP da Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, no item 2.4.2 - Ensino e aprendizagem, no sentido de “[...] dividir responsabilidades para se alcançar a aprendizagem necessária a cada nível de estudo e desenvolver atitudes e práticas para o processo da formação dos estudantes como pessoas”. (PARANÁ, 2017c, p. 25).

Isso porque promove o comprometimento deles no desenvolvimento das atividades propostas, além de compor grupos heterogêneos na sala de aula, diminuindo, assim, possíveis desentendimentos por parte de “panelinhas” que se formam. Tomamos por base experiências realizadas em outras escolas, em diferentes níveis de ensino, inclusive com nomes diferentes, e também em diferentes regiões<sup>49</sup>, extraindo apenas alguns aspectos da auto-organização.

---

<sup>49</sup> Na região sudoeste, destaca-se a referência que se realizou no Projeto “Formação de Educadores Escolas Públicas do Campo do Ensino Básico do Paraná” - 2009-2010, com atividades na Escola do Campo Juscelino Kubitschek – Vila Rio Tuna, Francisco Beltrão – PR. No 2º Ciclo (4º e 5º ano) e Anos Finais do Ensino

Auto-organizar-se significa ter instrumentos que possam dividir e atribuir entre alunos e educadores, de forma visível e combinada, as responsabilidades sobre o processo formativo-educativo que acontece na escola. Essas tarefas podem ser a organização da sala, o estudo dos alunos e mesmo momentos coletivos que passam a assumir tarefas e ações com toda a escola a também com a comunidade. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 40).

Um elemento importante da auto-organização dos estudantes e acompanhamento do estudo e ensino são os cartazes que permitem que eles acompanhem seu próprio processo de estudo. Um dos cartazes exposto na sala de aula é o PTC impresso, completando-se com outro cartaz (ANEXO XII) contendo o plano de estudos da turma onde se anotam as atividades do trimestre, registrando também os responsáveis e o calendário de execução. Conforme podemos ver a seguir, no Planejamento de estudos no ano de 2017, do Colégio Estadual do Campo de Paulo Freire, da turma do 6º ano, na disciplina de Geografia.

**Imagem 6** – Plano de Estudos da turma

PLANEJAMENTO DE ESTUDOS DO 6º ANO – 1º TRIMESTRE – 2017				
DISCIPLINAS	ATIVIDADES	RESPONSÁVEIS	DATAS	OBSERVAÇÕES
G E O G R A F I A	- Fotografar uma paisagem do trajeto casa-escola	Cada um faz a foto, imprime e entrega pro coordenador do grupo	Até 21/03	- Organizar no grupo o que fazer com os colegas que não tem como fotografar;
	- Trazer o livro didático para o estudo da paisagem;	Coordenador lembra cada um individualmente	28/02 07/03 14/03	- Coordenador Lembra o grupo
	- Descrição da paisagem fotografada com o conceito estudado	- Em grupos	28/03	- No dia anterior cada coordenador de grupo verifica se todos os estão com as fotos;
	- Entrega do texto com a descrição das fotografias	Cada um individualmente entrega para o coordenador do grupo	04/04	- No dia anterior cada coordenador avisa seu grupo para trazer o texto.
	- Caminhar pela comunidade para observar a transformação da paisagem	Professoras de inglês, geografia e matemática	11/04	- No dia anterior cada coordenador de grupo lembra sobre o passeio e verifica se é necessário trazer coisas de casa.
	- Trazer o livro didático para o estudo da paisagem;	Cada um individualmente	18/02 25/04 02/05	Coordenador lembra o grupo.
	- Revisão do conteúdo	Professora	16/05	Coordenador lembra o grupo para não faltar na revisão.
	- Prova	Cada um individualmente	23/05	- No dia anterior cada coordenador avisa seu grupo para estudar.

**Fonte:** Cadernos da Escola Pública do Campo, 2018.

Fundamental o processo foi sistemático e utilizaram-se cartazes para registrar as atividades e os controles na sala de aula, assim como a Assembleia da Turma, Assembleia de Estudantes da Escola e os Conselhos de Classe Participativos. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 46).

Para dar conta desta tarefa a turma é dividida em grupos heterogêneos, levando em conta as fragilidades e potencialidades, tendo coordenador e vice-coordenador, com funções significativas.

De modo geral, o coordenador vai mediar tarefas que serão feitas nos grupos, como por exemplo: organizar materiais necessários às aulas, cumprir os prazos, revisar os estudos para provas, preparar o espaço para os seminários, organizar-se para uma viagem ou dia de campo, manter boas relações na sala, durante os trabalhos, nos intervalos entre outras. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 46).

Para que haja a efetivação da auto-organização dos estudantes e acompanhamento do estudo e ensino, duas ações são primordiais e uma não acontece sem estar relacionada à outra. A primeira é o acompanhamento do professor e do pedagogo da escola, eles apresentam aos estudantes do PTC, contemplando quais conteúdos e conceitos serão ensinados durante o trimestre, entendemos isso como os 50% do processo que cabe ao professor. Já os outros 50% do processo, cabe aos estudantes que irão acompanhar os cartazes que estão na parede, realizar as atividades propostas, assim como registrar, semanalmente, a atuação dos grupos no tempo estudo, durante o trimestre. (GHEDINI; BERTÉ, 2018).

O PPP da Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho reitera no item 2.4 - Organização dos tempos, espaços e a gestão da sala de aula, a participação tanto dos professores quanto dos estudantes no movimento para a realização da auto-organização, no sentido de que,

O estudo é mediado pela auto-organização dos estudantes, que se coloca **no espaço** dos grupos fixos organizados com um coordenador em cada grupo, para aprender a estudar de forma autônoma e seguir o ensino-estudo planejado no PTC. As formas de estudar precisam ser acompanhadas pelo professor da disciplina de forma direta no sentido do estudo de sua disciplina e, por todos os professores de forma indireta, uma vez que os trabalhos têm a dimensão interdisciplinar. (PARANÁ, 2017c, p. 19).

A seguir, destacamos alguns pontos essenciais para que ocorra o processo de Auto-organização dos estudantes e acompanhamento do estudo e ensino:

**Quadro 11** - Passos para Auto-organização dos estudantes e acompanhamento do estudo e ensino

1.	Os estudantes acompanham o estudo uns dos outros, nos grupos de trabalho na sala de aula; vão acompanhar os trabalhos e espaços que se criam fora da sala para melhorar o ambiente educativo da escola através dos coletivos;
2.	Os professores acompanham as tarefas os grupos na sala de aula; acompanham a superação das dificuldades específicas que eles têm no conteúdo da série, entre outros aspectos, acompanham outros professores (colegas que chegam novos, que encontram dificuldade ou que estão sobrecarregados nas suas atividades);
3.	Os alunos acompanham a execução do planejamento, o ensino dos conteúdos e conceitos através dos Cartazes que estão na sala de aula. O professor, por sua vez, acompanha os alunos para que se apropriem de conteúdos e conceitos;
4.	A pedagoga acompanha o processo de auto-organização dos estudantes e professores na sala de aula; acompanha a execução do Planejamento Coletivo Interdisciplinar; acompanha o Círculo de Saberes e Conhecimento, acompanha a Jornada de Planejamento entre outras ações;
5.	O diretor acompanha o processo da Educação do Campo na Escola e, mais próximo dos estudantes, cabe a ele acompanhar a auto-organização dos espaços coletivos da escola juntamente com os demais educadores responsáveis por estes coletivos;
6.	O diretor acompanha o processo da Educação do Campo na Escola e, mais próximo dos estudantes, cabe a ele acompanhar a auto-organização dos espaços coletivos da escola juntamente com os demais educadores responsáveis por estes coletivos;
7.	O Coletivo de Educação e Acompanhamento da Escola acompanha o processo da Educação do Campo na Escola e sua inserção na comunidade e seus entornos, acompanha também a política pública e todos os desafios que se enfrentam.

