

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO ÁREA DE
CONCENTRAÇÃO: PRODUÇÃO DO ESPAÇO E MEIO AMBIENTE

JESSICA ALESSANDRA DA SILVA OLIVEIRA

PROPOSTA MULTIANOS E SUA IMPLEMENTAÇÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS
DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SÃO JORGE DO OESTE: POSSIBILIDADES AO
ENSINO DE GEOGRAFIA

FRANCISCO BELTRÃO – PR

2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO ÁREA DE
CONCENTRAÇÃO: PRODUÇÃO DO ESPAÇO E MEIO AMBIENTE

JESSICA ALESSANDRA DA SILVA OLIVEIRA

PROPOSTA MULTIANOS E SUA IMPLEMENTAÇÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS
DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SÃO JORGE DO OESTE: POSSIBILIDADES AO
ENSINO DE GEOGRAFIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Geografia da Universidade Estadual do Oeste
do Paraná – Campus de Francisco Beltrão – PR como requisito
para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente.

Linha de Pesquisa: Educação e Ensino de Geografia.

Orientadora: Prof. Dra. Najla da Silva Mehanna

FRANCISCO BELTRÃO – PR

2024

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

Oliveira, Jessica Alessandra da Silva
PROPOSTA MULTIANOS E SUA IMPLEMENTAÇÃO NAS ESCOLAS
ESTADUAIS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SÃO JORGE DO OESTE:
POSSIBILIDADES AO ENSINO DE GEOGRAFIA / Jessica Alessandra da
Silva Oliveira; orientadora Najla da Silva Mehanna. --
Francisco Beltrão, 2024.
77 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco
Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro
de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia,
2024.

1. Multianos. 2. Educação do Campo. 3.
Interdisciplinaridade. I. Mehanna, Najla da Silva, orient.
II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Francisco Beltrão

Rua Maringá, 1200 – Bairro Vila Nova

Fone (0**46) 3520-4845 – CEP.: 85605-010 – Francisco Beltrão – PR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO/DOCTORADO



TERMO DE APROVAÇÃO

JESSICA ALESSANDRA DA SILVA OLIVEIRA

**TÍTULO DO TRABALHO: PROPOSTA MULTIANOS E SUA IMPLEMENTAÇÃO
NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SÃO JORGE DO
OESTE: POSSIBILIDADES NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

DISSERTAÇÃO apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia, Mestrado e Doutorado, Área de Concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Geografia a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA

Najla da Silva Mehanna – Orientadora



Documento assinado digitalmente

FABRÍCIO PEDROSO BAUAB

Data: 22/10/2024 18:59:10 -0300

Verifique em <https://validar.if6.gov.br>

Fabício Pedroso Bauab – UNIOESTE/FB



Documento assinado digitalmente

MARIA ISABEL FARIAS

Data: 21/10/2024 23:14:00 -0300

Verifique em <https://validar.if6.gov.br>

Maria Isabel Farias – UFPR/ Litoral

Francisco Beltrão, 21 de outubro de 2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por seu amor e cuidado.

A minha orientadora Professora Dra. Najla da Silva Mehanna, pelas orientações, paciência, apoio constante e compreensão mesmo nos momentos mais desafiadores. Sua experiência, dedicação e incentivo foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa e para a superação dos desafios encontrados.

Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia – GPEG – Unioeste / Campus Francisco Beltrão, pelo auxílio em diversos aspectos da pesquisa e pelas discussões enriquecedoras.

Em especial, agradeço a colega Daniele, que se tornou amiga, pela parceria pela troca constante de ideias e pelas sugestões construtivas.

Aos meus colegas de trabalho, pelo apoio, paciência e pela amizade constante.

À minha família, meus agradecimentos mais profundos, à minha mãe Nilsa, aos meus irmãos e sobrinhas e principalmente a minha filha Lara, motivo de ter seguido nessa caminhada. Agradeço por estarem ao meu lado durante todos os momentos dessa jornada.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação. Cada pessoa que esteve presente em minha trajetória pessoal e acadêmica teve um papel essencial para a conclusão deste trabalho.

Minha eterna gratidão a todos!!

PROPOSTA MULTIANOS E SUA IMPLEMENTAÇÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SÃO JORGE DO OESTE: POSSIBILIDADES AO ENSINO DE GEOGRAFIA

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar a Proposta Multianos, compreender seus fundamentos teóricos e metodológicos, e examinar seu processo de implementação nas escolas do município de São Jorge do Oeste, Paraná. A pesquisa busca entender como essa proposta impacta o ensino de Geografia, considerando a interdisciplinaridade e as mudanças no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. A pesquisa visa identificar as bases teóricas que fundamentam os Multianos e oferecer alternativas para os professores de Geografia, auxiliando na adaptação ao novo formato de organização escolar. Além disso, a pesquisa também aborda a interdisciplinaridade e os desafios enfrentados pelos professores, especialmente em relação à formação e adaptação às mudanças pedagógicas. A pesquisa será dividida em três capítulos: o primeiro aborda a formação histórica da Região Sudoeste do Paraná e a organização das Escolas do Campo no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Dois Vizinhos, com foco na Educação do Campo no estado do Paraná; o segundo apresenta os fundamentos teóricos e metodológicos da Proposta Multianos e a implementação nas escolas do município de São Jorge do Oeste - PR; o terceiro propõe uma sequência didática para o ensino de Geografia, destacando a interdisciplinaridade. A pesquisa visa fornecer suporte teórico e propõe uma possibilidade para professores de geografia trabalharem interdisciplinarmente nas escolas Multianos, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade e para o fortalecimento da Educação do Campo.

Palavras-chave: Multianos, Educação do Campo, Geografia, Interdisciplinaridade.

MULTIANO PROPOSAL AND ITS IMPLEMENTATION IN STATE SCHOOLS IN THE COUNTRYSIDE OF SÃO JORGE DO OESTE: POSSIBILITIES FOR TEACHING GEOGRAPHY

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the Multianos Proposal, understand its theoretical and methodological foundations, and examine its implementation process in the schools of São Jorge do Oeste - PR. The research seeks to understand how this proposal impacts Geography teaching, considering interdisciplinarity and changes in the Pedagogical Political Project (PPP) of the schools. The study aims to identify the theoretical bases that underpin the Multianos and offer alternatives for Geography teachers, assisting them in adapting to the new school organization model. Additionally, the research addresses interdisciplinarity and the challenges faced by teachers, particularly regarding training and adapting to pedagogical changes. The research is divided into three chapters: the first discusses the historical formation of the Southwestern Paraná region and the organization of rural schools in the Regional Education Nucleus (NRE) of Dois Vizinhos, focusing on Rural Education in the state of Paraná; the second presents the theoretical and methodological foundations of the Multianos Proposal and its implementation in the schools of São Jorge do Oeste; the third proposes a didactic sequence for teaching Geography, emphasizing interdisciplinarity. The research aims to provide theoretical support and propose possibilities for Geography teachers to work interdisciplinarily in Multianos schools, contributing to the development of quality public education and strengthening Rural Education.

Keywords: Multianos, Rural Education, Geography, Interdisciplinarity.

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 - Pensamento Geográfico	62
Imagem 2 - Organização do Currículo da Rede Estadual Paranaense 6º Ano...	63
Imagem 3 - Organização do Currículo da Rede Estadual Paranaense 7º Ano...	64

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1 – Atuação da CITLA e do Getsop (Sudoeste do Paraná)	17
Mapa 2 – Região Sudoeste do Paraná.....	38

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Professores por vínculos dos NRES do Paraná.....	29
Tabela 2 – Professores por vínculo do NRE de Dos Vizinhos.....	30
Tabela 3 – Valor bruto da produção agropecuária de 2021	38

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1.....	14
FORMAÇÃO RECENTE DA REGIÃO SUDOESTE E A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS DISPOSITIVOS LEGAIS: ALGUNS ASPECTOS	14
1.1 – BREVE RELATO DA FORMAÇÃO HISTÓRICA DA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ.....	14
1.2 – DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ	21
CAPÍTULO 2.....	37
A PROPOSTA MULTIANOS APRESENTADA PELA SEED: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS E PRÁTICA PEDAGÓGICA	37
2.1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PROPOSTA MULTIANOS	37
2.2 – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – ESCOLAS MULTIANOS DO MUNICÍPIO DE SÃO JORGE DO OESTE	48
CAPITULO 3.....	56
AS POSSIBILIDADES DO ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PROPOSTA MULTIANOS.....	56
3.1 – O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DO CAMPO E A INTERDISCIPLINARIDADE	56
3.2 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROPOSTA AO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA FASE I NAS ESCOLAS MULTIANOS	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS.....	72

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é analisar a Proposta Multianos, conhecer seus fundamentos teóricos e metodológicos, compreender o processo de implementação nas escolas do Município de São Jorge do Oeste, Estado do Paraná, que pertencem ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Dois Vizinhos, Paraná, bem como apontar alternativas para o ensino de Geografia adaptar-se a essa nova realidade.

Para tanto, buscaremos discutir a construção da Proposta, o que ela traz de diferente em relação ao modelo seriado, assim como identificar as alterações ocorridas nas escolas, tendo como base as mudanças no Projeto Político Pedagógico – PPP. Em relação ao ensino de Geografia, nosso foco é apresentar uma possibilidade de abordagem, considerando a interdisciplinaridade.

Os documentos oficiais que orientaram/orientam a Educação do Campo no Estado do Paraná, assim como autores e assuntos que sejam pertinentes para fundamentar e dar suporte a esta pesquisa, serão constantemente visitados. A produção de conhecimento científico precisa de métodos e técnicas para ser validada e, neste trabalho, optamos por realizar uma pesquisa teórico/bibliográfica. Por isso, a documentação das Escolas do Campo Multianos, do Município de São Jorge do Oeste, também fará parte desta pesquisa.

Entendemos que a escola é um espaço de constantes transformações, em vários sentidos. Mudam os estudantes, o quadro de professores e os funcionários. Erguem e quebram-se paredes. Pinturas são renovadas na busca de trazer novo ânimo aos que por ali passam.

Do mesmo modo, os documentos que norteiam a organização das escolas também passam por modificações. Alterações são feitas de acordo com a necessidade das escolas ou conforme o entendimento de novos governos que, muitas vezes, não dão continuidade às ações iniciadas na administração anterior, cabendo aos gestores e professores adaptarem-se às novidades e reorganizações que cercam o ambiente escolar.

Mas será que existe tempo hábil para essa adaptação? Será que a formação dos professores consegue possibilitá-los a darem sequência ao trabalho em sala de aula, apesar de todas as mudanças? Será que essas alterações na legislação

realmente impactam na documentação escolar e na prática do professor em sala de aula?

Esta pesquisa é consequência de uma inquietação, de um desconforto enquanto professora/pesquisadora ao ver-se diante dos estudantes colocando em prática algo novo e muito diferente em termos de organização, sem ter recebido uma formação prévia específica, pois na faculdade e nos doze anos de trabalho em sala de aula, só conheci e atuei no modelo seriado. Tal processo se mostrou confuso, despertando a curiosidade em identificar quais são as bases teórico metodológicas que fundamentam as escolas Multianos.

Enquanto educadora, a sensação de estar fazendo algo errado e, de maneira direta ou indireta, prejudicar os estudantes, mas, principalmente, a vontade de contribuir com o fortalecimento das Escolas do Campo que passaram a funcionar no modelo Multianos, formam (integram) as motivações para este trabalho. Freire (2001) pontua sobre a responsabilidade ética, política e profissional e nos coloca o dever de nos prepararmos, de buscarmos capacitação, de concluirmos a formação acadêmica antes mesmo de iniciar nossa atividade como docente, não esquecendo que a referida formação é permanente e fundada na análise crítica da prática no ambiente escolar.

Buscamos com esta pesquisa auxiliar outros professores de Geografia a melhor compreender e se apropriar da Proposta Multianos, mostrando suas potencialidades e alternativas, facilitando a organização e abordagem dos conteúdos geográficos, dentro de uma perspectiva interdisciplinar.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa encontramos alguns obstáculos, principalmente relacionados ao acesso a documentos das escolas e informações do NRE de Dois Vizinhos, diante disso optamos por desenvolver uma pesquisa teórico/bibliográfica.

Fonseca (2002) nos orienta:

Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Teoria e prática devem andar juntas, ambas são necessárias na busca de melhorias na educação pública. É preciso termos professores preparados atuando em sala de aula, para isso é necessária formação qualificada e uma práxis comprometida. As pesquisas que ficam no campo teórico são de suma importância, pois, por falta de

tempo, devido as várias atribuições e atividades que são delegadas aos professores, é difícil para eles analisarem com profundidade o que lhes é proposto a colocar em prática.

Esperamos fortalecer as escolas do campo que passaram, e as que virem a passar, a organizarem-se no modelo Multianos. A partir disso, pretendemos com esta pesquisa dar suporte teórico aos professores de Geografia que estão atuando e àqueles que virão a atuar nas escolas. Quando falamos de escola, entendemos que ela é composta por sujeitos, é um organismo vivo, de modo que a Geografia tem muito a contribuir com esse espaço que é dinâmico. Girotto (2015) indica que a apropriação dos conteúdos e conceitos da Geografia vão ressignificando a forma que os alunos veem e vivem a realidade.

Esta pesquisa será dividida em 03 (três) capítulos. No primeiro capítulo, abordaremos a formação histórica da Região Sudoeste do Paraná e seus conflitos mais recentes envolvendo a posse da terra, uma vez que tais fatos influenciaram na organização territorial atual desse espaço e, também, a organização das Escolas do Campo no NRE de Dois Vizinhos. Neste capítulo, ainda, situaremos a Educação do Campo no Estado no Paraná, considerando essencial conhecer o histórico dessa modalidade de ensino. Para isso, examinaremos a documentação que orientou sua construção. Reconhecemos a relevância do processo formativo da Educação do Campo no Brasil, mas focaremos apenas no estado do Paraná, devido à limitação de tempo para a realização deste trabalho. Nesta seção, discutiremos algumas particularidades dessa abordagem educacional no Sudoeste do Paraná, uma vez que esses aspectos devem ser considerados ao analisarmos as escolas rurais da região.

No segundo capítulo, abordaremos os fundamentos teóricos e metodológicos da Proposta Multianos, apresentando as diferenças em relação ao modelo seriado. Analisaremos a implementação dos Multianos nas escolas do Município de São Jorge do Oeste, bem como as alterações ocorridas, principalmente nos documentos que orientam o funcionamento das escolas, com foco nas mudanças ocorridas no Projeto Político Pedagógico (PPP).

No terceiro capítulo, iremos propor uma sequência didática para o Componente Curricular de Geografia na fase II (8º e 9º ano). A sequência didática a ser desenvolvida levará em conta a interdisciplinaridade e visa explorar as possibilidades e potencialidades de trabalhar conteúdos de Geografia dessa maneira.

Diante do exposto, buscamos ampliar a discussão sobre a Proposta Multianos e oferecer suporte a professores que enfrentam desafios ao lidar com essa nova organização em suas escolas. Essa abordagem revela tanto potencialidades quanto fragilidades, e visa facilitar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Nosso objetivo principal é promover a apropriação das oportunidades e a superação das dificuldades, contribuindo para a construção coletiva de uma educação que favoreça o pleno desenvolvimento dos alunos.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO RECENTE DA REGIÃO SUDOESTE E A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS DISPOSITIVOS LEGAIS: ALGUNS ASPECTOS

*Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move
e que nos põe pacientemente impacientes
diante do mundo que não fizemos,
acrescentando a ele algo que fazemos.
Paulo Freire.*

1.1 – BREVE RELATO DA FORMAÇÃO HISTÓRICA DA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ

A ocupação da Região Sudoeste do Paraná é de fato marcada por uma série de conflitos pela posse da terra, envolvendo diversos grupos étnicos e sociais. A colonização mais recente desse território foi impulsionada principalmente por colonos vindos do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, incentivados pelo governo federal. No entanto, é crucial notar que essas terras já eram habitadas anteriormente, como evidenciado pela presença indígena e cabocla na região, conforme documentado por Zatta (2016).

O texto menciona que a presença indígena é inegável e significativa, assim como a presença de populações caboclas. Esses grupos já ocupavam o território antes da chegada dos migrantes sulistas. No entanto, é comum nas narrativas históricas que as populações étnica e socialmente consideradas "impuras" ou "inferiores" sejam marginalizadas ou negligenciadas nos registros históricos dominantes, como observado por Flávio (2011).

Flávio (2011) argumenta que tais grupos frequentemente são excluídos dos processos de construção das narrativas sociais, o que pode ser percebido também na historiografia da colonização do Sudoeste Paranaense. Apesar da importância desses grupos na ocupação e desenvolvimento da região, suas histórias podem não ter sido devidamente documentadas ou valorizadas nas fontes históricas disponíveis.

Reconhecemos a importância da presença indígena e cabocla na história do Sudoeste do Paraná, mas este breve histórico é um reflexo da historiografia, onde esses aspectos possam ser menos visíveis.

Essa ocupação mais recente do Sudoeste do Paraná foi impulsionada pela política de integração nacional do Governo Getúlio Vargas, a qual teve início em 1938 quando foi lançado oficialmente a “Marcha para Oeste”.

Para Galvão (2011):

A chamada Marcha para o Oeste foi um projeto governamental que buscou povoar e desenvolver o interior do Brasil, região distinta do litoral no que dizia respeito ao desenvolvimento humano e econômico. Visando uma maior integração nacional, os potenciais naturais e humanos do sertão não poderiam ser mais desperdiçados, entendidos como fundamentais para a garantia da prosperidade da Nação. A proposta governamental incluía a construção de escolas, hospitais, estradas, ferrovias e aeroportos no interior, com objetivo de integrar e consolidar o País, de acordo com uma visão de unidade (Galvão, 2011, p. 2).

A Marcha para Oeste abrangeu vários estados, inclusive o Paraná. Com o objetivo de promover a sua integração ao restante do país e por razões de segurança nacional, considerando que se trata de uma área de fronteira com Paraguai e Argentina, o governo precisava ocupar efetivamente esse território.

Para Zata (2016):

Com objetivo de fixar como proprietários, cidadãos aptos ao trabalho agrícola. No Estado do Paraná foram demarcados em torno de 300 mil hectares para destinar aos migrantes provenientes do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Mas como a propriedade das terras da região estava sub judice os habitantes não recebiam o título de proprietários, tornando-se desta forma, posseiros.

Através do Decreto-Lei n.º 3.059, de 14 de fevereiro de 1941, o Governo Federal estabeleceu a criação de Colônias Agrícolas Nacionais, contando com a colaboração dos Governos Estaduais e Municipais. O objetivo era:

Promover a fundação e instalação das colônias que eram destinadas a receber e fixar, como proprietários rurais, cidadãos brasileiros reconhecidamente pobres que revelem aptidão para os trabalhos agrícolas e, excepcionalmente, agricultores qualificados estrangeiros (Brasil, 1941, s/p).

No mesmo decreto, há uma menção à questão educacional, estabelecendo que será criado um aprendizado agrícola na sede da colônia para os filhos dos colonos. O objetivo é fornecer as instruções necessárias aos homens e mulheres da colônia, além

de manter escolas primárias voltadas para a alfabetização de todas as crianças em idade escolar.

Em 13 de maio de 1943, a Lei nº 12.417 criou a Colônia Agrícola Nacional "General Osório" (CANGO) na região Sudoeste do Paraná. Inicialmente, a colônia foi instalada provisoriamente na Vila de Pato Branco até 1948, quando se estabeleceu oficialmente na Vila Marrecas.

Muitas famílias migraram para a região Sudoeste, contribuindo não apenas para a ocupação, mas também para o desenvolvimento da agricultura e a organização do território. No entanto, esse processo não ocorreu de maneira homogênea nem harmoniosa.

Para Martins (2000):

É, portanto, necessário compreender a História como ela é, como processo contraditório em que o negativo e o positivo se opõem, se alternam, se combinam e se superam na produção do novo: novo momento, nova situação, novas possibilidades. O campesinato do sul tanto produziu o colono que massacrava ou explorava índios até recentemente, quanto, no período relativamente recente, produziu os agentes da luta pela terra e pela reforma agrária...

Essas contradições são justamente indicativas de como as pessoas e os grupos sociais, ao longo das gerações, podem se transformar profundamente em direção a um ser humano crescentemente humanizado, emancipado e dotado de grande senso de justiça (Martins, 2000, p. 114-115).

Um importante passo para a modificação das relações do campesinato na Região Sudoeste ocorreu em 1951, quando instalou-se nessa região a Clevelândia Industrial e Territorial Limitada (CITLA), que tinha como sócio o governador Moisés Lupion (1946 a 1950/1955 a 1960). Parte das terras das glebas Missões e Chopim foi destinada à CITLA como forma de indenização, em um processo que Vorpagel (2008) caracteriza como suspeito e, em alguns aspectos, irregular.

Mapa 1 – Atuação da CITLA e do Getsop (Sudoeste do Paraná)



Fonte: Krüger (2004, p. 215).

Como consta em Pegoraro (2007), Cango e CITLA tinham objetivos diferentes, quanto à colonização, para o território que passaram a dividir:

A Cango objetivava a colonização da região com colonos vindos de regiões mais antigas, como Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O assentamento deles aconteceria através da distribuição de lotes para a produção agrícola voltada ao consumo interno, seguindo os ideais da Marcha para o Oeste. A Citla, por sua vez, objetivava implantar uma indústria de celulose na região (Pegoraro, 2007, p. 41).

A instabilidade e o medo afetaram tanto os colonos alocados pela Cango quanto os posseiros que haviam se estabelecido na região, aguardando a regularização de sua situação.

Fernandes (1999), define a luta do posseiro:

Os posseiros lutam para garantir a terra como condição de sua existência. É a luta contra a expropriação. É a luta contra o grileiro que usurpa a Lei e por esta é protegido. A seu favor, o posseiro tem a resistência e a persistência, determinadas pela lógica da sobrevivência. O posseiro não está dentro do conflito. É o conflito que o envolve, que o cerca por mais que ele migre em busca da terra liberta. Ao contrário dos assalariados e dos sem-terra, os posseiros são segregados no espaço e suas formas de organização são localizadas, não são institucionalizadas nem são massivas. (FERNANDES, 1999, p.34)

De acordo com Vorpágel (2008), a situação se agravou a partir de 1956 com a chegada de mais duas companhias colonizadoras, a COMERCIAL e a APUCARANA, vinculadas à CITLA. Essas empresas contrataram jagunços de fora da região para intimidar colonos e posseiros. A maioria dos casos de violência e abuso perpetrados

pelos jagunços não era investigada pela polícia, que estava sob o controle das companhias.

Para Abramovay (1981):

Com a entrada da CITLA, os agricultores deveriam pagar por aquilo que já haviam recebido de graça da CANGO. E como a CITLA sabia que suas pretensões sobre aquelas terras eram ilegais, ela era obrigada a agir com pressa: os pagamentos deveriam ser feitos praticamente a vista, e a lei imposta pela CITLA era: ou paga, ou sai, ou morre. A CITLA, através de sua política particular, espalhou o terror pela região. Quem não quisesse obedecer à lei da CITLA corria perigo de vida e, de fato, as vítimas se contam às dezenas (Abramovay, 1981, p. 62).

Com isso, os camponeses, posseiros e colonos organizaram-se e resistiram as investidas dos jagunços. Pegoraro (2007) defende que a reação dos colonos e posseiros não foi uma reação mecânica, mas sim uma procura por justiça contra atos que atingiam a dignidade, as famílias, e os direitos a posse da terra, ao serem expulsos dos espaços que haviam conquistado e dos quais tiravam seu sustento.

A violência esteve presente em todo o desenrolar deste conflito que teve como desfecho em 1957 o embate que ficou conhecido como “A Revolta dos Posseiros”. De acordo com Pegoraro (2007), os colonos e posseiros (nesse momento alguns prefeitos, comerciantes e parte da sociedade eram favoráveis a revolta), efetuaram várias ações coordenadas e simultâneas, como captura e expulsão de jagunços, fechamento/depredação dos escritórios das companhias, queima de documentos, principalmente os assinados pelos colonos, piquetes e fechamento de estradas.

Após os acontecimentos citados, os colonos e posseiros garantiram o direito de continuar em suas terras, livres das companhias colonizadoras e da violência imposta por elas. Para Cattelan e Castanha (2016):

No conflito, milhares de colonos se mobilizaram enfrentando os jagunços das colonizadoras e as autoridades do Estado. O fato só não resultou numa tragédia devido a interferência do exército, que se colocou a favor dos colonos evitando o conflito. A vitória dos colonos não resolveu o problema da posse de terra, visto que a CANGO foi desativada no mesmo ano. O problema só se resolveu a partir de 1962, quando o governo federal criou, pelo Decreto n. 51.431, o Grupo Executivo das Terras do Sudoeste do Paraná (GETSOP), que passou a titular os lotes de terras para os colonos (Cattelan; Castanha, 2016, p. 290).

Ressaltamos que este panorama não é minucioso, tratamos os fatos de forma breve, como já anunciamos, mas não ignoramos que a colonização desta região é

resultado de conflitos, principalmente políticos e econômicos, e na maioria das vezes marcados pela violência, sempre tendo a terra como objeto de disputa. Procuramos entender esses conflitos através de uma perspectiva mais ampla, indo além da dicotomia simplista de luta do bem contra o mal, utilizando como parâmetro a posse da terra e que essa disputa está ligada aos interesses de quem a reivindica.

Todo esse processo histórico de formação garantiu à Região Sudoeste, especialmente ao território da Gleba Missões, cuja titularização das terras foi realizada pelo GETSOP (vide mapa 1), a configuração de pequenas propriedades. De acordo com Abramovay (1981), os pequenos agricultores do Sudoeste sobrepujaram-se ao latifúndio, derrotaram-no pela força.

Para Fernandes (1999), a conquista da terra não é o fim da luta, é sempre um ponto de partida. Para o pequeno agricultor, ao contrário do latifundiário, a terra não é usada apenas para retorno financeiro, ela é seu lar, ao cultivar o solo criam-se memórias e vínculos.

Segundo Battisti (2006), resolvidas as questões da posse da terra por conflito, entre agricultores e empresas colonizadoras, teve início o processo de modernização da agricultura. Atualmente, esse processo de modernização ainda se faz presente no campo. Embora em alguns aspectos beneficie o camponês, facilitando seu trabalho e aumentando a produtividade, também exclui aqueles que, por falta de crédito e acesso a financiamentos, não conseguem adquirir os implementos e insumos agrícolas. Em alguns casos, isso leva à migração desses pequenos agricultores para a cidade.

Martins (1995) nos recorda um dos motivos que levam a expulsão da população do campo para as áreas urbanas:

Para o pequeno agricultor do Sul e do Sudeste, o processo é mais suave, é quase disfarçado. A expulsão não é direta. Ela se dá pela não-criação de condições para que o filho do agricultor se torne agricultor autônomo como o pai. A sua tendência é tornar-se um assalariado na cidade. Para o agricultor, o colono, é cada vez mais difícil ganhar o suficiente para que o filho o siga (Martins, 1995, p.144).

Como o processo de expulsão da população do campo para as cidades na Região Sudoeste do Paraná, principalmente nos municípios que fazem parte do NRE de Dois Vizinhos, não está diretamente ligado ao aumento e a pressão imposta pelo latifúndio, criaram-se relações e vínculos diferentes entre o agricultor e o território

onde está inserido, conseqüentemente este processo também influencia nos desejos e concepções educacionais desta população.

Os movimentos sociais do campo, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tiveram e ainda exercem uma importância significativa na organização e promoção da Educação do Campo, assim como em seu fortalecimento. Apesar de o Estado do Paraná ser o berço deste movimento, conforme mencionado por Caldart (2001), o MST teve sua origem entre 1979 e 1984, sendo formalmente constituído durante o Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, realizado de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no Paraná. Existe uma considerável distância entre as escolas do campo situadas no NRE de Dois Vizinhos e os anseios e objetivos defendidos pelas instituições educacionais vinculadas aos movimentos sociais.

Esta distância está relacionada a própria dinâmica de formação da região, onde é composta por pequenas propriedades, não tendo presença significativa de latifúndios improdutivos ou irregulares. No entanto, essa característica de distanciamento em relação aos movimentos sociais não desqualifica nem descaracteriza as escolas do campo desses municípios; compreendemos que as relações de pertencimento e os vínculos com o território são distintos.

É fundamental, para a análise tanto da elaboração da Proposta Multianos quanto de sua implementação nas escolas do Município de São Jorge do Oeste, reconhecer que, dado que as relações nessas instituições são diferentes daquelas presentes nas escolas vinculadas aos movimentos sociais, as propostas e alternativas também devem ser distintas. Além disso, é imprescindível que essas propostas contem com a participação de todos os envolvidos: a equipe diretiva, a equipe pedagógica, os estudantes, seus familiares e a comunidade em geral.

Quanto mais distantes estiverem os sujeitos envolvidos no processo educativo dessas escolas em relação àqueles que pensam e elaboram as propostas e o currículo a ser desenvolvido, maior será a discrepância entre a realidade dos estudantes e o que é ensinado em sala de aula.

1.2 – DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ

É indiscutível a importância da educação para as sociedades, razão pela qual é necessário que ela seja discutida, debatida e analisada em seus diversos aspectos e modalidades. Uma parcela muito grande das pesquisas desenvolvidas no campo educacional limita-se aos intelectuais, seja por sua linguagem extremamente técnica ou pelo seu distanciamento e aplicabilidade na realidade vivida nas escolas.

Na educação, historicamente existe uma distância entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar. Tardiff (2014) salienta que poucos são os estudos e obras consagradas aos saberes dos professores/as, tratando-se de um campo de pesquisa novo e relativamente inexplorado, inclusive pelas próprias ciências da educação. Os trabalhos na área de ensino de Geografia também são escassos, sendo necessário o incentivo do desenvolvimento de novas pesquisas nessa área que possibilitem a aproximação entre conhecimento acadêmico e a realidade escolar.