**Fonte:** Caderno da Escola Pública do Campo, 2018. Organização da própria pesquisadora.

Outra ação significativa da auto-organização são os coletivos de estudantes, organizados conforme a necessidade de cada escola. Dentre os coletivos, podemos destacar o coletivo da limpeza da sala de aula, o coletivo da horta e quintais, de cuidados com os resíduos, do cuidado com o recreio entre outros.

Enfrentamos dificuldades em relação à organização de alguns coletivos, como é o caso do coletivo da limpeza, pois, na hora de organizar a sala de aula, alguns meninos se recusavam a varrer a sala, deixando a cargo das meninas. Então por diversas vezes houve a necessidade do acompanhamento dos professores, da pedagoga ou da diretora.

Reitera-se que esses encaminhamentos são parte de um processo, então são lentos e supõem persistência [...], contudo, as referências já vividas mostram que estas “movimentações” levam a novas posturas e novas atitudes tanto da parte dos estudantes quanto dos educadores da escola. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 57).

A escola é uma instituição com grande potencial de mudança, ao considerarmos que as futuras gerações passam pela escola e, é neste sentido que se busca criar espaços que contribuam para que estes adolescentes e jovens desenvolvam a capacidade de assumir sua própria vida com responsabilidade e criem vínculos com o coletivo onde se encontram. A auto-organização para o ensino-estudo, começando pelos espaços da sala de aula, vem se mostrando uma possibilidade de formação a estes jovens e adolescentes e, evidenciando, que é possível desenvolver novas formas de organização ao articular os espaços da sala de aula e as turmas à coletividade da escola.

Estamos finalizando este terceiro capítulo, no qual tivemos o objetivo de mostrar como se desdobrou a operacionalização da legislação da Educação do Campo nas escolas acompanhadas pelo projeto de extensão da Refocar, visibilizando as relações entre a legislação existente e a correspondência que buscamos ao produzir o instrumental metodológico colocado em curso, que foi registrado nos PPPs destas escolas, ao serem reformulados para se garantir, minimamente, garantir certa regularidade às mudanças necessárias às escolas uma vez que se colocam na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo.

O objetivo deste capítulo possibilitou realizar este trabalho de investigação e produção escrita, no sentido de apontar caminhos com potencial para que as escolas distanciadas da organicidade dos MSPdoC e suas organizações, possam iniciar movimentações a partir da legalidade da Modalidade de Educação Básica do Campo que, mesmo de forma limitada, pode significar uma porta de entrada alcançar os primeiros passos para se colocar movimento.

Neste sentido, ao sistematizar estas movimentações entre a legislação da Educação do Campo, o Instrumental Metodológico produzido no âmbito das Escolas acompanhadas pelo projeto de extensão da Refocar e sua institucionalização pelo registro nos PPPs, esperamos produzir referências para que ao longo do caminho, passo a passo, cada uma dessas escolas vá se inserindo de forma orgânica, no Movimento Nacional da Educação do Campo.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho e voltarmos nosso olhar para a trajetória de 2015 a 2020, do ponto de vista das mediações criadas no processo de rearticulação dessas escolas, percebemos que produziram diversos frutos, que estão sendo colhidos e foram responsáveis por criar raízes mais profundas entre as escolas e os sujeitos do campo. Nesse processo, estivemos ancorados pelas movimentações baseadas nas referências históricas do Movimento Nacional da Educação do Campo já produzidas pelos MSPdoC, suas organizações e por outras escolas do país, do estado e da Região Sudoeste do Paraná, que permitiram que trilhássemos esse caminho e produzíssemos esse instrumental metodológico. As ações que colocamos em curso beberam, também, na fonte da formação continuada realizada nos diversos momentos da história do estado e suas regiões, marcando de alguma forma a prática dos professores, de modo que pudessem compreender as possibilidades de se tratar a escola pública do campo desde sua especificidade. Isso, também, porque a organização estadual do Movimento Nacional da Educação do Campo possibilitou a criação de grande número de referências em escolas inseridas nos espaços orgânicos dos MSPdoC.

Ao longo desta pesquisa surgiram diversas inquietações que podem se constituir em novas investigações, das quais destacamos alguns exemplos. O conflito em relação ao transporte escolar que fortalece a nucleação na cidade e esvazia as escolas públicas localizadas no campo, com motivações distantes da compreensão da educação como um processo humanizador, dentre as quais se pode citar as concessões das frotas de ônibus e a falta de um projeto de desenvolvimento do campo comprometido com a agricultura familiar/camponesa, que inclua o fortalecimento da escola. Outro aspecto é a falta de organização e participação popular no campo, mesmo em espaços comunitários de igrejas tradicionais e suas comunidades, o que gera distanciamento e falta de organicidade dos Movimentos Sociais e suas organizações, a estas escolas localizadas no campo.

Nesse contexto, o risco de fechamento destas escolas aumenta pela diminuição dos alunos, que é também uma questão demográfica, mas a decisão de fechar a escola ou transformá-la numa escola multianos, poderia ser evitada se a organização escolar pudesse ser diferenciada, por exemplo, a contratação dos professores por áreas de conhecimento, criação de escolas-base que pudessem centralizar as matrículas e a lotação dos professores, mantendo os espaços físicos das escolas próximos às residências dos alunos, minimizando, desta forma, também a alta rotatividade dos educadores PSS e a forma de lotação dos professores QPM nas escolas públicas localizadas no campo.

Evidenciamos, também, principalmente ao analisar o processo que aproximou as escolas dos sujeitos que ali vivem, de sua organização na produção, na cultura e na religiosidade, a necessidade de um estudo aprofundado em relação a quem são os sujeitos que vivem nesses territórios e, conseqüentemente, quem são esses sujeitos que compõem a escola do campo. Nesse contexto, podemos destacar também a forma de produzir que remete à falta de alimentos e o desconhecimento das possibilidades da agroecologia nestes espaços e nas próprias escolas.

Ao tratar do que se alcançou nessa investigação em relação ao processo, podemos dizer que se produziu a convicção de que, nesses territórios e suas escolas, a operacionalização da legislação da Educação do Campo é possível com a criação de movimentações, na perspectiva da transformação da escola rural/do campo, que ainda está na lógica da Educação Rural, na medida em que se invertem e recriam as práticas da escola, na perspectiva de articularmo-nos ao Movimento Nacional da Educação do Campo.

De modo geral, pudemos observar que a operacionalização da legislação foi uma ferramenta importante, por ter dado legitimidade às movimentações que vão desdobrá-la em prática social e pedagógica. Esta possibilidade é apontada na própria lei, quando associa a qualidade da escola a possíveis vínculos com a organicidade do lugar, onde se localiza esta escola: “controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo”<sup>50</sup> (BRASIL, 2010a, p. 2). Constatamos, nesse processo, movimentações produzidas na associação de formação continuada, inserção social, produção de “movimento”, articulação de vínculos e ensino com adequação curricular, que possibilitaram concretizar-se tempos, espaços e instrumentos como as Trilhas Escola Família, o Inventário da Realidade, o Planejamento Coletivo Interdisciplinar e o Círculo de Saberes e Conhecimentos e, fundamental, neste tempo, foi regularizar este instrumental metodológico nos PPPs.

Nesta pesquisa, também, pretendíamos apontar possíveis caminhos para facilitar a compreensão e apropriação desta forma e conteúdo, que aproxima a “velha escola rural” de uma escola “do” campo, como nos diz Caldart (2012) - do -, uma preposição que se refere a uma legítima pedagogia “do” oprimido, ou seja, a partir dos povos que se encontram distanciados do que a legislação possibilita, enquanto educação e escola. Estes desdobramentos se referem a um instrumental metodológico que coloca em curso o que preconiza a legislação, em movimentações que num determinado tempo e espaço vão da

---

<sup>50</sup> Decreto Federal 7352/2010, Parágrafo 2º, inciso V.

escola até a comunidade e seus sujeitos e, noutro, os sujeitos e suas produções vão até a escola, possibilitando o encontro dos saberes existentes e dos conhecimentos, sistematizados.

Nas Trilhas Escola Família a escola vai ao encontro da família e das comunidades, assim toda a escola se volta “para fora”, se criam vínculos com a comunidade, professores, famílias, adolescentes e jovens. Ao mesmo tempo em que acontecem as Trilhas Escola Família os estudantes realizam o diagnóstico do Inventário da Realidade e, ao voltarem às escolas, sistematizam no Dossiê, material que reúne, de forma organizada, tanto o conteúdo observado pelos professores junto às famílias e comunidades quanto os registros do diagnóstico, num movimento “para dentro” da escola, ou seja, de modo que, o Inventário e o Dossiê materializam o conteúdo que vem da realidade.

Na movimentação do Planejamento Coletivo Interdisciplinar passamos a trabalhar com o conteúdo que veio “de fora” da escola com o Inventário e Dossiê que, conversa com o conteúdo (PARANÁ, 2008) que está “dentro” da escola, de forma interdisciplinar. Nesta movimentação, os professores se apropriam do movimento interdisciplinar e dos “dois conteúdos”, quais sejam, da realidade e do currículo formal. Assim, os estudantes compreendem a relação de complementariedade destes “dois conteúdos” no espaço do Círculo de Saberes e Conhecimentos: um conteúdo que estava na realidade da vida e eles trouxeram para a escola, fez parte das aulas e das explicações dos professores em diferentes disciplinas e, agora, será comunicado à toda escola no momento do Círculo, produzindo um novo sentido.

O estudo que realizamos neste tempo nos possibilitou, também, compreender que, a relação do Movimento Nacional da Educação do Campo com os espaços institucionais do Estado, estão em permanente disputa, quando observados do ponto de vista dos espaços do campo, assim, ao colocarmos em curso processos que efetivam essa disputa, afirmamos a Educação do Campo, enquanto prática social e categoria teórica. Sendo assim, em regiões que quase não se conta com a organicidade de MSPdoC, muitas das escolas ali localizadas, sem acompanhamento que lhes dê sustentações para desenvolver mediações capazes de romper com o pragmatismo da educação rural, também não conseguem dar conta deste nível de relação desde seus territórios e suas escolas. Ou seja, nas escolas localizadas no campo, sem esta organicidade, precisamos rearticular estes espaços pois, em muitos casos o único Movimento que existe é a escola e os sujeitos que fazem parte dela.

Reconhecemos ainda que a especificidade da modalidade e a legislação vigente não se concretizam de forma “automática”, necessitam, outrossim, de uma rearticulação que produza vínculos pela operacionalização da legislação, tendo como ferramenta mais próxima, a Modalidade da Educação do Campo, na perspectiva da transformação da escola rural. Esta

transformação se dá na medida que se efetivam as práticas específicas garantidas pela legislação, contudo será necessário articular uma coletividade que “produza movimento” e “rearticule vínculos” às realidades do contexto destas escolas. Um processo com este potencial, possibilita às escolas públicas localizadas nos territórios rurais, a produção de conteúdo e forma à Modalidade Educacional, como um caminho possível, na perspectiva de rearticulação ao Movimento Nacional da Educação do Campo.

## REFERÊNCIAS

ARPEC (Articulação Paranaense por uma Educação do Campo). **A História da Articulação**. Caderno nº1. – Porto Barreiro, Paraná, novembro de 2000.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Apresentação. In: ARROYO, M. G. CALDART, R. S. e MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Boletim da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo** – Nº 2. 2018. Disponível em: <http://apecpr2011.blogspot.com/>. Acesso em: nov. 2020.

BAGGIO, Alexandre. **Casal de Dois Vizinhos está entre os maiores guardiões de sementes do Brasil**. Jornal de Beltrão. Francisco Beltrão, PR, 2021. Disponível em: <https://www.jornaldebeltroa.com.br/noticia/307295/casal-de-dois-vizinhos-esta-entre-os-mariores-guardioes-de-sementes-do-brasil>. Acesso em: 18 out. 2021.

BERTÉ, Rosane et al. O planejamento coletivo interdisciplinar nas escolas públicas do campo: caminhos para a construção da modalidade de educação básica do campo. In: GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020a. p. 407-426.

BERTE, Rosane. Reagrupamento por necessidades e potencialidades: alguns aspectos. In: REFOCAR - Rede de Formação de Professores das Escolas Públicas do Campo. **Grupo de estudos 6 – Práticas Pedagógicas e Referências das Escolas Públicas do Campo**. UNIOESTE, 2020b. Disponível em: [https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arq/files/GEFHEMP/TEXT0\\_13\\_GRUPO\\_6\\_-\\_10\\_ENCONTRO\\_-\\_Reagrupamento\\_por\\_necessidade.pdf](https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arq/files/GEFHEMP/TEXT0_13_GRUPO_6_-_10_ENCONTRO_-_Reagrupamento_por_necessidade.pdf). Acesso em: 01 nov. 2021.

BONAMIGO, Carlos. A. Agroecologia: abordagens e princípios. In: GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020a. p. 263-293.

\_\_\_\_\_. GUIMARÃES, Rosângela da; SILVA, Mariane Morandin. Fechamento das escolas públicas do campo a região Sudoeste do Paraná: um panorama histórico. In: GHEDINI, C. M.; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020c. p. 197-226.

\_\_\_\_\_.; BELLETINI, K. Levantamento das escolas públicas Estaduais do campo na Região Sudoeste do Paraná: Nre de Francisco Beltrão, Dois Vizinhos e Pato Branco. In: GHEDINI, C. M.; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020b. p. 227-244.

\_\_\_\_\_. **Pedagogias que brotam da terra: um estudo sobre práticas educativas do campo**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. 219 p.

BRANDÃO, C. R. **Casa de escola: cultura camponesa e educação rural**. Campinas: Papyrus, 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Brasília-DF, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf) Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília – DF, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-12960-27-marco-2014-778312-publicacaooriginal-143651-pl.html>. Acesso em: 11 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.352** de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de educação do campo e o programa nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. 05 nov. 2010a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 30 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 fevereiro de 2006**. Brasília-DF: 2006.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002**. Brasília-DF, 2002a.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008**. Brasília-DF: 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília – DF, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category\\_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Relatório da Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 03 abr. 2002b.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília-DF, 2010b.

CALDART, Roseli Salette. Educação do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. IN: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 147-158.