Para Cavalcanti (2016):

Sabe-se que as mudanças mais estruturais da educação e do ensino escolar extrapolam o escopo das pesquisas acadêmicas, pois estão mais dependentes das políticas públicas dirigidas à educação e às escolas como um todo. No entanto, pesquisas acadêmicas sobre o ensino de disciplinas específicas, como é o caso da Geografia, dão provisão teórica e empírica para os movimentos, institucionais ou não, que reivindicam tais mudanças.

O panorama educacional apresenta-se problemático em um sentido geral, não só no âmbito da pesquisa. A infraestrutura das escolas é precária, a formação docente é deficitária, é crescente a desvalorização profissional, estudantes desmotivados, aumento da violência dentro das escolas, falta de interesse e investimento por parte de governantes para solucionar os problemas. Estas e outras dificuldades atingem todos os níveis educacionais, desde a Pré-Escola até o Ensino Superior.

No Brasil a Educação tornou-se um movimento de resistência, nosso cenário político passou por momentos de grande instabilidade e desmonte de políticas públicas o que foi agravado pela pandemia de Covid-19. Saviani (2020), ressalta:

No caso da educação, o projeto é destruir a educação pública submetendo todos os níveis e modalidades de ensino aos interesses privados convertendo

a educação em mercadoria. E para isso vários mecanismos são aventados, além da privatização direta: terceirização, transferência da gestão para organizações sociais, Educação a Distância, convênios com entidades privadas, parcerias público-privadas, compra de pacotes preparados por entidades privadas, nomeação de representantes do ensino privado para integrar os órgãos públicos de normatização e avaliação da educação; e agora vem se cogitando até mesmo da adoção de vouchers (Saviani, 2020, p.14).

Com isso, a Educação segue sua luta isolada, pois a sociedade deposita grandes expectativas para os resultados que podem ser obtidos por meio das melhorias educacionais, mas pouco se envolve em movimentos que defendam e cobrem dos governantes as mudanças necessárias para que uma Educação de qualidade e não apenas de quantidade se efetue. Além disso, os governantes não têm interesse em modificar um sistema que em muitos sentidos os favorecem, pois quanto mais sucateada a educação, maior a alienação da população e menor sua capacidade de organização e enfrentamento em busca de melhorias.

Para Demo (1995), uma Educação de qualidade precisa ser construtiva e participativa. Como educadores compreendemos que estamos distantes dessa realidade, uma vez que o conhecimento muitas vezes é apenas transmitido e, no processo de transmissão, os conteúdos não possuem vínculo com a realidade dos estudantes. Ao construirmos o conhecimento coletivamente em sala de aula, proporcionamos aos estudantes a apropriação dos conteúdos, incorporando-os às suas realidades e tornando a educação significativa.

Em meio essas questões, está a Educação do Campo, que luta contra a lógica capitalista aplicada ao setor e aos que nele estão inseridos, resistindo à invisibilidade, uma vez que se destina aos filhos de pequenos agricultores¹, frequentemente esquecidos nas políticas públicas de desenvolvimento social, cultural e econômico. Fernandes (2006) firma que a Educação, enquanto política pública, não integra os interesses do agronegócio, que domina o campo brasileiro, mas é essencial para o campesinato.

As escolas Multianos do NRE de Dois Vizinhos encontram-se distantes da Educação do Campo, pois muitas estão em pequenas comunidades onde o sentimento de pertencimento ao campo e a tudo que ele significa, a ligação com os

¹ A Resolução 4783/2010 Considera-se população rural os agricultores familiares, os pequenos proprietários, os faxinalenses, os extrativistas, os pescadores artesanais das ilhas, os ribeirinhos, os assentados, os acampados e a população inserida em comunidades caracterizadas pela especificidade de modo de vida e trabalho com a terra e a água

Movimentos Sociais, ambos muito presentes na formação dessa modalidade de educação, foram esquecidos tanto pelos moradores quanto por aqueles que estudam e trabalham nessas instituições.

Morin (2003) entende que o conhecimento de nós próprios não é possível se nos isolarmos do meio em que vivemos, que pode ser compreendido como um território. Portanto, é necessário reconhecer a importância de revitalizar os vínculos comunitários e promover uma educação que valorize e incorpore o conhecimento local, possibilitando.

Da mesma forma, para Fernandes (2006):

A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões. A análise separada das relações sociais e dos territórios é uma forma de construir dicotomias. E também é uma forma de dominação, porque na dicotomia as relações sociais aparecem como totalidade e o território apenas como elemento secundário, como palco onde as relações sociais se realizam. Contudo, as relações não se desenvolvem no vácuo, mas sim nos territórios. As relações são construídas para transformar os territórios. Portanto, ambos possuem a mesma importância. As relações sociais e os territórios devem ser analisados em suas completividades. Neste sentido, os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios. No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais (Fernandes, 2006, p. 28).

A partir do momento que entendemos a educação na sua totalidade, como algo que vai além dos conteúdos curriculares e da sala de aula, que ultrapassa os muros da escola, resgatar este sentido de pertencimento ao campo, compreender suas especificidades, criar vínculos com a comunidade, fortalecer relações com os Movimentos Sociais, também passam a ser questões educacionais e geográficas.

A Educação do Campo já percorreu um longo caminho no Brasil e é resultado da luta dos movimentos sociais ocorridos no campo em busca de uma escola que consiga atender as suas especificidades. Para Caldart (2003), somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo.

Em 2002, através da Resolução nº 01/2002 – CNE/CEB, foi instituído 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 e passou a orientar o trabalho nas escolas do campo.

Destacamos alguns pontos desta Resolução que nos auxiliam a entender o que ela defende como Educação do Campo, primeiro definindo a identidade do campo:

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

Projeto de Escola:

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (Brasil, 2002, p. 2).

Projeto Pedagógico:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2002, p.1).

Ao analisar estes pontos, destacamos que fica evidente a diferença que deveria existir entre a Escola do Campo e a escola urbana. Para Farias (2013) essa realidade, de escolas do campo com identidade e vínculos diferentes das urbanas, ainda não está efetivada, visto que falta autonomia e interesse do Estado em promover, para as Escolas do Campo repensarem suas propostas e torná-las condizentes à realidade. Isso nos leva a refletir sobre a importância da aproximação destas escolas com os Movimentos Sociais, com a comunidade onde estão inseridas e do fortalecimento de suas identidades, pois estes dão suporte e força, tornando-as espaços de resistência, forçando o Estado a voltar seu olhar para esta realidade.

Em 2003, o Conselho Estadual de Educação (CEE), através do Parecer n.º 1012/03, autorizou a implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra no Estado do Paraná. E, em 2004, a Resolução nº614/04 autorizou a Implantação da Escola Itinerante nos acampamentos

do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, tendo como mantenedor o Governo do Estado do Paraná e como Escola Base o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak – Ensino Fundamental e Médio, localizado no Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul, a partir do ano letivo de 2004.

Leite (2014) entende que sem a existência da luta, do MST, por garantias de uma Educação do Campo para atender a escolarização de sujeitos acampados, não existiria tais ações educacionais por parte do governo paranaense, sendo a pressão do MST crucial para que o Estado atendesse as necessidades dos acampados e estendendo o atendimento as demais populações do campo.

De acordo com Sapelli (2013 *apud* MST, 1989, p. 4) para o Movimento, numa sociedade de classes a escola também tem o papel de legitimadora da dominação, estando organizada, conteúdos e métodos para a manutenção da ordem existente.

As Escolas Itinerantes têm como objetivo atender crianças, adolescentes, jovens e adultos enquanto estão acampados, em situação de itinerância, aguardando a legalização e instalação do assentamento. Para Leite (2014), a Escola Itinerante constitui uma prática escolar originada em meio à luta pela terra, que se adapta às condições materiais e humanas para garantir, no interior da luta pela terra, a escolarização das famílias Sem Terra.

Em 2010, as Escolas Itinerantes passam por nova mudança através do Parecer n.º117/2010 – CEE/CEB, no qual o relator foi favorável ao pedido de implantação da Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de Classes Intermediárias na Escola Base das Escolas Itinerantes. Destacamos no Parecer:

Estamos propondo a organização em Ciclos de Formação Humana, pois através deles e com eles pretende-se colocar a ação educativa da escola em movimento. Ciclo é movimento, não nos deixa parados, é processo, é relação, é agrupar e reagrupar-se para aprender e ensinar.

A adoção dos ciclos de Formação Humana exige uma mudança significativa nas concepções que dão sustentação às práticas pedagógicas e à própria consolidação das mesmas. Se representarem apenas mudança de forma e não de conteúdo, será uma mudança inócua. Entendemos então que organizar a escola em Ciclos de Formação Humana significa romper com a fragmentação do saber e alargar os tempos de aprendizagem e desenvolvimento, possibilitando a convivência com a diversidade. Assim sendo, faz-se necessário refletirmos sobre nossa concepção de ser humano, sociedade, desenvolvimento e aprendizagem.

...para atingir nossos objetivos precisamos entender que as mudanças são necessárias. Não quaisquer mudanças, mas aquelas que contribuam para a emancipação humana, para a superação da desigualdade. Se acreditamos nisso é porque compreendemos que as coisas não estão prontas e acabadas,

mas sim em permanente construção. Essa forma de ver a sociedade exige uma forma diferente de ver o ser humano (Paraná, 2010. p. 4-6).

Assim, através da Resolução n.º 3922/2010, o Estado autorizou a implantação da Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de Classes Intermediárias, no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Normal, escola Base das Escolas Itinerantes, NRE de Laranjeiras do Sul.

Para Fernandes (2009):

Os ciclos permitem que todos os estudantes possam atingir os mesmos objetivos, mas com percursos diferenciados ao longo do tempo no ciclo. Quanto mais longo for esse tempo no ciclo, maior será a possibilidade de se trabalhar com percursos diferenciados. Em apenas um ano, ao contrário, é difícil diferenciar os caminhos para que depois todos os alunos se encontrem novamente. Esse ponto é importante, uma vez que é preciso encontrar uma forma de individualizar os percursos dos estudantes sem renunciar e fazer com que resultem nas mesmas aquisições e no mesmo número de anos. O que é individualizado são os percursos de formação e não o ensino (Fernandes, 2009, p. 43).

Arroyo (1999) acredita que repensar a concepção e a prática de educação básica que estão presentes em nossa tradição e na estrutura seriada, que as materializa, é uma tarefa permanente, e que a organização por Ciclos é apenas uma consequência da mudança na concepção e na prática de educação básica, sendo que o perfil e formação do educador/a também estão atrelados a esta mudança.

O próximo passo para melhorar as condições de atendimento dos educandos/as do campo ocorreu em 28 de abril de 2008, através da Resolução n.º 2/2008 – CNE/CEB, no qual ficaram estabelecidas as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Nessa Resolução destacamos alguns pontos que consideramos importantes:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, 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.

Art. 5º § 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

Art. 7º § 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

Art. 10 § 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (Brasil, 2008, p.1-3).

A Resolução prioriza o atendimento do aluno do campo no campo, não sendo possível o atendimento na comunidade de residência que seja transportado para as comunidades vizinhas e não para os centros urbanos. Determina a colaboração entre os entes federados, estado e municípios para que haja cooperação quando for necessário realizar o transporte dos educandos.

A formação do professor é um ponto importante nesta Resolução, que destaca que esta deve ser contínua e adequada, com o professor comprometido com as especificidades da Educação do Campo e com o atendimento a turmas multisseriadas.

Ao mencionar as escolas multisseriadas ressaltamos que, são aquelas que em uma mesma sala, estudantes de séries diferentes são atendidos por um mesmo professor, mas de forma separada. Por isso, não se assemelham as turmas Multianos, que possuem uma forma diferente de atendimento, conforme veremos ao longo da pesquisa.

Em 2010, a Educação do Campo, através do Parecer n.º 1011/2010 – CEE/CEB, que aborda as normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, assim como o processo de definição da identidade das Escolas do Campo, e da Resolução n.º 4783/2010, que institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional com o objetivo de

garantir e qualificar o atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diversos níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, passa por grandes alterações.

Acerca do Parecer n.º 1011/2010, destacamos:

A escola definida pela “vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes”, permite aos governos, na gestão de políticas públicas educacionais voltadas aos sujeitos do campo, deslocar o foco da unidimensionalidade territorial – da dimensão econômica do território – típico da Educação Rural, para uma concepção multidimensional do território – cultura/identidade, relações socioambientais, organizações políticas entre outras manifestações - das realidades vividas como, a Educação do Campo. (PARANÁ, 2010, p.4)

Com essa mudança de foco a Educação do Campo passa a interpretar o território a partir de uma perspectiva multidimensional.

Saquet (2011) nos ajuda a compreender esse território como sendo uma construção social, a partir das diferentes formas de uso e apropriação do espaço geográfico, sendo histórico e relacional, multiforme e multidimensional, formado sobretudo a partir das relações de poder, envolvendo também as redes de circulação e comunicação, a natureza exterior ao homem, as diferenças, as desigualdades e as identidades culturais e identitárias, e que as atuais relações de poder, no modo capitalista de produção, precisam ser apreendidas e reordenadas, as identidades culturais, valorizadas e preservadas. Com isso, lembramos Fernandes (2005) que o campo é lugar de vida e, sobretudo, de educação. Além disso, Raffestin (1993) aponta que o território é o espaço político por excelência.

No Parecer n.º 1011/2010 também encontramos algumas definições de identidade da escola do campo:

A identidade da escola do campo deverá ser definida pela comunidade escolar em conjunto com a comunidade local, sob a coordenação do respectivo Núcleo Regional de Educação.

A identidade da escola do campo é definida pelo contexto sociocultural no qual está inserida, entendido este como trabalho com a terra, moradia e produção da vida cultural centralizada nas relações sociais vividas no campo. A identidade da escola do campo deverá ser definida pela comunidade escolar em conjunto com a comunidade local, devendo participar do momento de definição os gestores municipais e representantes estaduais (Paraná, 2010, p. 14).

A identidade das escolas do campo não surge só porque agora o Estado a definiu, ela já estava presente e bem firmada nas escolas que se encontravam

integradas aos Movimentos Sociais. As escolas mais isoladas/afastadas das discussões relativas a construção de uma Educação do Campo, para o povo do campo ainda passa por este processo de construção/definição de identidade.

Farias (2014) argumenta que, se a escola não melhorar sua realidade ao assumir a identidade e não contar com políticas públicas que a fortaleçam, a proposta de Educação do Campo contida no Parecer não encontrará força para se disseminar. Além disso, afirma que a mudança do nome das escolas do campo só terá um significado real quando for acompanhada por todas as outras ações indicadas no documento.

Quanto aos professores destacamos dois pontos no Parecer n.º 1011/2010:

Os profissionais da educação, em conjunto com a comunidade escolar, devem selecionar conteúdos significativos que integrarão o Projeto Político Pedagógico e o currículo da escola do campo, expressos nas atividades escolares e na avaliação, considerando o contexto sociocultural (Paraná, 2010, p. 16).