\_\_\_\_\_. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

**CARTA DE PORTO BARREIRO**. Porto Barreiro, 2000. Disponível em: [https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/carta\\_de\\_porto\\_barreiro.pdf](https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/carta_de_porto_barreiro.pdf). Acesso em: 19 set. 2020.

CARVALHO, Horacio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura Camponesa. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CNBB et al. II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. Declaração final. **Por Uma Política Pública de Educação do Campo**. Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Disponível em: [http://www.contag.org.br/imagens/f302II\\_Conferencia\\_Nacional\\_de\\_Educacao\\_%20do\\_%20Campo.pdf](http://www.contag.org.br/imagens/f302II_Conferencia_Nacional_de_Educacao_%20do_%20Campo.pdf) Acesso em: 11 mar. 2020.

CRP-PR (Conselho Regional de Psicologia do Paraná). **Reflexões sobre educação no contexto de pandemia**. 8ª regional de Saúde. 28 de abril de 2020. Disponível em: <https://crppr.org.br/diadaeducacao/>. Acesso em: 18 ago. 2021.

CURY, Carlos R J. **Educação e Contradição**. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. Coleção Educação Contemporânea.

FERNANDES, Bernardo Mançano et al. **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**, organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Incri; MDA, 2008.109 p.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Meire Santos Azevedo (OrgS). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Coordenação nacional de Educação do Campo: Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. WELCH, Clifford Andrew. GONÇALVES, Elienai Constrantino. **Os usos da terra no Brasil**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

FONEC (Fórum Nacional de Educação do Campo). **Manifesto à sociedade brasileira**. Brasília-DF, 21 de agosto de 2012.

FONSECA, Maria Teresa Lousa da. **A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Loyola, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Luiz Carlos; SAPELLI, Marlene Siebertt; CALDART, Roseli Salete. **Plano de Estudos** – Escolas Itinerantes do Paraná. 1ª edição. Cascavel, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação básica no Brasil**: entre o direito social e subjetivo e o negócio. Coletânea “Conjuntura 2014: Desafios para uma cidadania ativa”. 7 de out. de 2014. IBASE, 2014. Disponível em: [www.ibase.br](http://www.ibase.br). Acesso em: 02 de dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A.; *et al.* (orgs.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo. **Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, Luiziânia-GO, 1998**. Disponível em <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/conferencia-nacional-por-uma-educacao-basica-do.pdf/view> Acesso em: 05 mai. 2020.

GHEDINI, Cecília Maria. **A produção da educação do campo no Brasil**: das referências históricas à institucionalização. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

\_\_\_\_\_.; ONÇAY, Solange Todero Von (Org.). **Curso de nível médio: teorias e práticas integrando o currículo**: 2006-2010.- Francisco Beltrão: Unioeste-Campus de Francisco Beltrão, 2010. 140 p.

\_\_\_\_\_. ONÇAY, Solange Todero Von. Educação do Campo no Estado do Paraná: Ações, Sujeitos, Lugares e Disputas Tecendo a experiência da Articulação Paranaense – 1998-2012. GHEDINI, Cecília Maria; ONÇAY, Solange Todero Von; GEHRKE, Marcos; SOUSA, Silvana Alves de. (org.). **A Educação do Campo no Estado do Paraná um registro de lutas, conquistas e desafios (1998-2012)**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2016.

\_\_\_\_\_.; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

\_\_\_\_\_. BONAMIGO, C. A.; RITTER, J. Fortalecimento das escolas públicas do campo da região Sudoeste do Paraná e rede de formação de educadores. In: GHEDINI, C. M.; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020a. p. 33-75.

\_\_\_\_\_. et al. Iniciativas e ações de Formação-Educação que constituíram a Experiência da Articulação Paranaense da Campo. GHEDINI, Cecília Maria; ONÇAY, Solange Todero Von; GEHRKE, Marcos; SOUSA, Silvana Alves de. (org.). **A Educação do Campo no Estado do Paraná um registro de lutas, conquistas e desafios (1998-2012)**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2016.

\_\_\_\_\_. SANTOS, A. C.; BORGES, L. C. Movimentações na escola pública do campo: relações, conhecimento e planejamento coletivo interdisciplinar. In: GHEDINI, C. M.; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020b. p. 333-357.



\_\_\_\_\_. BERTÉ, Rosane (Orgs.). Planejamento Coletivo Interdisciplinar e Instrumental Metodológico. Produção de Referências com as Escolas Públicas do Campo – Sudoeste do PR, 2018. **Cadernos Escolas do Campo – Vol 1**. UNIOESTE: Francisco Beltrão, 2018.

\_\_\_\_\_. et al. Processo de rearticulação da escola pública do campo na modalidade de educação básica do campo - 2015-2016. In: GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020c. p. 385-406.

\_\_\_\_\_. et al. Referências de escolas públicas do campo no contexto de um projeto de extensão: desafios de práticas no delineamento da modalidade da educação básica do campo. In: GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020d. p. 359-383.

\_\_\_\_\_. Resignificação de práticas pedagógicas e formação de professores das escolas públicas do campo na região Sudoeste do Paraná. In: GHEDINI, C. M.; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020e. p. 311-331.

GOBBI, Leonardo B. **Urbanização brasileira**. Educação e Geografia. Globo.com, 2021. Disponível em: <http://educacao.globo.com/geografia/assunto/urbanizacao/urbanizacao-brasileira.html>. Acesso em: 10 out. 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.v. 5.

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

GUHUR, Dominique Michéle Periotto; TONÁ Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

HAMMEL, Ana Cristina. **Ciclos de formação humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak**. 2013. 162f. Mestrado em Educação (Dissertação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste: Cascavel. 2013.

JORNADA DE AGROECOLOGIA. **Carta da 18ª Jornada de Agroecologia**. Curitiba, 1 de set. de 2019. Disponível em: <https://jornadadeagroecologia.org.br/2019/09/01/carta-politica-da-18a-jornada-de-agroecologia-reafirma-a-resistencia-popular/>. Acesso em: 15 set. 2020.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (Orgs.) **Por uma educação básica do campo**. Vol. 01. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

LUEDDKE, Ana Marieli dos S. et al. Educação do Campo e Historiografia das escolas públicas do campo do Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão. In: GHEDINI, C. M.; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020e. p. 137-172.

MOLINA, Mônica C. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro e São Paulo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012a.

MOLINA, Mônica C. Políticas Públicas. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro e São Paulo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012b.

MST (Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). **Educação do Campo: conquistas e resistência popular**. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/05/13/educacao-do-campo-conquistas-e-resistencia-popular/> Acesso em: 16 nov. 2019.

MUNARIM, Antônio. **Educação do Campo no Cenário das Políticas Públicas na Primeira Década do Sec. 21**. In: Pontos de vista - O que pensam outros especialistas? Em Aberto, INEP, v. 24, n. 85. Brasília, DF. 2011.