A Secretaria de Estado da Educação e Secretarias Municipais de Educação devem desenvolver políticas de formação continuada aos profissionais da educação, de forma a garantir seu aperfeiçoamento voltado às especificidades da cultura do campo (Paraná, 2010, p. 18).

O professor precisa criar vínculos com a escola, com a comunidade escolar, conhecer os estudantes e suas histórias para selecionar os conteúdos significativos. Esses laços são criados com a convivência construída com o passar do tempo, e em muitas escolas do campo isso não é possível, pois existe uma grande rotatividade de professores. O Estado do Paraná possui uma grande defasagem no seu quadro de professores efetivos, ocupando as vagas com professores temporários contratados através do Processo Seletivo Simplificado – PSS.

Na tabela 1 e 2 encontramos o panorama de Professores do Paraná de acordo com o vínculo, com dados gerais do Paraná e dados do Núcleo Regional de Educação – NRE de Dois Vizinhos, respectivamente, para o ano de 2023.

Tabela 1 – Professores por vínculos dos NRES do Paraná

Núcleo Regional de Educação	Total de Cargos	Cargos					
		QPM-P	QPM-E	QUP	SC02	PEPR	REPR
01 - APUCARANA	2962	1423	162		513		864
02 - AREA METROP.NORTE	5451	2270	405	1	1111	1	1663

03 - AREA METROP.SUL	6301	2497	406	1	1221		2176
04 - ASSIS CHATEAUBRIAN	881	413	44		163		261
05 - CAMPO MOURAO	2206	1083	141		426		556
06 - CASCAVEL	4107	1669	289		679		1470
07 - CIANORTE	1459	726	109		269		355
08 - CORNELIO PROCOPIO	2362	1098	146		397		721
09 - CURITIBA	11805	5976	681	4	2293		2851
10 - DOIS VIZINHOS	955	440	67		179		269
11 - FOZ DO IGUAU	3487	1480	254		705		1048
12 - FRANCISCO BELTRAO	2717	1213	192		533		779
13 - GOIOERE	1003	474	75		182		272
14 - GUARAPUAVA	2371	1098	189		493		591
15 - IRATI	1796	803	101		283		609
16 - IVAIPORA	1889	876	99	1	276		637
17 - JACAREZINHO	2208	1162	131		431		484
18 - LONDRINA	6546	3002	423		1278		1843
19 - MARINGA	5439	2550	341		1134		1414
20 - LOANDA	1016	491	48		155		322
21 - PARANAGUA	2722	1179	191		516		836
22 - PARANAVAI	1953	893	102		345		613
23 - PATO BRANCO	2667	1213	204		488		762
24 - PITANGA	1097	487	79		181		350
25 - PONTA GROSSA	4795	2213	286		879		1417
26 - TELEMACHO BORBA	1459	538	94		187		640
27 - TOLEDO	3109	1305	202		584		1018
28 - UMUARAMA	2457	1065	143		404		845
29 - UNIAO DA VITORIA	1830	913	127		364		426
30 - WENCESLAU BRAZ	1049	434	43		158		414
31 - LARANJEIRAS DO SUL	1658	665	116		234		643
32 - IBAITI	1132	586	65		176		305
Total do Estado	92889	42235	5955	7	17237	1	27454
QPM-P	PROFESSORES DO QUADRO PROPRIO MAGISTERIO		SC02	PROFESSORES COM AULAS EXTRAORDINARIAS			
QPM-E	ESPECIALISTAS DO QUADRO PROPRIO MAGISTERIO		PEP R	PROF.CONTRATADOS PELO PARANAEDUCACAO			
QUP	PROFESSORES DO QUADRO UNICO DE PESSOAL		REP R	REGIME ESPECIAL - PROFESSOR			

Fonte: Dados da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (2023).

Tabela 2 – Professores por vínculo do NRE de Dos Vizinhos

Município	Total de Cargos	Cargos			
		QPM-P	QPM-E	SC02	REPR
0302 - BOA ESPERANCA DO IGUAU	36	14	1	8	13
0664 - CRUZEIRO DO IGUAU	52	21	2	10	19
0720 - DOIS VIZINHOS	434	212	34	75	113
1704 - NOVA ESPERANCA DO SUDOESTE	71	29	6	14	22

1734 - NOVA PRATA DO IGUAÇU	108	48	7	19	34
2320 - SALTO DO LONTRA	145	73	10	29	33
2550 - SAO JORGE D'OESTE	109	43	7	24	35
Total do Núcleo	955	440	67	179	269

QPM-P	PROFESSORES DO QUADRO PRÓPRIO MAGISTÉRIO	SC02	PROFESSORES COM AULAS EXTRAORDINÁRIAS
QPM-E	ESPECIALISTAS DO QUADRO PRÓPRIO MAGISTÉRIO	PEPR	PROF.CONTRATADOS PELO PARANAEDUCACAO
QUP	PROFESSORES DO QUADRO ÚNICO DE PESSOAL	REPR	REGIME ESPECIAL - PROFESSOR

Fonte: Dados da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (2023).

Podemos observar que em vários NREs o número de Professores contratos é superior a 50% do total de professores, já que as aulas extraordinárias (SCO2) são distribuídas para os Professores do Quadro Próprio Magistério – QPM-P e Professores Especialistas do quadro próprio Magistério – QPM-E, sendo assim não podemos contá-los como pessoas diferentes. Nas distribuições, os professores efetivos optam por se fixar nas escolas urbanas, que estão mais próximas de suas residências. Além disso, as escolas do campo geralmente apresentam difícil acesso devido às estradas em péssimas condições.

No NRE de Dois Vizinhos a situação não muda, o número de professores contratados via processo seletivo é alto em todos os municípios, Boa Esperança do Iguaçu e Cruzeiro do Iguaçu possuem a menor diferença entre professores QPM e PSS e, também, são os únicos municípios deste NRE que não possuem escolas do campo.

A instabilidade dos professores contratados causa uma grande rotatividade nas escolas, especialmente nas do campo, onde a maioria dos docentes é temporária. Como resultado, torna-se difícil estabelecer vínculos com os alunos ou com a comunidade escolar.

Em relação às formações oferecidas, além de serem poucas e deficitárias, não são ofertadas durante todos os anos, e com a rotatividade de professores muitos que fazem a formação em um ano, no próximo estarão atuando em escolas urbanas, ficando difícil para os professores e equipe pedagógica (também composta por professores contratados) auxiliarem os diretores na organização da documentação escolar como o PPP, o que acaba sobrecarregando os diretores e inviabilizando o que é previsto no Parecer.

Como já mencionado, os Movimentos Sociais ligados ao campo foram os principais responsáveis por avanços na Educação do Campo, não apenas exigindo melhorias do Estado, mas também apresentando propostas e soluções, sendo sempre atuantes no processo de criação dessas mudanças. No Parecer n.º 1011/10 encontramos:

A criação de normas para a Educação Básica do Campo, antiga reivindicação do movimento social do campo, tem significativa importância social e pedagógica, pois seus princípios são o fortalecimento do ensino e a democratização da educação na esfera pública, representando mudanças de programas, de currículos e de organização de trabalho escolar, capazes de transformar o ensino escolar numa experiência educativa com permanente preocupação com a natureza humana e seu desenvolvimento (Paraná, 2010, p. 18).

As escolas situadas em acampamentos ou vinculadas ao MST, tem uma ligação mais direta com o campo, uma vez que são instituições com identidades bem definidas. Nelas, estudantes, professores e a comunidade escolar compartilham objetivos em comum, possuem vínculo com a terra e lutam pelo fortalecimento não apenas da escola, mas da comunidade como um todo, já que muitas vezes a luta ainda está relacionada à posse da terra.

A região sudoeste do Paraná foi colonizada por várias frentes de ocupação, o que garantiu a esta região algumas características diferentes das demais regiões do Estado. Como salientam Sbardelotto e Castanha (2018), a região Sudoeste do Paraná é resultado de muita luta e disputas pela terra, conflitos e tensões sociais, com uma atuação muito marcante dos posseiros, tendo estes saído vitoriosos no conflito pela posse da terra.

Isso garantiu ao Sudoeste uma organização composta por pequenas propriedades, com uma produção variada, não tendo muita influência do latifúndio monocultor. Nos municípios que compõe o NRE de Dois Vizinhos, não temos Movimentos Sociais de luta pela terra bem articulados, existe uma distância muito grande com esta realidade onde a Educação do Campo foi tecida, a relação com a terra é diferente, pois a luta pela posse já aconteceu a muitas décadas, e infelizmente em muitos casos foi esquecida. As escolas encontram-se fragilizadas, sem uma identidade clara, assemelhando-se as escolas urbanas.

Destacamos o papel da Associação de Estudos Orientação e Assistência Rural- ASSESOAR, na região Sudoeste. Segundo Rotta e Boneti (2014):

Pode-se afirmar que parte da história da Região Sudoeste do Paraná está relacionada à atuação da ASSESOAR e à estruturação social desenvolvida por esta instituição junto ao homem do campo. ...Entre as proposições desenvolvidas pela organização encontra-se o Projeto Vida na Roça -PVR, que representou a materialização da alteração no cenário local no que se refere à questão educacional no campo. Contando com a contribuição de instituições parceiras no que se refere à discussão da postura ideológica relacionada à educação no campo, buscou-se afinar a ótica dos movimentos sociais locais. (Rotta; Boneti, 2014, p. 277)

Salientamos a importância de instituições que fortaleçam a Educação do Campo, projetos como o Vida na Roça, auxiliaram na aproximação entre comunidade e escola, buscando soluções para os problemas enfrentados pelos agricultores, um deles era a saída dos jovens do campo.

Hoje temos muitos proprietários de terra que trabalham na cidade e preferem que os filhos estudem nas escolas urbanas, por terem uma visão que a escola do campo é atrasada. Uma escola fortalecida, com objetivos sólidos, conseguiria fomentar nas comunidades o reavivamento do sentimento de pertencimento ao campo, mostrando que tanto a educação quanto a vida no campo podem ter uma qualidade até melhor que nas áreas urbanas, possibilitando aos educandos compreenderem significados diferentes para qualidade de vida, considerando as características pertinentes as áreas rurais.

Molina (2004) defende que a perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

Ainda, no Parecer n.º 1011/10 encontramos o que cabe a Secretaria de Estado da Educação:

[...] um projeto pedagógico que busque à identidade cultural, o tempo e espaço da vida no campo, traduzindo a articulação entre a comunidade local e a sociedade no seu todo e o necessário acesso à comunicação e informação presentes no mundo moderno; o compromisso com um programa de agroecologia sustentável, que inserido no cotidiano da escola alcance a promoção humana; o desafio de programas de formação de professores voltados para as identidades da vida do campo (Paraná, 2010, p. 19).

Entendemos que políticas públicas precisam possibilitar que as mudanças aconteçam, mas só quem está dentro da escola pode fazer esta mudança. São os

professores e comunidade escolar de modo geral que precisam pensar, organizar e colocar em prática o projeto pedagógico que contemple a realidade e as necessidades de quem está inserido nele.

Após a publicação da Resolução n.º 4783/2010, a SEED enviou várias Instruções para organização das escolas do campo. Destacamos a Instrução 001/2010, que instrui o que cabe a cada setor envolvido, Secretaria de Estado da Educação (SEED), Superintendência de Educação (SUED), Superintendência de Desenvolvimento Educacional (SUDE), Departamento da Diversidade/Coordenação da Educação do Campo (DEDI/CEC), Direção e Equipe Pedagógica da Escola, Núcleo Regional de Educação NRE, Comitê Estadual de Educação do Campo. A Instrução 007/2010, que instrui quanto à concepção de PPP. A Instrução n.º 003/2015 que dá encaminhamentos referentes à elaboração do Projeto Político-Pedagógico/Proposta Pedagógica e Regimento Escolar. Por enquanto não iremos detalhar as instruções pois elas serão abordadas em outros momentos da pesquisa.

Em 2018, devido ao aumento de pedidos de cessação, o CEE através do Parecer n.º 01/2018, estabeleceu normas complementares e orientações para os casos de fechamento de escolas do campo, indígena e quilombolas e, por analogia, para as escolas localizadas nas ilhas. Neste parecer encontramos argumentos que comprovam o que já discutimos, que a dificuldade das escolas em construir uma identidade sólida que possua vínculos com a terra as torna frágeis e suscetíveis ao fechamento. Destacamos do Parecer os aspectos comuns que aparecem nos pedidos de cessação:

Um deles diz respeito à valorização da identidade das instituições de ensino que atendem às modalidades em consonância com as condições da comunidade na qual se insere, e o respeito à diversidade em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, geracional, de raça e etnia. Por ocasião da análise dos processos com pedidos de cessação de escolas do campo e de reconhecimento de cursos das modalidades de ensino abordadas neste Parecer Normativo, este Colegiado tem evidenciado o não cumprimento a essas determinações, o que já foi contestado nos pareceres exarados. Alguns outros processos indicaram claramente que não havia diferenciação na proposta pedagógica e curricular entre a escola do campo cessada e a escola urbana para onde os alunos foram transferidos como justificativa para a cessação. Essa situação é irregular e necessita ser corrigida (Paraná, 2018, p. 12).

Ressaltamos que em alguns casos as escolas (professores e equipe pedagógica) estão tão presos às burocracias impostas pelo Estado, pois continuam

com sistemas de lançamentos de frequência, conteúdo e avaliação que seguem o mesmo modelo que as escolas urbanas, assim como as plataformas e avaliações exteriores (Prova Paraná, por exemplo), que são pensadas para as escolas urbanas e seu sistema de organização, que não conseguem dar a devida atenção a estas questões, que são as essenciais.

As escolas do campo, teoricamente tem autonomia para se organizarem de modo diferente, atendendo as demandas dos estudantes e comunidades onde estão inseridos, mas ao proporem mudanças encontram muitos obstáculos. Além disso, não conseguem o apoio da comunidade, pois se estão distantes das famílias e acabam desenvolvendo um ensino que nada difere das escolas urbanas, visto que os professores que estão nas escolas rurais possuem uma carga horária, normalmente, maior nas escolas urbanas.

Com o Parecer n.º 01/2018, a SEED teve que rever o fechamento de várias escolas, e em alguns casos as escolas foram reabertas, pois a justificativa para o fechamento era que levar o estudante do campo para as escolas urbanas era mais viável economicamente. Encontramos no Parecer:

...este Conselho verifica nos processos que tem recebido de cessação de escolas do campo e escolas rurais que o transporte escolar é destacado como a alternativa mais econômica para o acesso educacional diante do fechamento das escolas do campo. Reitera-se: o transporte escolar é recurso acessório e não recurso principal de acesso educacional. Reitera-se, também, o disposto no art. 4º, inc. X, da LDB, que assegura o direito à matrícula nas proximidades da moradia dos estudantes e que o transporte escolar não se destina a transportar aluno do campo para a cidade (Paraná, 2018, p.18).

Entendemos que as estratégias encontradas pelas escolas/comunidades para impedir o fechamento das escolas do campo, levou a SEED a elaborar a Proposta Multianos, que pode ser analisada na perspectiva em que o Estado achou um jeito de diminuir os gastos e manter as escolas abertas ou de fragilizar ainda mais estes locais, levando a comunidade e os profissionais que nela trabalham a acharem que o melhor é que aconteça o seu fechamento e os alunos sejam transportados para as escolas urbanas.

Apropriar-se da Proposta Multianos, entender o seu contexto de criação, conhecer seus embasamentos teóricos/metodológicos, pode possibilitar que as

escolas encontrem uma maneira de se fortalecerem, incorporando suas potencialidades e superando suas fragilidades.

CAPÍTULO 2

A PROPOSTA MULTIANOS APRESENTADA PELA SEED: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS E PRÁTICA PEDAGÓGICA

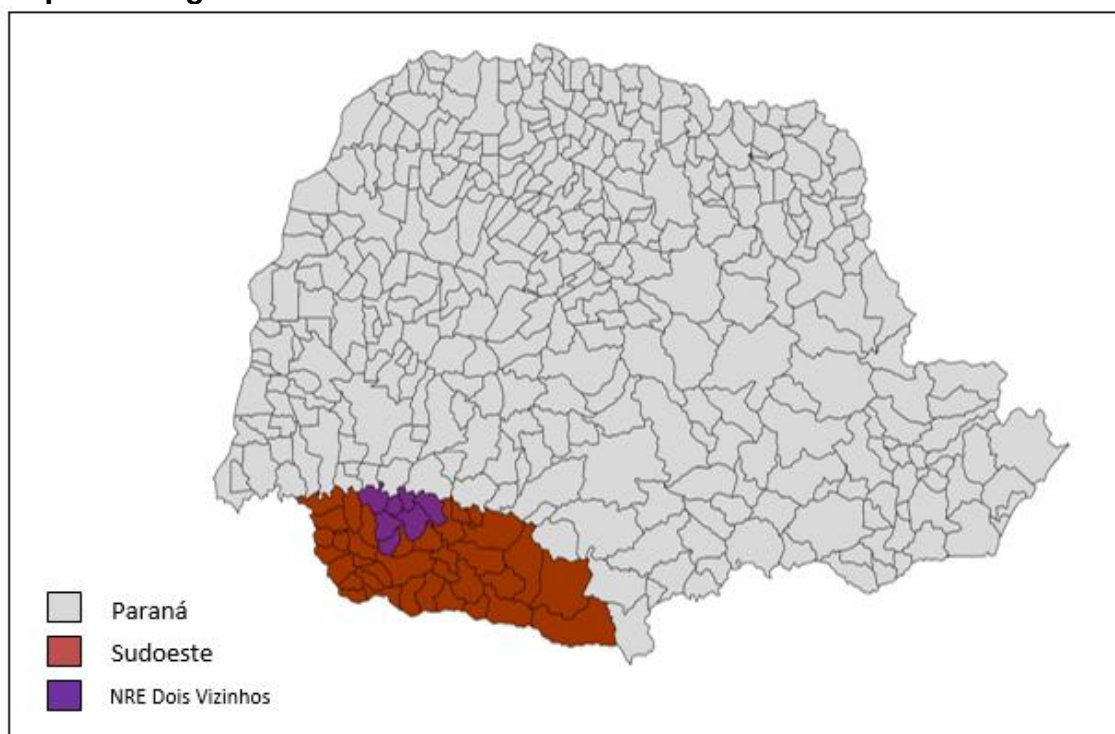
*Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.
Rubem Alves.*

2.1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PROPOSTA MULTIANOS

Destacamos que a análise que faremos da Proposta Multianos levará em consideração o processo de ocupação do Sudoeste Paranaense, pois ele interfere no modelo de educação que é desenvolvido nas escolas objetos desta pesquisa. Fortalecer a Educação do Campo e auxiliar as escolas Multianos a encontrarem formas de resistência as políticas que ainda podem ser impostas pelo Governo, e que podem ter como consequência em um futuro próximo o seu fechamento.

O Núcleo Regional de Educação (NRE) de Dois Vizinhos, está localizado no Sudoeste do Paraná, e atende sete municípios (conforme indicado no mapa 2), Dois Vizinhos, Boa Esperança do Iguaçu, Cruzeiro do Iguaçu, Nova Esperança do Sudoeste, Nova Prata do Iguaçu, Salto do Lontra e São Jorge do Oeste.

Mapa 2 – Região Sudoeste do Paraná



Fonte: Organização da Pesquisadora.

Segundo dados do Censo Escolar de 2022, o Estado do Paraná conta com 47.474 estudantes matriculados em escolas rurais estaduais, entre Pré-Escola, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA. No NRE de Dois Vizinhos eram 525 matrículas no Ensino Fundamental Anos Finais e 110 no Ensino Médio.

Destacamos que os municípios de Boa Esperança do Iguaçu e Cruzeiro do Iguaçu não possuem nenhuma escola do campo Municipal nem Estadual. Mas de acordo com a Tabela 3, o campo dos dois municípios gera um grande valor econômico, mas, será um campo sem pessoas em idade escolar? Ou adultos que não tenham concluído os estudos? Infelizmente não teremos tempo, nesta pesquisa, para discutir se em algum momento estes municípios possuíram escolas do campo, e quais os motivos para terem fechado, mas ressaltamos a importância deste tema.

Tabela 3 – Valor bruto da produção agropecuária de 2021

CRUZEIRO DO IGUAÇU		BOA ESPERANÇA DO IGUAÇU	
TIPO DE PRODUÇÃO	VALOR NOMINAL (R\$ 1,00)	TIPO DE PRODUÇÃO	VALOR NOMINAL (R\$ 1,00)
Agricultura	70.368.758,57	Agricultura	74.471.646,29
Florestais	2.123.813,31	Florestais	1.327.820,32

Pecuária	303.434.225,32	Pecuária	186.916.943,84
TOTAL	375.926.797,20	TOTAL	262.716.410,45

Fonte: IPARDES/Cadernos Municipais/Boa Esperança do Iguaçu e Cruzeiro do Iguaçu.

Considerando que o campo, para muitos gestores municipais, é visto apenas como um local de produção econômica, onde o agronegócio possui grande influência nas decisões administrativas. Salientamos a importância da pesquisa e do investimento financeiro, para garantir que também seja um espaço de vida, onde o agricultor que produz para o consumo ou em pequena quantidade, consiga continuar no campo. As escolas localizadas em pequenas comunidades podem auxiliar neste processo de possibilitar a permanência destes agricultores, pois além de serem locais de produção de conhecimento, são espaços de socialização e encontro das pessoas, trazem movimento e vitalidade não só para os estudantes, mas para a comunidade no geral.

De acordo com o Parecer Normativo n.º 01/2018 – CEE:

a escola não é só local de produção e socialização do conhecimento. Historicamente, tem sido a única instituição pública e a única face do Estado nas comunidades rurais. É espaço de convívio social, onde acontecem reuniões, eleições, festas, celebrações religiosas, atividades comunitárias como bazar, vacinação etc., que vivificam as relações sociais do campo, que potencializam a permanente construção de sua identidade cultural e, em especial, a elaboração de novos conhecimentos (CEE/PR, 2018, p.11).

O fechamento de uma escola, impacta na vida e funcionamento das comunidades, o que nos leva, como educadores, defender a Educação do Campo e propor alternativas para a resistência destas pequenas escolas. Por mais que a Proposta Multianos não tenha partido dos professores e das comunidades, é a realidade que precisamos aprender a trabalhar.

De acordo com o Parecer CEE/Bicameral n° 12/21, de dezembro de 2019, que trata sobre as denúncias referentes ao fechamento de turmas, períodos diurno e noturno, nas Escolas do Campo e implantação de Organização Multisseriada, o CEE/PR informa que por várias vezes questionou a Secretaria Estadual de Educação – SEED, sobre as medidas adotadas para evitar a cessação das escolas do Campo, tendo como resposta:

[...] que a proposta de Multianos tem como objetivo principal evitar a cessação de escolas do campo de pequeno porte, a partir da elaboração de uma estrutura curricular que possibilite a essas escolas permanecerem em funcionamento, atendendo às especificidades das comunidades em que se

inserem, com uma proposta pedagógica diferenciada, a qual deverá ser primada pela qualidade da educação ofertada (Paraná, 2021, p.11)

Destacamos que no Parecer Normativo n.º 001/2018 – CEE/PR, que ratifica as Normas Gerais para a oferta de Educação do Campo e as normas complementares para a cessação de escolas do campo fica posto que é frágil a justificativa de redução da população rural para o fechamento das escolas do campo, e define que:

O Poder Público, nas esferas estadual e municipal, deve estudar e implementar formas diferenciadas de gestão escolar. Igualmente, também devem ser considerados portes diferenciados de escola para alocação de recursos humanos e infraestrutura, formas inovadoras e adequadas de organização educacional e execução do projeto educacional, de modo a equacionar as condições de funcionamento das instituições em relação ao número de alunos matriculados (Paraná, 2018, p. 9).

Desta forma, a Proposta Multianos é a resposta para um problema real das escolas do campo, que é o fechamento das escolas devido à redução do número de alunos. Essa resposta foi construída pelo governo, não se originou das escolas, não ouviu as comunidades e possui um caráter político.

Para Schimitz (2015):

É desse modo que são boicotadas as ações em prol dos interesses das classes populares e, nesse caso, da educação do campo. Não se pode achar que o Estado trabalha a favor dos interesses da classe trabalhadora e ficar esperando que as políticas sejam organizadas por si só. É necessário que a classe trabalhadora se una, se organize e lute. E, para isso, é preciso que se crie consciência crítica, formação intelectual e política nesses sujeitos, a fim de se fazer a luta contra-hegemônica e se rompa a concepção legitimadora da classe dominante (Schimitz, 2015, p.45).

Apropriar-se dos projetos e propostas elaborados pelo governo, encontrar brechas e alternativas neste sistema, que não é pensado para favorecer os sujeitos do campo que realmente precisam de políticas públicas, também é um ato de resistência.

Através do Parecer CEE/CEIF n.º 96/21, aprovado em 16 de março de 2021, autorizou-se a proposta de organização de turmas Multianos nas escolas estaduais do campo de pequeno porte, que são aquelas que possuem até 35 alunos. A Proposta Multianos não é uma nova modalidade de ensino e sim uma reorganização de turmas, mas que acaba alterando significativamente toda a organização da escola, pois são duas séries atendidas em uma mesma sala pelo mesmo professor. Por isso, faz-se

necessário analisar a sua construção, seus fundamentos teórico/metodológicos para compreender quais as intenções e objetivos.

Para uma compreensão mais completa da Proposta Multianos, utilizaremos o Parecer CEE/Bicameral n.º12/21, pois este fundamenta o Parecer CEE/CEIF n.º 96/21, que autoriza a Proposta Multianos. Destacaremos e analisaremos os fundamentos teóricos e metodológicos utilizados para embasar os Multianos, e quando possível comparando com o modelo seriado.

No Parecer CEE/Bicameral n.º12/21 encontramos:

Essa proposta prevê a organização do tempo escolar, para fins de registro e matrícula, bem como de controle da vida escolar do aluno, em quatro anos (6.º, 7.º, 8.º e 9.º), sendo que a dinâmica de estudos serão organizadas duas turmas: uma de 6.º e 7.º ano - 1ª Fase, e outra de 8.º e 9.º ano - 2ª Fase (Paraná, 2021, p. 20).

Considerando essa organização, um estudante que esteja no 6º ano permanecerá dois anos na 1ª Fase e dois anos na 2ª Fase. Dessa forma, ele completará o Ensino Fundamental Anos Finais em quatro anos, assim como ocorre na organização seriada.

Quanto à organização dos conteúdos:

Nessa dinâmica, os conteúdos não são divididos em anos/séries, mas trabalhados, em todas as disciplinas, de acordo com os temas propostos para os “Desafios Curriculares”, elaborados pelas escolas, a partir dos Eixos Temáticos e da Compreensão da Realidade da comunidade escolar, e constarão em seu Projeto Político Pedagógico (Paraná, 2021, p. 20).

Para essas escolas, é proposto o currículo que flui, atravessa fronteiras, ou seja, perpassa a barreira da seriação e da distribuição de conteúdos hierarquicamente, própria do currículo-árvore, pois apresenta múltiplas conexões transversais, de entradas e saídas. A esse currículo, Duarte e Tachetto (2014) denominam “currículo-rizoma” (Paraná, 2021, p. 21).

Desta maneira, o ano/série passa a não ser mais critério para a divisão dos conteúdos. Mas até 2019, os professores que trabalhavam nestas escolas sempre dividiram seus conteúdos desta maneira, romper com esta dinâmica, bruscamente, assusta e tende a repelir os professores.

Não vamos adentrar na discussão de qual organização é a ideal ou que traz mais resultados aos estudantes, apenas destacamos que é uma mudança muito significativa e que implica repensar toda a lógica de abordagem de conteúdo, o que demanda tempo, formação e vontade de mudar, Santos (1996), recorrendo a Peter

Haggett (1965), já pontuava que os estudantes estão muito mais prontos a receber novas ideias do que nós estamos prontos para ensiná-las.

A escola possui a liberdade de elaborar os Desafios Curriculares, que, conforme o documento, são situações-problemas desafiadoras a serem solucionadas pelos alunos com base nos conhecimentos abordados em sala de aula em cada disciplina. Essa abordagem deve ser interdisciplinar e os professores precisam selecionar quais conteúdos são necessários para a resolução dos Desafios Curriculares.

Sobre a interdisciplinaridade, Tomazetti afirma:

O professor, na perspectiva da interdisciplinaridade, não é um mero repassador de conhecimentos, mas é reconstrutor juntamente com seus alunos; o professor é, conseqüentemente, um pesquisador que possibilita aos alunos, também, a prática da pesquisa. A problematização como metodologia para a reconstrução de construtos dá condições ao aluno de mover-se no âmbito das teorias, das diferentes áreas do saber, construindo a teia de relações que vai torná-lo autônomo diante da autoridade do saber. O professor pesquisador constitui-se, portanto, em agente necessário de uma formação calçada na interdisciplinaridade (Tomazetti, 1998, p. 13).

Destacamos a importância de os planejamentos serem feitos em conjunto, com todos os professores da escola, o que na realidade atual é difícil, pois os professores possuem aulas em mais de uma escola e acabam fazendo as formações e planejamentos na escola que possui maior carga horária.

Por se tratar de uma proposta que rompe com muitas estruturas que já estávamos acostumados e nos tira da nossa zona de conforto, é necessário que o professor esteja disposto a assumir a responsabilidade em lidar com essa nova realidade e a defender a escola/comunidade.