\_\_\_\_\_.; SCHMIDT, Wilson. **Educação do Campo e as Políticas Públicas: Subsídios ao Dirigente Municipal de Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 33, nº. 1, an./abril, 2008, pp. 57-72. Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2008

NETTO, Jose P. Introdução. In: MARX, Karl. **Miséria da Filosofia: resposta á filosofia da miséria, do Sr. Proudhon**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PALUDO, Conceição. Educação popular e educação do campo: nexos e relações. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PARANÁ. **Deliberação CEE/CP Nº 01/20**. Curitiba – PR, 2020. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=774> Acesso em: 16 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Governo Do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba, PR: SEED, 2006.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: SEED, 2008.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEE/CEB 1.011/10.** Consulta sobre as Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das Escolas do Campo. Curitiba, 2010a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico: Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak:** Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, Normal e Educação de Jovens e Adultos. Assentamento Marcos Freire - Centro Novo - Rio Bonito do Iguacu, 2010c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico: Colégio Estadual do Campo de Paulo Freire:** Ensino Fundamental Séries Finais e Médio. Francisco Beltrão, PR. 2017a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico: Escola Estadual do Campo Marechal Deodoro da Fonseca:** Ensino Fundamental Séries Finais. Verê, PR. 2017b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico: Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho:** Ensino Fundamental Séries Finais. Enéas Marques, PR. 2017c.

\_\_\_\_\_. **Orientação nº 003, de 17 de maio de 2011.** Orientações sobre mudança da nomenclatura nas escolas/colégios do campo. DEDI/SEED, Curitiba, 2011.

PEREIRA, Mônica Cox de Britto. Revolução Verde. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PISTRAK, Moisey. **A Escola-Comuna.** Trad. de Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da escola do trabalho.** Trad. de Luiz Carlos de Freitas. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PONTES, Maria L. Sujeitos Coletivos de Direitos. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro e São Paulo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

PORTELINHA, Â. M. S. et al. **As (in)certezas do trabalho docente na pandemia.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

ReSA (Rede Sementes da Agroecologia). **Sementes da Agroecologia:** sementes da vida. Cartilha. Disponível em: <https://br.boell.org/sites/default/files/2021-10/Cartilha%20-%20sementes%20da%20agroecologia.pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

RIBEIRO, Marlene. Educação do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. **Movimento camponês: trabalho e educação.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RITTER, Janete. Multianos no estado do Paraná: entraves e possibilidades. In: GHEDINI, C. M.; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná.** Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 295-308.

SANTOS, Angelita Cristine. A criação de instrumentos pedagógicos em coletividade: estreitando laços na Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho. In: GHEDINI, C. M.; BONAMIGO, Carlos Antônio. (orgs.). **Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná.** Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 427-440.

SOUZA, Everton de. Escolas do campo e o ensino remoto: vozes docentes nas mídias digitais. **Revista Cocar.** Vol. 14, nº 30, p. 1-18, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC – Florianópolis, SC, set./dez. 2020.

STASIAK, Ana Paula. **A agroecologia como alternativa frente à modernização da agricultura: um estudo de caso no município de Coronel Vivida.** 2013. 244f. Mestrado em Geografia (Dissertação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste: Francisco Beltrão, 2013.

STEDILI, João P. Está em curso, no Brasil, uma concentração da propriedade da terra. Entrevista especial. **Revista Ihu On-line.** 16 de maio de 2014. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/531351-as-eleicoes-presidenciais-nao-temcomo-proposito-recolocar-a-questao-da-reforma-agraria-entrevista-especial-comjoao-pedro-stedile/>>. Acesso em: 03 de set. 2021.

STEDILE, João Pedro. Questão Agrária. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

## ANEXO

### ANEXO I

#### ENTREVISTA – GESTORES DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE FRANCISCO BELTRÃO

1. Desde ano de 2015, iniciamos uma conversa para um trabalho com as três escolas do campo (Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, Escola Estadual do Campo de Vista Alegre e Colégio Estadual do Campo de Paulo Freire) deste Núcleo Regional de Educação (NRE) para colocar em curso espaços, tempos e instrumentos embasados na legislação da Educação do Campo, no sentido de garantir as especificidades destas escolas. Sempre tivemos acompanhamento e apoio deste NRE. Como foi para vocês, que são representantes diretos da mantenedora, acompanhar este trabalho das escolas desde pequenas atividades até incorporar estes espaços, tempos e instrumentos no Projeto Político Pedagógico (PPP)? Nesse sentido, vocês acham que possível ou não operacionalizar a legislação, por exemplo, implementando a modalidade? Quais seriam as maiores dificuldades para isso?

2. Em relação à Educação do Campo, nesta região do NRE de Francisco Beltrão, temos alguns fatos e acontecimentos diferenciados, por exemplo:

- é o NRE que mais possui escolas do campo no estado do Paraná;
- a Região Sudoeste do Paraná se destaca como produtora de propostas para as políticas públicas da Educação do Campo, que hoje são leis;
- desde 2015 temos um processo para implementar a Modalidade em curso em seis escolas da região;
- em 2018 se realizou o I Encontro Nacional das Escolas Públicas do Campo (I ENEPUC), no qual teve o apoio e a participação deste NRE;
- Produzimos um Manifesto que encaminhou um estudo mais efetivo sobre a Modalidade com o Grupo de Trabalho (GT) do qual o NRE participou;
- produzimos e apresentamos propostas para as escolas do campo juntamente com deputados e os chefes dos três NREs da região.

O que significa para vocês serem gestores nesta região e contribuir para a incorporação da modalidade que esta há 10 anos na lei? Que possibilidades existem e quais os desafios para

mudar a parte burocrática do sistema a fim de que se efetive com uma forma que diferencie o registro nos sistemas como no Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) e Registro de Classe On-line (RCO) e também nos editais de escolha de aulas, no Referencial curricular do Paraná, no Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREPE), entre outros aspectos?

3. No ano de 2018 se escolheu o processo em curso para representar o NRE no I Seminário das Escolas do Campo, em Faxinal do Céu, isso provocou alguma diferença da visibilidade que a Educação do Campo, por meio deste processo proporcionou ao NRE perante a SEED?

### **ENTREVISTAS - PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO**

1. No ano de 2015 (Enéas e Paulo Freire) e Verê (2017), qual foi a principal motivação que levou a buscar ajuda para um trabalho coerente com o título “escola do campo”? Vocês já conheciam algum trabalho de Educação do Campo em outras escolas? No início se pensou que seria um projeto, mas depois foi se avançando para um processo: o que significou esta diferença entre projeto e processo na Escola Pública do Campo?

2. Quando vocês buscaram a universidade, em 2015 (Enéas e Paulo Freire) e Verê (2017), quais das leis da Educação do Campo vocês conheciam? E hoje, o que vocês destacam das leis que amparam este trabalho com a modalidade da Educação do Campo? Quais os principais desafios que estas escolas que participam do processo enfrentaram para iniciar a operacionalização da legislação?

3. Considerando que o processo de rearticulação das escolas em curso já dura cinco anos, quais aprendizados, para viabilizar o processo no “chão da escola do campo”, vocês destacariam? Estas Escolas Públicas do Campo, depois deste tempo de acompanhamento do processo, conseguem ser referência para outras escolas?

4. Levando-se em conta que, nos momentos iniciais do processo, tivemos as paradas da escola para as Trilhas Escola Família, a Jornada de Saberes e Planejamento, mais tarde a incorporação desses instrumentos aos PPPs e às PPCs, a criação dos Jogos das Escolas do Campo entre outros. Como vocês percebem o apoio recebido para estas mudanças nas escolas, da parte do Núcleo Regional de Educação e do governo estadual, desde 2015.

5. Todos os espaços, tempos e instrumental metodológico da escola foram construídos no sentido de “tirar a lei do papel” e torná-la prática, “algo vivo” na escola, que abrisse caminho para deixar de ser “escola rural” e se tornar “escola do campo”. Como vocês acham que estes espaços contribuíram para estas mudanças? Como se dá a relação destes espaços com a legislação da Educação do Campo?