Destacamos a mudança de postura dos professores, mas não ignoramos que a Proposta não partiu deles e, por isso, existe uma grande dificuldade de aceitação e adaptação, acompanhada de um descaso por parte do governo com as pequenas escolas, assim como não houve e não há um tempo separado para planejar ou construir material pedagógico, pois o material que os professores e estudantes recebem é igual ao enviado para as escolas seriadas. Pacheco (2014) já alertava que o modo como o professor aprende é o modo que o professor ensina. Nosso pensar ainda é seriado. No entanto, seguindo os ensinamentos de Freire (1997), criar o que não existe ainda deve ser a pretensão de todo o sujeito que está vivo.

A Proposta Multianos também propõe romper com o currículo-árvore, no qual as disciplinas se especializam em seus conteúdos, perdendo sua conexão com as demais. Para Gallo:

Nas escolas, o processo é reproduzido na dimensão do ensino-aprendizagem, e os currículos mais e mais se especializam, subdividindo-se cada vez mais. No entanto, quanto mais nos enfronhamos pelos galhos da árvore, mais difícil fica vislumbrar a árvore em sua completude; às vezes, chega-se mesmo a se perder a dimensão da unidade, de que a árvore é uma só e que aquele ramo daquele galho é parte deste todo (Gallo, 2007, p. 4).

Como alternativa para a desconexão entre os saberes, é proposto o currículo-rizoma. Deleuze e Guattari criaram o conceito de rizoma, já que segundo eles:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (Deleuze; Guattari, 1995, p. 36).

O currículo-rizoma possibilitaria a conexão entre os conteúdos das diferentes disciplinas, para que desta maneira o estudante construa conhecimento e não apenas reproduza o que recebe, abre possibilidades para ele possa compreender a realidade como algo conectado.

Sobre a diferença entre currículo árvore e currículo-rizoma, Gallo aponta:

Se pensarmos o currículo como rizoma e não como árvore, as disciplinas já não seriam gavetas que não se comunicam, mas tenderiam a soar como linhas que se misturam, teia de possibilidades, multiplicidade de nós, de conexões, de interconexões. Se a árvore não estimula e mesmo não permite o diálogo, o rizoma, ao contrário, em sua promiscuidade estimula os encontros e as conjunções. Mas se a imagem da árvore implica num currículo como sistema fechado e unitário, a imagem do rizoma, por sua vez, implica num currículo como sistema aberto e múltiplo. Isto é, não um currículo, mas muitos currículos. Não um mapa, mas muitos mapas. Não um percurso, mas inúmeros percursos. E sempre com pontos de partida e pontos de chegada distintos. O que não inviabiliza encontros mas, ao contrário, os possibilita, os promove, os estimula (Gallo, 2007, p. 8).

Esta mudança de currículo é assustadora, mas que este medo não seja paralisante e sim um motivador para procurarmos alternativas. Deleuze e Guattari (1995), sugerem que um galho de árvore ou uma divisão de raiz podem recomeçar a brotar em rizoma, repensar o nosso ensinar também é repensar o nosso aprender.

A desconexão entre os conteúdos geográficos e a realidade vivida pelos estudantes é muito debatida entre os autores que se dedicam pesquisar o Ensino de Geografia. Segundo Cavalcanti (2005):

É preciso, então, que o professor aguçe bastante a sensibilidade para captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino. Isso significa a afirmação e a negação, ao mesmo tempo, dos dois níveis de conhecimento (o cotidiano e o científico) na construção do conhecimento, tendo, contudo, como referência imediata, durante todo o processo, o saber cotidiano do aluno. Na verdade, o raciocínio geográfico só é construído pelos alunos se for encarado como tal, como um processo do aluno, que dele parte e nele se desenvolve. Não se desconsidera, aqui, o importante papel do conhecimento científico e do professor (ele próprio ligado a um contexto histórico-cultural) como mediação do aluno com o objeto a conhecer; ao contrário, o texto insiste no entendimento de que se trata de o aluno aproveitar formas de mediação, de colaboração coletiva, para a construção e o desenvolvimento de funções psicológicas pessoais, de pensamento por conceitos (Cavalcanti, 2005, p. 201).

Possibilitar a estes sujeitos interpretarem o espaço em que estão inseridos, conectando o local com o global, para assim buscarem alternativas e soluções para os problemas individuais e da comunidade é o que buscamos com o Ensino de Geografia. Callai (2001) sugere que devemos instrumentalizar o aluno para que ele exerça de fato a sua cidadania.

Para auxiliar na construção mais significativa de conceitos, o aludido Parecer sugere que o planejamento seja construído no plano horizontal e vertical.

No plano vertical, caracterizado por uma “movimentação para dentro da escola”, identificam-se os conceitos - objetos de ensino, visando o desenvolvimento cognitivo-afetivo dos estudantes, a médio e a longo prazo. Tal plano tem por parâmetro, para a seleção de conteúdos, um tempo relativamente prolongado, sendo empregado em etapas, ciclos etc., visando o processo de ensino e aprendizagem, onde esta última requer uma multiplicidade de vivências, no tocante aos conteúdos escolares, inclusive repetições, avanços e recuos, ou seja, numa retomada constante dos conteúdos, visando a apropriação de conhecimentos. No plano horizontal, que tem por característica uma “movimentação para fora da escola”, é focada a identificação dos conteúdos de ensino, que aprofundam e particularizam os conteúdos do planejamento vertical, do qual o horizontal se desdobra, ocorrendo, entre esses dois planos, um movimento constante (Paraná, 2021, p. 21).

Destacamos aqui a contribuição do Projeto Permanente de Extensão Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo da Região Sudoeste do Paraná na perspectiva da Educação do Campo: Rearticulação da Escola e Rede de Formação

de Educadores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* Francisco Beltrão. Segundo Ghedini, Bonamigo e Santos (2019):

De modo geral, a metodologia de trabalho se dá três dimensões consideradas fundamentais: a prática concreta de trabalho da escola, a realidade do lugar e das famílias em que está inserida e a formação permanente desde este contexto, a todos os educadores do processo. Parte-se da prática da escola, busca-se criar vínculos com as famílias e organizações locais e criam-se grupos de estudos. (Ghedini; Bonamigo; Santos, 2019, p. 4)

Esse projeto tem dado suporte às escolas do campo da Região Sudoeste, fortalecendo tais instituições e apontando caminhos que podem ser seguidos na busca da efetivação dessa modalidade. Demonstrando a importância do trabalho conjunto entre universidade e escola.

Sobre a construção do planejamento no plano vertical e horizontal, Ghedini, Bonamigo e Ritter (2020) destacam:

Desse modo, na perspectiva da rearticulação da escola do campo tem-se uma metodologia própria: se constitui de mediações que, com as movimentações produzidas por um instrumental, articula a prática pedagógica à formação dos professores, pelas movimentações “para dentro” e “para fora” da escola. As movimentações “para dentro” da escola se relacionam ao ensino e, as movimentações “para fora” da escola à realidade; e, a formação continuada, às duas movimentações. As primeiras contam com o “Instrumento Planejamento Coletivo Interdisciplinar”, a auto-organização dos estudantes, as oficinas e “Instrumento Círculos de Saberes e Conhecimentos”. As segundas se desenvolvem com o “Instrumento Trilhas Escola-Família”, o “Instrumento Varandas de Partilha”, o “Instrumento Inventário” e o “Instrumento Dossiê da Realidade dos Entornos da Escola”, os vínculos com o trabalho, a cultura e a agroecologia, o coletivo de educação da escola e os jogos escolares do campo (Ghedini; Bonamigo; Ritter, 2020, p. 7).

O plano vertical é entendido como o “movimento para dentro” e o plano horizontal o “movimento para fora”. De acordo com o Parecer (2021): Plano Vertical, disciplinas, conteúdos, conceitos e objetivos; Plano Horizontal, compreensão da realidade; encaminhamento metodológico, atividade de encontro das disciplinas, avaliação.

Essa metodologia tem potencial para superar a Geografia desconectada com a realidade e que ainda é utilizada por muitos professores. Girotto (2015) classifica tal geografia como:

a geografia conteudista, mnemônica, que ainda é ensinada e produz um apartamento entre estas experiências geográficas dos sujeitos e os conhecimentos geográficos sistematizados e ensinados nas escolas. Muitas vezes, a geografia que se ensina parece não estar vinculada à vida dos

sujeitos, apresentando-se somente como uma lista de lugares, nomes, formas que precisam ser decoradas e devolvidas durante o momento da prova (Giroto, 2015, p. 72).

Desenvolver este “movimento para fora”, é conhecer o lugar, o território, os sujeitos, as relações de trabalho, os projetos de vida da comunidade, os anseios e necessidades de um coletivo que precisa de atenção e acolhimento. Ao se apropriar de todo esse conhecimento, o professor de Geografia possui material para elaborar suas aulas, apresentando os conceitos geográficos para junto com os estudantes construir interpretações e alternativas de intervenção a esta realidade.

No Parecer (2021), encontramos a organização dos conteúdos por trilhas de aprendizagem:

A partir dessa definição do Desafio, os professores deverão estabelecer as trilhas de aprendizagem de cada disciplina, para o desenvolvimento dos Desafios Curriculares. As trilhas de aprendizagem são constituídas pelos conteúdos essenciais disciplinares, estabelecidos pelo significado que possuem em relação ao tema proposto, estabelecendo uma “teia” de conhecimentos, rompendo com o modelo linear das disciplinas. Esses conteúdos disciplinares deverão se relacionar entre si, concretizando a interdisciplinaridade (Paraná, 2021, p. 22).

Romper com a linearidade é optar pela circularidade. Para Morin (2003):

É preciso substituir um pensamento que separa por um pensamento que une, e essa ligação exige a substituição da causalidade uni linear e unidimensional por uma causalidade em círculo e multirreferencial, assim como a troca da rigidez da lógica clássica por uma dialógica capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagônicas; que o conhecimento da integração das partes num todo seja completada pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes (Morin, 2003, p. 26).

Refletir sobre uma educação interdisciplinar é possibilitar a integração dos saberes que, muitas vezes, se encontram fragmentados em disciplinas, de modo que, juntos, possam oferecer uma visão abrangente, reconhecendo suas particularidades.

Segundo o Parecer (2021) as aulas devem ser divididas em três momentos:

Nesse sentido, durante as aulas que comporão do “Desafio Curricular” haverá 3 momentos: – o de compartilhamento entre todos os estudantes (como uma visita a campo); – atividades realizadas em grupos de alunos de anos diferentes (resolução de uma situação problema/desafio, com foco nos conteúdos trabalhados); – atividades a serem realizadas por alunos de um mesmo ano (trabalhos individuais ou em grupo). O planejamento dessas atividades deve ser coletivo e interdisciplinar, articulando, de acordo com dois movimentos: para dentro (plano vertical) e para fora da escola (plano horizontal) (Paraná, 2021, p. 24).

Um dos entraves para se pensar em trabalho de campo é o número de estudantes, pois as escolas urbanas possuem turmas grandes, o que gera diversas situações que podem sair do controle e, conseqüentemente, desmotivar os professores. Em contrapartida, escolas com um número reduzido de alunos, como as Multianos, oferecem oportunidades para planejar e organizar atividades, como visitas à própria comunidade ou a locais externos.

Azambuja (2002) considera:

Para o ensino de Geografia o trabalho de campo é um momento ou uma atividade de pesquisa. O tema em estudo e o lugar que está sendo objeto de estudo é elemento foco para as investigações programadas. O aluno vai a campo com o olhar e a mente de estudante para observar paisagens e espaços geográficos, entrevistar ou conversar com pessoas e coletar dados e informações a partir das suas referências conceituais e de vida. O trabalho de campo é também potencialmente uma atividade interdisciplinar que pode ser planejada e realizada para atender a uma temática comum às várias áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, atender as especificidades de disciplinas escolares (Azambuja, 2002, p.188).

Promover, através de atividades em grupo, a interação entre estudantes com idades diferentes e ano/série possibilita a troca de conhecimento e experiências. neste particular, encontramos uma diferença em relação ao modelo seriado, em que tal dinâmica não é possível.

Em relação à avaliação, destacamos o seguinte trecho do Parecer (2021):

A “avaliação de ingresso”, diagnóstica, será aplicada, no início do ano letivo, no momento da entrada, no primeiro ano de implantação da proposta, para todos os alunos. Nos anos seguintes, apenas para alunos de 6.º ano. Sua finalidade é a de levantar dados sobre o conhecimento dos alunos. Portanto, seu caráter é diagnóstico, e seus resultados subsidiarão o planejamento das ações pedagógicas dos professores. A “avaliação de saída”, cumulativa, é aplicada ao aluno no ano letivo; portanto, aos alunos de cada ano, a cada trimestre, permitindo conhecer o que foi agregado na aprendizagem, ao longo do desenvolvimento do “Desafio Curricular”. Além de avaliar o desempenho do aluno, esta avaliação servirá para uma autoavaliação desta proposta (Paraná, 2021, p. 27).

A avaliação é um instrumento muito importante para todas as modalidades de ensino, mas precisa ser pensada e executada com a finalidade de diagnosticar as necessidades de intervenção e pontuar os avanços conseguidos pelos estudantes, de forma contínua, e não como forma punitiva, ou como instrumento de poder na relação de professor e aluno.

É importante ressaltar que, para essa proposta, a avaliação é entendida em toda produção resultante de atividades desenvolvidas na relação

professor/aluno/comunidade, no processo de ensino - aprendizagem, podendo ser realizadas tantas quantas foram necessárias durante os trimestres, objetivando a avaliação do processo que se estabelece entre os alunos e os saberes escolares e tradicionais (Paraná, 2021, p. 28).

Entendemos que o debate e a reflexão do professor sobre avaliação escolar são de suma importância. Assim, deixamos um questionamento de Freitas (2010), lembrando que estamos tratando aqui da importância da avaliação em um contexto geral e não só no Multianos:

A motivação para o estudo vem da luta e da necessidade de se construir o novo e não da nota do professor. É a força motivadora de um projeto de vida. Neste contexto, quem precisa da avaliação? (Freitas, 2010, p. 98).

O modelo tradicional de educação recebe duras críticas. Para Pacheco (2014), o ato pedagógico mantém-se cativo de um fordismo tardio, ainda que se enfeite a sala de aula com novas tecnologias. As mudanças são necessárias, mas por trás delas existem projetos de sociedade. Reconhecer os Multianos como uma alternativa para o não fechamento de pequenas escolas não significa que concordamos com esse projeto. No entanto, é fundamental conhecer essa proposta para delinear alternativas e buscar soluções que minimizem os impactos negativos tanto para as escolas quanto para as comunidades em que estão inseridas.

Adaptar-se às novas realidades faz parte do nosso cotidiano, não apenas como professores/escola, mas como cidadãos do mundo. No entanto, para que essa adaptação seja acompanhada de uma reflexão crítica e política, é fundamental compreender quem impõe essas mudanças e quais são suas intenções.

A Educação do Campo conta com o Projeto Político Pedagógico - PPP como um instrumento crucial para orientar as práticas educacionais e a efetivação dos seus princípios. Por isso, é necessário conhecer as mudanças que ocorrem nesse documento e observar como, e se, o Multianos foi incorporado a ele.

2.2 – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – ESCOLAS MULTIANOS DO MUNICÍPIO DE SÃO JORGE DO OESTE

A relação entre o sujeito e a terra é um fator de relevância para a manutenção das escolas do campo. Segundo Battisti (2006), a terra para os camponeses é

entendida como espaço de trabalho e de relações de vida. Nesse sentido, as escolas do campo têm uma grande importância para essas comunidades que estão resistindo e precisam de um olhar mais atento e responsável por parte dos vários sujeitos que regulamentam, discutem e trabalham com essa realidade.

Arroyo e Fernandes (1988), citam a importância em considerar os sujeitos do campo como únicos, com suas particularidades, carregados de identidade própria e que precisam ser valorizados e inseridos no processo de ensino e aprendizagem.

Não tratem o aluno como número, não tratem o aluno como aluno, tratem como sujeitos, sujeitos que trazem história, que têm diferenças. É diferente ser mulher e homem, negro e branco. É diferente ser criança, do que ser adolescente, jovem. Tratar o aluno como gente, no seu tempo, na sua idade, no seu gênero, na sua raça, na sua história, na sua diversidade, no seu momento de formação humana (Arroyo; Fernandes, 1988, p. 20).

Esses sujeitos deslocam-se de suas casas para a escola e trazem consigo uma grande bagagem, respeitar esses conhecimentos, que muitas vezes não são científicos ou acadêmicos, mas têm potencial para vir a ser, é o mínimo que nós, como educadores podemos fazer.

Mas não podemos fugir à nossa responsabilidade com os saberes científicos, com o fazer pedagógico. Para tanto, é necessário um projeto de escola alinhado a essas especificidades da Educação do Campo. Freire (1991) nos orienta que a educação não pode ser indiferente a um certo projeto, desejo ou sonho de sociedade. Arroyo e Fernandes (1988) também nos apontam essas necessidades:

E a escola, que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. A escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura a formação que acontece fora da escola (Arroyo; Fernandes, 1988, p. 22).

Para dialogarmos com essa escola do Campo, primeiramente devemos nos despir de pensamentos estereotipados e preconceituosos, pensamentos que geralmente tem a educação urbana como parâmetro. Conhecer o campo, seus sujeitos e saberes, para depois, junto com os estudantes construir e sistematizar os conhecimentos. Freire (2004) ressalta que qualquer discriminação é imoral e lutar

contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar.

Para Martins (2005), os professores precisam conhecer os saberes daqueles que procuram ensinar. Entender o processo de formação da Educação do Campo se faz necessário para compreender suas diferenças com a educação urbana. Além disso, é crucial que os professores conheçam a escola, seu processo de formação, a comunidade onde está inserida, o perfil dos educandos que atende. Esses conhecimentos são fundamentais para que os professores possam oferecer um ensino adaptado às necessidades específicas de seus alunos, contribuindo assim para uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Dentre os documentos que nos possibilitam conhecer com maior profundidade a escola está o PPP, pois nele encontramos elementos que ajudam a construir um panorama completo da escola, permitindo uma compreensão mais aprofundada de sua identidade e práticas pedagógicas.

Ao elaborar o PPP os envolvidos assumem o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa e conseqüentemente, definem suas ações (Felício, 2010). Essas ações são pensadas de acordo com as características da escola, do local em que ela está inserida e do perfil de estudante que atende.

Vasconcellos (2002), define o PPP:

Como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade, É o elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (Vasconcellos, 2002, p. 169).

Como já citado nesta pesquisa as escolas do campo possuem uma rotatividade muito grande de professores, o que dificulta que estes estabeleçam vínculos mais significativos com a escola e com os estudantes, e desta maneira a sua participação na construção do PPP pode vir a não ser efetiva, desvirtuando o propósito deste documento no que diz respeito a sua perspectiva coletiva.

Essas dificuldades encontradas podem acarretar na elaboração de um PPP que serve apenas para cumprir com as exigências burocráticas. Com isso, a escola não utiliza em seu favor um documento que tem como objetivo o fortalecimento da instituição e do projeto que ela defende.

Para Veiga (2013):

A reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora. O fulcro para a realização dessa tarefa será o empenho coletivo na construção de um projeto político-pedagógico e isso implica fazer rupturas com o existente para avançar. É preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano. Para tanto ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de sua proposta. A construção do projeto político-pedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório. (Veiga, 2013, pág. 11)

Apropriar-se do PPP, da sua construção, efetivação e manutenção, possibilita à escola ter em mãos um documento com vida, que possui as características e particularidades daquele espaço, que permite dar continuidade as ações e projetos que dão certo, mas também está sempre se renovando, se adaptando de acordo com as mudanças que ocorrem com o tempo.

As escolas estaduais do Município de São Jorge do Oeste que passaram para Multianos foram a Escola Estadual do Campo Iolópolis, localizada no Distrito de Iolópolis e a Escola Estadual do Campo Nova Sant'Ana, localizada na Comunidade Nova Santana, pois no ano de 2019, quando a proposta foi aprovada, elas contavam com menos de 35 alunos.

A Escola Estadual do Campo Iolópolis – Ensino Fundamental possui mais de 50 anos de história, tendo sua origem junto com a formação do Distrito. De acordo com o PPP (2021), desde o início da colonização, a comunidade dispunha de uma escola particular, cuja professora era remunerada pelos próprios pais dos alunos. Com o aumento do número de estudantes, foi solicitada a instalação de uma escola pública. A regulamentação da escola consta no PPP (2021):

Para que estes alunos pudessem fazer o primeiro grau completo foi, então, criada a escola pública em 14 de janeiro de 1973, e reconhecida pelo Decreto nº 50/79 com o nome de Ginásio Dr. Paranhos, funcionando como uma extensão do Distrito Dr. Antônio Paranhos até o ano de 1982. A partir desta data passou a chamar-se Escola Estadual de Iolópolis – Ensino de 1º grau, reconhecida pela Resolução nº 3263/82 de 10/01/83. Com a Resolução nº 3120/98 de 11/09/98 passou a denominar-se Escola Estadual de Iolópolis – Ensino Fundamental. No ano de 2011 passou-se a chamar Escola Estadual do Campo de Iolópolis – Ensino Fundamental, aprovada pela Resolução nº 626/12 do CEE. (PPP Iolópolis, 2021, p.9)

Destacamos a participação efetiva da comunidade na formação e desenvolvimento dessa escola, que é resultado dos esforços dos trabalhadores rurais para atender às necessidades que surgiram ao longo do tempo. Além disso, a preocupação dos pais com a educação dos filhos foi um fator determinante para o desenvolvimento de estratégias para garantir uma educação de qualidade.

No PPP da Escola Iolópolis fica evidente a importância da colaboração e do empenho da comunidade local, refletindo como essa interação tem sido fundamental para moldar a identidade da escola, adaptar seus objetivos e práticas às demandas e aspirações da comunidade, para promover um ambiente educativo que seja inclusivo e eficaz.

Segundo o PPP (2021), a Escola Estadual do Campo Nova Sant' Ana – Ensino Fundamental iniciou suas atividades em 1965. Seu prédio foi construído e doado pela comunidade, sendo utilizado também como igreja. Em 1971, a escola passou a ser de alvenaria e, somente em 1984, mudou para o modelo seriado, eis que até então era multisseriada.

A escola teve sua regulamentação assim disposta:

Passou depois a chamar-se Escola Sant' Ana e após Escola Municipal Rural Sant' Ana. A partir de 12 de março de 1984, obteve autorização de funcionamento para 5ª e 6ª séries e passou a chamar-se, conforme o CEE Resolução 575/84 – DOE 12/03/1984 de Escola Estadual Nova Sant' Ana – Ensino de 1º Grau. O CEE por meio da Resolução 5592/85 – DOE 10/01/1986 foi autorizado o funcionamento de 7ª e 8ª séries e a Resolução 3.611/88 - DOE 30/11/1988 reconheceu a instituição e seu curso. Com a Resolução Secretarial número 3120/98 de 11/09/98, passou a denominar-se Escola Estadual Nova Sant' Ana – Ensino Fundamental (PPP Nova Sant'Ana, 2021, p. 5).

O PPP da Escola Nova Sant'Ana também traz a importância da escola para a manutenção da comunidade, pois a maioria das famílias dos estudantes apresentam dificuldades econômicas, sociais (desestruturação familiar) e culturais (falta de lazer, acesso à cultura) dificultando o desenvolvimento educacional. Dessa maneira, a escola se propõe a desenvolver uma educação de valorização e resgate a vida no campo.

O processo de implementação dessas escolas para Multianos aconteceu de forma abrupta e desorganizada. Ao solicitar tanto para as escolas como para o NRE de Dois Vizinhos os documentos enviados pela SEED e as atas de reuniões com pais ou com a direção das escolas, as informações repassadas foram no sentido de que

nenhum documento foi encontrado, tanto pelo responsável do NRE como pelo responsável pela documentação das escolas, de modo que seguiram o Parecer n.º 96/21 que havia sido aprovado. A falta de registros sobre o processo de implementação e das decisões que foram tomadas por todos os envolvidos (escola, comunidade e NRE) dificulta compreender com clareza as condições específicas dessas duas escolas antes e durante as alterações.

No PPP da Escola Iolópolis encontramos pela primeira vez a citação da mudança para Multianos no item “Caracterização do Atendimento na Instituição”:

No final do ano de 2019, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) enviou uma minuta de resolução para a organização das escolas estaduais do campo de pequeno porte em multianos. Pelo reduzido número de estudantes à Escola passou a funcionar em regime de multianos, agrupando duas séries em uma turma (PPP Iolópolis, 2021, p.11).

No item “Organização do Tempo e Espaço Pedagógico e Critérios de Organização das Turmas” encontramos:

Em 2020 a Secretaria de Estado da Educação para respeitar a realidade das escolas do campo constituiu as salas multianos, que permite estudantes de diferentes faixas etárias na turma. Os educandos terão acesso aos conteúdos previstos para seu ano/série, acrescidos pela metodologia diferenciada, permitindo expandir o conhecimento (PPP Iolópolis, 2021, p. 24).

A partir do termo utilizado “respeitar a realidade das escolas do campo” e também pela falta de documentos que demonstrem o descontentamento, entendemos que a comunidade escolar não apresentou grande resistência a mudança, o que é compreensível, posto que não houve tempo e nem interesse por parte do governo para realizar reuniões e discutir a proposta. Isso porque, como já mencionado na pesquisa, as escolas que se encontram isoladas, sem apoio dos movimentos sociais, fragilizadas pelas políticas impostas pelo governo, possuem maior dificuldade de articulação e desenvolvimento de ações de fortalecimento e enfrentamento. Quando os governantes são impedidos de fechar essas escolas pela legislação atual, é comum adotarem-se políticas de precarização e “sufocamento” das escolas públicas no/do campo (Maas, 2022).

No item “Currículo e Conhecimento”, é abordado o currículo-rizoma e apresentado como superação da compartimentalização do conhecimento:

Assim, a escola Multianos oferece uma organização didático pedagógica que permite a inter-relação de componentes curriculares e em diferentes séries/ano, construindo o processo de ensino aprendizagem aberto e ativo, fora das “gavetas” (PPP Lolópolis, 2021, p. 34).

Para a efetivação do currículo-rizoma, proposto por Deleuze e Guattari (1995), é necessário romper com o currículo-árvore, onde as disciplinas seriam as “gavetas”, uma das possibilidades para iniciar esta mudança é o trabalho interdisciplinar, que na Educação do Campo encontra terreno fértil na metodologia do tema gerador. Em todo o PPP encontramos a interdisciplinaridade como abordagem a ser desenvolvida na escola.

A Proposta Multianos tem um anexo específico no PPP da Escola Lolópolis, no qual constam apenas trechos do Parecer n.º 96/21, a qual foi analisado anteriormente nesta pesquisa.

No PPP da Escola Nova Sant’Ana também encontramos menção a nova organização em Multianos. Destacamos o item 2.7 “Formação Continuada dos Profissionais da Educação”:

A formação continuada vem de encontro com a necessidade de atualizar-se constantemente e relacionada ao novo modelo de trabalho na organização das Escolas de Pequeno Porte em turmas multianos. Há uma grande necessidades de estudo, troca de experiências, vivências e pesquisa para realizar da melhor forma a organização do trabalho pedagógico (PPP Nova Sant’Ana, 2021, p. 27).

Essa nova organização das turmas não foi acompanhada de uma formação prévia para os professores. Ademais, devido à pandemia da Covid-19, grande parte dos anos de 2020 e 2021 as aulas ocorreram de forma remota, e os estudantes recebiam os mesmos conteúdos e assistiam às mesmas aulas prontas disponibilizadas pelo aplicativo Aula Paraná, utilizado pelas escolas que adotavam o modelo seriado. Quando as aulas passaram a ser realizadas via Meet, as escolas do campo tiveram pouca adesão, devido à dificuldade de acesso à internet e à falta de equipamentos como celulares, computadores e notebooks.

A formação para os professores também demorou a se concretizar devido as restrições da Pandemia da Covid-19, efetivando-se a partir de 2022, segundo Bonamigo e Santos:

[...] está em andamento desde o início do ano de 2022, o projeto: “Escolas Públicas do Campo Multianos: mudanças e inovação”, ligado ao Programa Universidade Sem Fronteiras, que objetiva apoiar a implementação das

escolas multianos no Sudoeste do Paraná, por meio da qualificação da prática docente pela reorganização dos conteúdos do Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP (PARANÁ, 2019), mediados por eixos formativos, acompanhamento à prática pedagógica e da formação continuada de professores (Bonamigo; Santos, 2023, p. 50).

A partir de 2022, as formações que acontecem na Semana Pedagógica e que são realizadas pelos NREs também voltaram a ser presenciais e, via de consequência, tornaram-se específicas para as escolas Multianos. Todavia, ressaltamos que muitos professores, por terem um número maior de aulas nas escolas seriadas, acabam se concentrando na formação dessas escolas maiores, o que dificulta a organização dos planejamentos de forma multidisciplinar.

Os PPPs, das Escolas Iolópolis e Nova Sant’Ana, mostram-se tímidos ao abordar a nova organização Multianos, o que é compreensível, posto que é algo muito diferente da realidade do sistema seriado, e está em processo de construção. No entanto, é necessária uma abordagem crítica da implantação dos Multianos, na qual se busque o fortalecimento dessas instituições e possibilite que, em caso de uma nova pressão do Estado para o fechamento da escola, esse documento possa ser utilizado em defesa dela.

Os professores de Geografia encontram no PPP uma forma de conhecer a escola e a comunidade em que ela está inserida, assim como o detém como orientação para organizarem seu Plano de Trabalho Docente - PTD. A Geografia também pode contribuir significativamente para a elaboração do PPP, uma vez que esse documento não é algo definitivo, mas sim um processo em constante construção. Diversas abordagens em sala de aula podem promover, além do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos conteúdos, a aproximação da escola com a comunidade e a melhoria da relação entre os estudantes e o lugar em que estão inseridos.