<b>IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS</b>		
<b>NOMENCLATURA</b>	<b>MUNICÍPIO</b>	<b>INSTITUIÇÃO DE ORIGEM</b>
Professores das escolas 1	Francisco Beltrão	Colégio Estadual do Campo de Paulo Freire
Professores das escolas 2	Enéas Marques	- Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre  - Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho
Professores das escolas 3	Verê	- Escola Estadual do Campo Marechal Deodoro da Fonseca  - Escola Estadual do Campo Regente Feijó  - Escola Estadual do Campo Tancredo Neves
Gestor NRE 1	Francisco Beltrão	Maria de Lourdes Bertani – NRE/FBE
Gestor NRE 2	Francisco Beltrão	Paulo Henrique Schwalm - NRE/FBE
Gestor NRE 3	Francisco Beltrão	Leandro Daneluz - NRE/FBE

Fonte: Organização da pesquisadora, 2020.

## ANEXO II



I Seminário das Escolas do Campo, Pinhão – PR.



Entrega do Caderno Escola Pública do Campo para a Superintendente da Educação do Paraná, Ines Carnieletto (ao centro), realizada pela Diretora da Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, Angelita Cristine dos Santos (esquerda) e pelo Diretor do Colégio Estadual do Campo de Paulo Freire, Claudiney de Oliveira.

**Fonte:** Arquivo da própria pesquisadora, 2019.



## ANEXO III

### AFIRMAÇÕES DO MANIFESTO DO ENEPUC

1.	O primeiro fundamento a ser seguido no processo de fortalecimento das Escolas Públicas do Campo é “não tirar a criança e o jovem do campo”, do lugar onde vive, para que possa estudar;
2.	A escola do campo deve garantir o direito ao conhecimento científico, o direito a uma estrutura adequada para dar conta da apropriação do conhecimento e da construção de uma leitura do mundo;
3.	É uma ação vital, nos municípios e comunidades, a aproximação efetiva e o avanço em ações concretas como o transporte escolar e a relação entre níveis, etapas e turmas das escolas da rede estadual com as escolas da rede municipal de ensino;
4.	É comum a compreensão de que o fechamento das escolas tem uma relação direta com o desenvolvimento e a vida das comunidades, por isso, ambas podem se comprometer a valorizar a história das comunidades e da escola que acolhe suas crianças e jovens, fortalecendo uma identidade comum;
5.	A Articulação Sudoeste e a Articulação Estadual de Educação do Campo são espaços efetivos e legítimos de debate e proposição para as políticas públicas e as reivindicações das Escolas Públicas do Campo.

FONTE: Ghedini, Bonamigo e Ritter (2020a, p.45)

## ANEXO IV

### METAS E AÇÕES DO MANIFESTO DO ENEPUC

1.	Estudo e produção, de uma proposta de reorganização das escolas que tenham um número de alunos que indique risco de fechamento, a fim de negociar e construir saídas e instrumentos burocráticos e jurídicos, com outras formas a estas escolas. Para isso, se organizou e passou a acompanhar um Grupo de Trabalho que se denominou “GT ENEPUC”, com tarefas em três dimensões: a) a reorganização da escola; b) a organização do trabalho pedagógico embasado nas referências existentes; c) o financiamento, a lotação dos professores e as relações entre a rede municipal e estadual nas mesmas escolas.
2.	A sistematização de bases de conteúdo e forma à Modalidade de Educação Básica do Campo;
3.	A participação ativa na Articulação Sudoeste e Estadual de Educação do Campo;
4.	Possibilitar novas formas de encontros entre estudantes, professores, escolas e outras instituições educativas;
5.	Promover formação continuada por meio de programas de Extensão Universitária e da Refocar;
6.	Vincular a Educação do Campo à Agroecologia;
7.	Criar um canal virtual para socializar agendas e práticas entre as escolas públicas do campo.

**Fonte:** Ghedini, Bonamigo e Ritter (2020a, p. 46)

ANEXO V

JOGOS DAS ESCOLAS DO CAMPO

ANO	ESCOLAS/COLÉGIOS PARTICIPANTES
2016	Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho – Enéas Marques Escola Estadual do Campo de Vista Alegre - Enéas Marques <b>Escola sede dos jogos:</b> Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho
2017	Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho – Enéas Marques Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre – Enéas Marques Escola Estadual do Campo Marechal Deodoro da Fonseca – Verê <b>Escola sede dos jogos:</b> Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho
2018	Escola Estadual do Campo 15 de Novembro – Bom Jesus do Sul Escola Estadual do Campo Marechal Deodoro da Fonseca – Verê Colégio Estadual do Campo Paulo Freire – Francisco Beltrão Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho – Enéas Marques Escola Estadual do Campo Regente Feijó – Verê Escola Estadual do Campo Tancredo Neves – Verê Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre – Enéas Marques <b>Escola sede dos jogos:</b> Escola Estadual do Campo Marechal Deodoro da Fonseca – Verê
2019	Escola Estadual do Campo 15 de Novembro – Bom Jesus do Sul Escola Estadual do Campo Marechal Deodoro da Fonseca – Verê Colégio Estadual do Campo Paulo Freire – Francisco Beltrão Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho – Enéas Marques Escola Estadual do Campo Regente Feijó – Verê Escola Estadual do Campo Tancredo Neves – Verê Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre – Enéas Marques <b>Escola sede dos jogos:</b> Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre – Enéas Marques

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, 2019.



Fonte: Arquivo da própria pesquisadora, 2019.



Fonte: Arquivo da própria pesquisadora, 2019.

## ANEXO VI

### 1. Roteiro de Observação na propriedade para os visitantes:

- Uso da água – preservação das fontes e mananciais.
- Possuem horta?
- Produzem alimentos orgânicos? Quais?
- Fazem uso de agrotóxicos na produção de alimentos?
- Qual o destino dado aos frascos de agrotóxicos?
- Reciclam na propriedade? De que forma?
- Organização da estrutura da propriedade (limpeza, tipo de habitação, animais perto de casa, etc...)
- Distância percorrida pelos estudantes, condições da estrada.
- Modo de vida: trabalho/produção. Como é organizada a rotina de trabalho?
- Tipo de atividade produtiva econômica que exercem.
- Por que/quando começaram a exercer tal atividade econômica?
- Relação familiar – casamento – religião – relação com a comunidade;
- A rotina e a situação financeira permitem a participação em atividades fora da comunidade? Como realizam essa organização?
- Que visão do futuro tem do campo?
- Quais são as preocupações com o futuro dos filhos (estudos, situações difíceis em relação à juventude da comunidade);
- O que pensam sobre as questões culturais e a participação das famílias nestes espaços;
- Tem interesse por uma turma de alfabetização de jovens e adultos? Qual seria o melhor horário para as aulas?

Observação: É importante que não façamos da visita uma entrevista e sim um diálogo/conversa com os pais norteados pelas questões acima, afinal nossa atividade tem objetivos. Cada um deverá fazer um relato (por escrito) das visitas, sem identificar as famílias. Esse relato será de grande importância para a construção do inventário/diagnóstico da realidade da nossa escola do campo.

**Fonte:** Arquivo da Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho – 2016

## ANEXO VII

Exemplo das questões que fazem parte do questionário referente ao Inventário da Realidade.

**ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO DE PINHALZINHO  
COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DE VISTA ALEGRE  
COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO PAULO FREIRE**

**INVENTÁRIO DA REALIDADE – 2018**

**BLOCO 2: BIODIVERSIDADE, SISTEMAS DE PRODUÇÃO, TRABALHO E USO DE TECNOLOGIAS**

**A - DESENHO DO MAPA DA BIODIVERSIDADE DOS AGROECOSSISTEMAS;**

**B – BIOMA;**

**1. Qual a situação da unidade de produção da família**

Assentamento     Cedida/emprestada     Própria     Alugada/arrendada

**2. Quantos hectares possui a unidade de produção em que vive**

Menos de 1 ha     1 a 5 ha     6 a 10 ha     11 a 15 ha     16 a 20 ha     Mais de 20 ha

**3. Quantos hectares são de reserva?**

Menos de 1 ha     1 a 5 ha     6 a 10 ha     11 a 15 ha     16 a 20 ha     Mais de 20 ha

**C) SUBSISTEMAS PRODUTIVOS;**

**Água, cultivo e preservação**

**1. A fonte utilizada possui proteção**

sim     não     Não possui fonte

**2. Qual é a origem da água utilizada na unidade de produção?**

Fonte     Poço artesiano da comunidade     Poço artesiano da unidade de produção  
 Convencional Fonte e Poço     Cisterna     Açude     Sanga/Córrego     Outra.  
Qual? \_\_\_\_\_

**3. Como é a qualidade da água consumida pela família**

Boa     Precisa de tratamento     Ruim

**4. A sua unidade de produção possui outra fonte de água?**

Açude     Nascente     Rio     Sanga/córrego

**5. Onde você mora há coleta de lixo?**

sim, semanalmente  
 sim, quinzenalmente  
 sim, mensalmente  
 não

**6. Você e sua família realizam a separação do lixo produzido na sua unidade de produção?**

sim     não

**7. Qual é o destino do lixo orgânico na sua unidade de produção?**

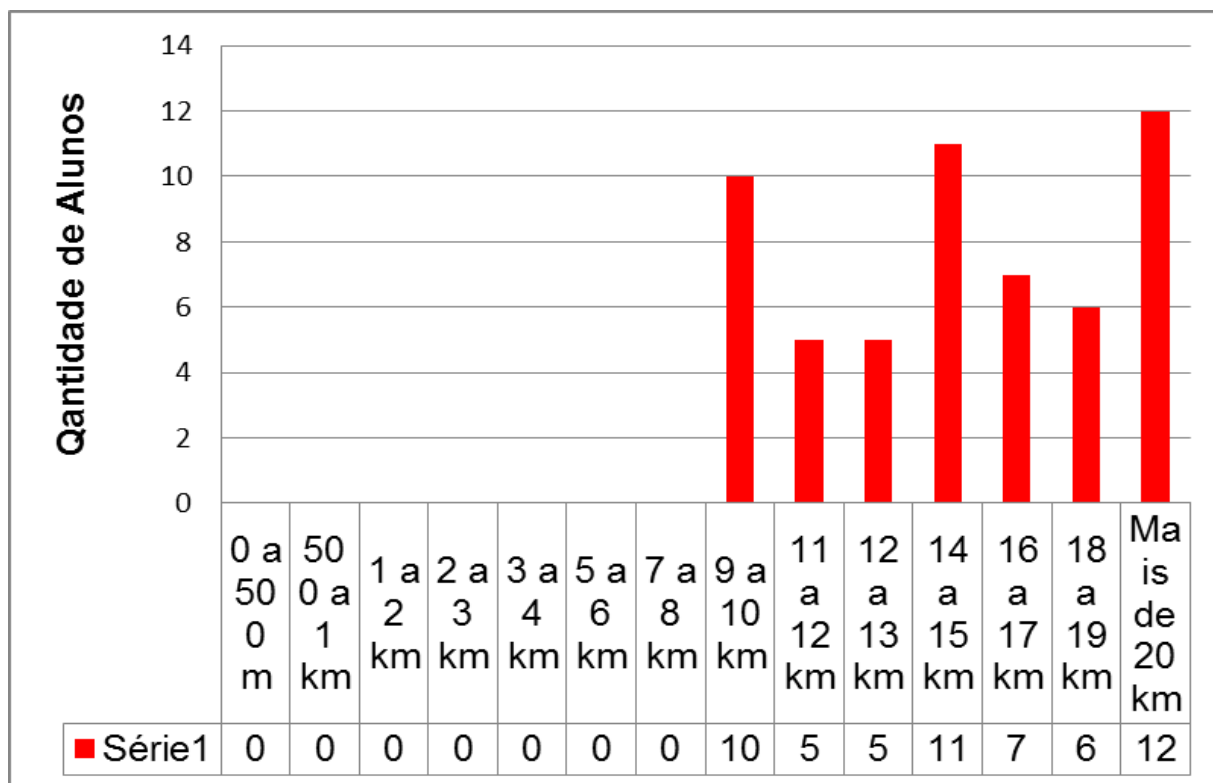
Produção de adubo

**Fonte:** Arquivo da Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho – Inventário da Realidade 2018.

## ANEXO VIII

Exemplo da tabulação dos dados do Inventário da Realidade para o Dossiê

**Gráfico 01:** Distância percorrida da casa até a escola



**Fonte:** Arquivo da Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho – Inventário da Realidade 2015.

## ANEXO IX

### Modelo do Plano de trabalho coletivo - PTC utilizado pelos professores das escolas



**PLANO DE TRABALHO COLETIVO – COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO PAULO FREIRE**  
**Processo de Rearticulação da Escola do Campo na modalidade da Educação do Campo**  
**PLANEJAMENTO DO \_\_\_\_ ANO – \_\_\_\_ TRIMESTRE – 2016**

Fonte Educativa (interdisciplinar):			Porção da realidade (interdisciplinar):		
Conteúdos (disciplinar)	Conceitos (disciplinar)	Objetivos (disciplinar)	Encaminhamento metodológico (interdisciplinar)	Atividade de Encontro das Disciplinas	Avaliação (disciplinar)
PORTUGUÊS:					
INGLÊS:					
ARTE:					
GEOGRAFIA:					
ED. FÍSICA:					
MATEMÁTICA:					
CIÊNCIAS:					
HISTÓRIA:					

**Fonte:** Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, 2016.



**PLANO DE TRABALHO COLETIVO – ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO DE PINHALZINHO**  
**Processo de Rearticulação da Escola do Campo na modalidade da Educação do Campo**  
**PLANO DE ENSINO DO \_\_\_\_ ANO – \_\_\_\_ TRIMESTRE – 2018**

Conteúdos (disciplinar)	Conceitos (disciplinar)	Encaminhamento metodológico (interdisciplinar)	Avaliação (disciplinar)
Educação Física			
Português:			
Matemática:			
História			
Fonte Educativa: Alimentação e Produção		Porção da realidade: Alimentos cultivados na propriedade	Atividade de encontro das disciplinas:

**Fonte:** Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, 2018.



ANEXO X

Exemplo de organização do Planejamento Coletivo interdisciplinar do Colégio Estadual de Campo de Paulo Freire – 2017

PLANEJAMENTO DO 6º ANO – 1º TRIMESTRE – 2017				
Fonte Educativa (interdisciplinar): Lugar onde vivo, família			Porção da realidade (interdisciplinar): Trajeto casa-escola	
Conteúdos (Disciplinar)	Conceitos (Disciplinar)	Encaminhamento metodológico (Interdisciplinar)	Atividade de Encontro das Disciplinas (Interdisciplinar)	Avaliação (Disciplinar)
<b>GEOGRAFIA:</b> - Elementos naturais e culturais que constituem a paisagem. - Paisagens no tempo da sociedade: ação e interferência humana. - Paisagens no tempo da natureza: ação dos fenômenos naturais.	- espaço - elementos naturais; - elementos culturais; - paisagem; - tempo; - lugar; - transformação do espaço geográfico;	<b>A Geografia</b> trabalhará com fotografias das paisagens que retratam o trajeto casa-escola; - Debate sobre o conceito de paisagem e a sua produção ao longo da história da humanidade; - Registro por meio de fotografia das paisagens que compõem a realidade dos estudantes (casa, unidade produtiva, trajeto)	Realização de um Mostra Fotográfica com as fotografias dos “Caminhos da Escola” tiradas pelos estudantes. Ali identificar e o sólido geométrico, criar uma legenda em Inglês, que será apresentada oralmente.	Representação da fotografia por meio de um croqui (nota 4,0); Análise escrita da transformação da paisagem pela ação humana. Peso 10,0
<b>MATEMÁTICA:</b> Figuras Geométricas	- Figuras planas e não planas - Sólidos geométricos - Corpos redondos e poliedros. - Sólidos Geométricos - Vértice - Aresta - Face	<b>A Matemática</b> localizará nas paisagens as figuras planas e os sólidos geométricos. - Representação de figuras planas e sólidos geométricos por meio de desenho identificadas na paisagem fotografada;  <b>A Língua Inglesa</b> realizará: - Produção de uma legenda para a foto da casa, unidade produtiva, trajeto casa-escola. - Repetição de palavras do novo vocabulário. - Apresentação oral das legendas das fotos.		Identificação e representação das figuras planas e dos sólidos geométricos na fotografia. Peso: 10,0
<b>LÍNGUA INGLESA:</b> - Legendas de fotos.	- descrição da ilustração; - frases curtas e objetivas; - verbos no presente;			- Criação da legenda; - Leitura fluente; - Repetição e pronúncia.

Fonte: Caderno da Escola Pública do Campo, 2018.

## ANEXO XI

### **Exemplos de Atividades de Encontro das disciplinas, organizado de forma interdisciplinar.**

Escola Estadual de Campo de Pinhalzinho – 2016: Atividade de Encontro das Disciplinas

1º trimestre de 2016, no 6º ano do Ensino Fundamental, as disciplinas de História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa e Inglesa realizaram o PTC a partir dos conteúdos: “Relatos Oraís, Paisagem, Formas Geométricas e Legendas”, respectivamente. Com base no “Dossiê do Inventário da Realidade”, articularam-se à Fonte Educativa “Lugar Onde Vive” e à Porção da Realidade “Distâncias Percorridas”, planejando metodologias que tiveram como “Atividade de Encontro das Disciplinas” uma Mostra Fotográfica.

No “Encaminhamento Metodológico” da disciplina de História, a partir do relato oral, os estudantes contaram histórias das quais fizeram parte ou que vivenciaram com seus colegas, durante o percurso que realizam de suas casas até a escola. É importante lembrar que a maior parte deles percorre longos trajetos, o que possibilitou relatos divertidos, curiosos, ariscados e até mesmo carregados de sofrimento e dificuldades. Com o estudo do conteúdo “Paisagem Natural” e “Paisagem Artificial” em Geografia, os estudantes fotografaram os caminhos que percorrem da casa até a escola. Em grupos, analisaram as fotos, compreendendo se a paisagem era natural, artificial ou se ambas faziam parte da foto. Na disciplina de Língua Portuguesa, utilizando-se do “Gênero Textual Legendas”, as fotos foram projetadas e analisadas uma a uma e, posteriormente, os estudantes elaboraram as legendas, levando em consideração os relatos oraís iniciados em História.

Após esta atividade, na disciplina de Língua Inglesa, as legendas foram traduzidas. Na disciplina de Matemática, a partir do conteúdo “Formas Geométricas”, as fotografias foram reproduzidas (desenhadas) pelos estudantes e, nos elementos que compunham as imagens, encontraram-se as formas geométricas, por exemplo: o caule da árvore foi representado com uma figura retangular, a copa, por um triângulo entre outras. Houve uma participação intensa dos estudantes, visto que o conteúdo encontrava sentido na realidade local, era a sua história, a vida no dia a dia, sendo traduzida.

Ao término das atividades no “Círculo de Saberes e Conhecimentos” realizou-se a Mostra Fotográfica em forma de Instalação, na qual se expuseram cartazes com dois lados: de um as fotografias com os caminhos casa-escola e, de outro, sua reprodução com as formas geométricas. No momento da socialização do trabalho, cada estudante realizou a leitura das legendas em Português, traduzindo-as em seguida para o Inglês.

Durante a Jornada de Saberes e Planejamento do 2º trimestre de 2016, na turma do 8º ano, nas disciplinas de Geografia, Matemática e Língua Portuguesa elaborou-se o PTC a partir dos conteúdos: “Continente Americano, Tratamento de Informação e Gênero Textual Charge”, respectivamente, seguindo as DCEs. Com os conteúdos e conceitos articulados nos grupos de disciplinas, passou-se ao Dossiê do Inventário da Realidade, onde se articularam os conteúdos e seus conceitos à Fonte Educativa: “Alimentação e Produção” e à Porção da Realidade: “Alimentos que Produzem em suas Unidades de Produção Familiar (UPFs)”. O “Encaminhamento Metodológico” teve como “Atividade de Encontro das Disciplinas” a produção e apresentação de um vídeo, com entrevistas a serem realizadas com famílias agricultoras sobre o uso dos agrotóxicos nas UPFs, um levantamento das porcentagens de agrotóxicos utilizados nos alimentos através de gráficos, além da produção de charges, sobre este mesmo assunto.

No “Encaminhamento Metodológico” da disciplina de Geografia, a partir do conteúdo “Continente Americano”, os estudantes assistiram ao documentário “O veneno está na mesa”, com o objetivo de discutir, de forma mais precisa, os impactos dos agrotóxicos na produção de alimentos, bem como o discurso da empresa estadunidense multinacional Monsanto de Agricultura e Tecnologia. Ao comparar a influência dos Estados Unidos da América (EUA) na introdução da monocultura e dos agrotóxicos no Brasil, foi possível identificar o quanto a lógica da Revolução Verde está próxima da realidade dos estudantes, mais precisamente das suas UPFs. A fim de verificar tais dados, os estudantes construíram questões para entrevistar famílias da comunidade do Assentamento Missões. Na disciplina de Matemática, com base no conteúdo “Tratamento da Informação” foi realizada uma pesquisa para identificar os alimentos orgânicos e não orgânicos produzidos nas UPFs. Posteriormente, os custos destes alimentos foram comparados entre si e construíram-se gráficos. Na disciplina de Língua Portuguesa, por meio do conteúdo “Gênero Textual Charge”, os estudantes expressaram os impactos do uso dos agrotóxicos na produção de alimentos. Ao final do trimestre letivo, durante o “Círculo de Saberes e Conhecimentos”, apresentou-se o vídeo das entrevistas realizadas e foram expostos os dados levantados na pesquisa sobre a produção de alimentos orgânicos e não orgânicos, bem como as charges, em cartazes.

**Fonte:** Acervo da Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, 2016.

## ANEXO XII

### Cartaz da Auto-Organização e auto avaliação dos estudantes



Fonte: Acervo da Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, 2017.