CAPITULO 3

AS POSSIBILIDADES DO ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PROPOSTA MULTIANOS

*“Ninguém vale pelo que sabe, mas pelo que faz com aquilo que sabe.”
Leonardo Boff*

3.1 – O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DO CAMPO E A INTERDISCIPLINARIDADE

A carreira professor no Brasil nunca foi valorizada como deveria e, nos últimos anos, está passando por uma crescente desvalorização tanto salarial como profissional, levando à perda do pouco que havia sido conquistado no campo da valorização da carreira e da profissão professor. Esse descrédito não afeta apenas a figura do professor, mas também desqualifica a profissão como um todo.

Os salários não são atraentes, o ambiente de trabalho é cada vez mais burocrático e desafiador, os recursos físicos e tecnológicos muitas vezes são insuficientes ou inexistentes. As atuais políticas educacionais não mostram um futuro mais promissor; como resultado, encontramos muitos professores cansados, desmotivados e adoecidos. Ademais, a maioria dos governantes não apresenta alternativas ou políticas públicas de formação para que os professores possam refletir e buscar melhorias nas condições que garantam uma educação pública de qualidade.

Apesar desse panorama caótico, que tem o potencial para desmotivar os mais motivados, os professores permanecem em sala de aula, continuando a ser essenciais no processo de ensino e aprendizagem. É preciso ver e praticar a educação com esperança, assim como Freire:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (Freire, 1992, p 110, 111).

Entendemos a escola como um espaço de ensino e aprendizagem significativos, que possibilita aos educandos uma mudança para positiva.

Acreditamos, assim como Freire, que ainda existe a esperança de um futuro melhor e que, na união entre os sujeitos que compõem a escola, as possibilidades de agir de maneira diferente tornam-se viáveis.

No ensino de Geografia, diversos desafios se apresentam no atual contexto da educação brasileira, especialmente na busca por reafirmar sua importância como disciplina. Segundo Callai (2024), a geografia escolar é um conhecimento distinto da geografia acadêmica, sendo uma criação particular e original da escola que responde às suas finalidades sociais. Outro desafio da Geografia é resistir ao seu apagamento na reforma do Ensino Médio e garantir a manutenção dos cursos de licenciatura, visto que a carreira docente tem se tornado cada vez menos atrativa.

Para os professores de Geografia que atuam nas escolas do campo, surge um desafio adicional: como o ensino de Geografia pode contribuir com a Educação do Campo? Embora essa não seja a preocupação central da Geografia, ao falarmos em Educação do Campo, reconhecemos a importância do envolvimento de todos na defesa dessa modalidade educacional.

Produzir e defender um discurso que exija ainda mais dos professores, como se o que eles fazem não seja suficiente é uma crueldade. Por isso, este capítulo se apresenta como uma possibilidade, e não uma exigência ou imposição.

A Educação do campo formou-se em meio a disputa pela terra, reconhecendo-se a importância do território e das relações sociais e econômicas que nele se desenvolvem. Para Molina e Jesus (2004):

O território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política, é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação (Molina; Jesus, 2004, p. 60,61).

A escola não precisa ser um espaço isolado, mas sim um agente vivo e ativo na promoção da justiça social e na valorização das práticas e conhecimentos locais, agindo como uma ferramenta para apoiar e expandir a Educação do Campo dentro e fora da sala de aula.

Para Santos (1978), a utilização do território pelo povo cria o espaço. Dessa maneira, uma das possíveis respostas para a pergunta feita acima é: possibilitar que

os estudantes se apropriem dos conceitos geográficos, para com eles além da compreensão possam intervir no território. Logo, busca-se a construção de um espaço em que a agroecologia, a sustentabilidade e a preservação não sejam sinônimos de atraso e precarização econômica, mas tenham significados mais amplos para as comunidades. Isso resulta em qualidade de vida e também melhorias econômicas, pois não ignoramos que o campo também está inserido na lógica capitalista.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná (2006), a Educação do Campo se articula a um projeto político e econômico de desenvolvimento local e sustentável, a partir da perspectiva dos interesses dos povos que nele vivem. Mas quais são esses interesses? Quem ou o que influencia estas comunidades? Como os professores de Geografia interpretam e utilizam esses interesses em sala de aula?

As escolas do campo Multianos, objetos desta pesquisa, estão inseridas em comunidades com contexto econômico/social/cultural diferentes, mas possuem um problema em comum, a diminuição da população e, conseqüentemente, do número de alunos e a fragilização da escola e da comunidade. Nesse contexto, é desafiador articular a comunidade para buscar melhorias coletivas, pois quanto mais afastados estão, mais individuais se tornam os interesses.

Comunidades fragilizadas abrem espaço para o discurso promovido pelas elites agroindustriais, apoiado principalmente pelos meios de comunicação, como rádio e televisão, que ainda são amplamente utilizados pela população adulta e idosa do campo. Esses meios incutem em seus ouvintes as maravilhas do agronegócio:

O agronegócio vende a ideia de que seu modelo de desenvolvimento é a única via possível. Essa condição é reforçada pela mídia e por estudiosos que homogeneizam as relações sociais, as formas de organização do trabalho e do território como se fossem da mesma natureza. Desse modo, procuram comparar as produtividades do agronegócio e da agricultura familiar. Como se fosse possível comparar a produção de pães de uma padaria com a de uma empresa multinacional (Fernandes, Welch, 2004, p. 4).

Quem trata como iguais sistemas de produção tão diferentes muitas vezes não conhece a Educação do Campo, sua história e seus preceitos, ou, se conhece, a ignora. Cabe à escola apresentar e trabalhar os princípios da Educação do Campo, não com o objetivo de doutrinar os estudantes, discurso muito utilizado pelos defensores do agronegócio, mas sim de lhes mostrar as outras opções que existem.

Isso inclui modos de produção mais sustentáveis que possibilitem não só o desenvolvimento econômico, mas melhorias na qualidade de vida das famílias, assim como a possibilidade de manterem-se morando e vivendo do/no campo.

Quando a educação possibilita bases sólidas de compreensão/interpretação das diversas realidades existentes e traz ao conhecimento as várias formas de relação com a terra, torna possível que os estudantes possam escolher criticamente o que é melhor para a sua realidade e para a comunidade em que estão inseridos.

Para colaborar com as escolas do campo Multianos e com os professores de Geografia que trabalham nelas, para que desenvolvam um ensino centrado no pleno desenvolvimento dos educandos abordaremos um dos princípios pedagógicos contidos nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná (2006), a interdisciplinaridade.

O aludido documento destaca quatro fundamentos da prática interdisciplinar descritos por Fazenda (1994):

[...] primeiro: a parceria – “consiste numa tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento a que não estamos habituados, e nessa tentativa a possibilidade de interpenetração delas”. Para a autora, a parceira surge como necessidade de troca; da solidão dos profissionais em relação às instituições que habitam; como condição de sobrevivência do conhecimento educacional. Ela é “a possibilidade de consolidação da intersubjetividade – a possibilidade de que um pensar venha a se complementar no outro”;

- segundo: o perfil de uma sala de aula interdisciplinar – “A sala de aula é o lugar onde a interdisciplinaridade habita”, a autoridade é conquistada; a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância pela humildade; a reprodução pela produção de conhecimento; diferença no espaço arquitetônico e na organização do tempo;

- terceiro: alicerces do projeto interdisciplinar – a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas; pressupõe a presença de projetos pessoais de vida: “O projeto, a intencionalidade, o rigor características fundamentais de uma forma de pensar e de agir interdisciplinares, infelizmente em muitos casos, têm sido substituídas pela improvisação e pelo non sense”;

- quarto: possibilidade de efetivação de pesquisas interdisciplinares – para a autora, “aprender a pesquisar fazendo pesquisa, é próprio de uma educação interdisciplinar”. Assim, a interdisciplinaridade é reconhecida como uma categoria de ação (Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná, 2006, p. 47).

Para uma melhor compreensão da realidade, seja dos objetos ou das situações ao nosso entorno, são necessários vários conhecimentos e, muitas vezes, esses saberes se encontram separados e distantes, cada um em sua disciplina. Panorama em que o estudante e até os professores não conseguem relacioná-los e articulá-los como um todo. Dessa maneira, forma-se um conhecimento fragmentado, com lacunas

gritantes e muitas vezes impossibilitando que os estudantes utilizem esses saberes na sua vivência diária, não conseguindo compreender e relacionar à sua realidade, seja em escala local ou global.

A interdisciplinaridade não é uma quebra de contrato entre o professor e a sua disciplina de formação, convém não esquecer que para que haja interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas (Santomé, 1998). Utilizando a Geografia como parâmetro, o trabalho interdisciplinar não nega que o saber geográfico seja importante, no entanto, abre possibilidades para que ele auxilie e seja auxiliado pelas demais disciplinas, possibilitando aos professores e estudantes fazerem uma análise completa dos fatos em suas diversas dimensões.

Não são apenas as disciplinas que devem se relacionar, conversar, mas também os professores, a equipe pedagógica, os pais. Em algumas escolas impera a solidão, assim como as disciplinas estão pressas em caixinhas, os indivíduos também se isolam, com seus problemas, suas obrigações, sendo a escola reflexo da sociedade, as relações líquidas estão cada vez mais presentes na sociedade (Bauman, 2011). A interdisciplinaridade requer tempo e planejamento. Não ignoramos o dia a dia do professor, todas as suas responsabilidades com as burocracias, porém seguindo os ensinamentos de Freire (2004): sabemos que as coisas podem até piorar, mas sabemos também que é possível intervir e melhorá-las.

O pensar interdisciplinar é coletivo, além de possibilitar a compreensão do todo, abre espaço para o diálogo contínuo entre os sujeitos inseridos neste processo, valorizando as relações e o aprendizado em conjunto, compartilhando saberes. Uma opção para começar um trabalho interdisciplinar é desenvolver projetos educativos na escola que auxiliem os professores e educandos a pensarem coletivamente, buscando respostas nos diferentes saberes/disciplinas.

Estimular a pesquisa também faz parte da interdisciplinaridade, e auxilia no desenvolvimento da autonomia dos estudantes frente ao seu aprendizado, garantindo que estes coloquem em prática (ação) os saberes trabalhados em sala de aula junto com os professores, conectando as diferentes áreas do conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo. O envolvimento direto com o objeto de estudo transforma o aprendizado em uma experiência mais rica, pessoal e significativa em comparação ao conhecimento que é apenas recebido sem nenhum envolvimento direto entre estudante e objeto estudado.

Entendemos que a interdisciplinaridade precisa ser um projeto da escola e não somente dos professores. A escola precisa possibilitar e auxiliar essa mudança de abordagem, seja colocando a interdisciplinaridade como permanente na documentação da escola e promovendo atividades como trabalho de campo, além de oferecer formação para os professores. Se os projetos se limitam apenas aos professores, onde em determinado momento desenvolvem alguma atividade interdisciplinar, será difícil tornar esta prática em algo contínuo e significativo.

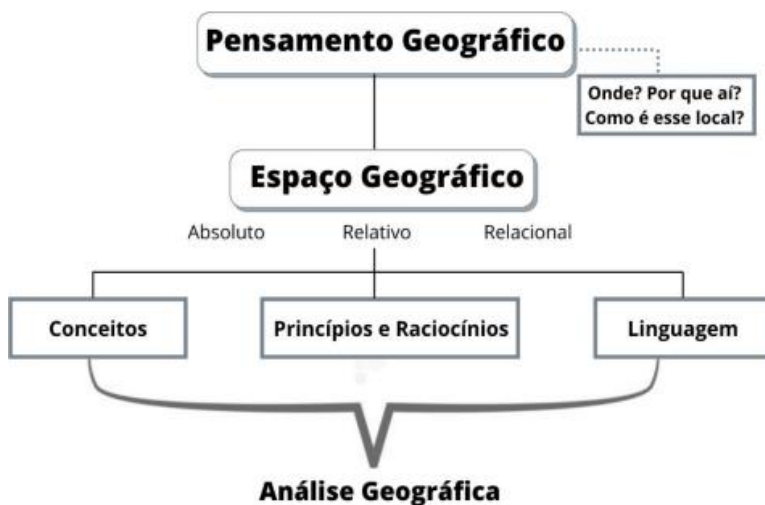
A Geografia por ser uma disciplina dinâmica, tendo como objeto de estudo o espaço geográfico e seus elementos físicos e humanos, apresenta várias possibilidades para a interdisciplinaridade. Todavia, para tornar essa abordagem possível e significativa é preciso que os professores de Geografia tenham conhecimento sobre o fazer interdisciplinar, quais seus pressupostos. Também depende dos professores a vontade para colocar a interdisciplinaridade em prática, entendendo-a como algo possível e principalmente pertinente e útil ao ensino de Geografia.

Reforçamos que a interdisciplinaridade propõe uma educação mais ampla, uma integração dos conhecimentos, menos fragmentada, que possibilite aos estudantes uma compreensão do todo. Esse ensino significativo, que possibilita aos estudantes uma compreensão mais profunda da sua realidade e do mundo, deve ser uma ambição dos professores de Geografia.

A aplicação prática dos conceitos geográficos é algo que deve ser buscado continuamente pelos professores de geografia ao prepararem suas aulas. Auxiliar os estudantes a conhecerem, interpretar e intervirem na sua realidade também pode ser entendida como uma forma de fortalecer a Educação do Campo e, conseqüentemente, as escolas Multianos.

Para desenvolver o pensar geográfico, é necessário um conjunto de conceitos que, quanto mais próximos da realidade dos estudantes, maior será a eficácia do ensino e mais significativa será a aprendizagem. Para exemplificar este pensamento geográfico utilizamos a representação de Cavalcanti (2019):

Imagem 1 - Pensamento Geográfico



Fonte: Cavalcanti (2019).

O saber geográfico é necessário para compreender a realidade vivida, desta maneira salientamos a importância do professor conhecedor da sua disciplina. É imperioso que o professor de Geografia conheça o que ensina, os conceitos e categorias geográficas, e que os relacione a realidade do aluno, possibilitando a este o desenvolvimento de um pensamento geográfico e que rompa com a “decoreba”, onde o principal seria decorar nomes de relevo, de rios, tipos de vegetação, características de culturas, que na maioria das vezes não são as locais, mas de outros continentes. Conteúdos desconexos da realidade dos estudantes produz um ensino de Geografia vazio de significado.

Ao organizar o planejamento trimestral vários são os documentos que os professores utilizam, sejam a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, as Diretrizes Curriculares do Paraná – DCE, o Referencial Curricular do Paraná – RCP, o Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP. Abordaremos, nesse momento, o que traz o CREP de Geografia, fundamentado na BNCC, no que concerne a organização dos conhecimentos geográficos:

O sujeito e seu lugar no mundo, que propicia noções de identidade e pertencimento territorial construídas a partir do espaço de vivência do estudante.

Conexões e escalas, onde se analisa o espaço geográfico em diferentes escalas geográficas, quais sejam: local, regional, nacional e global bem suas relações socioespaciais.

Mundo do Trabalho que aborda as transformações históricas e atuais ocorridas no campo, cidade, meio urbano, processo de industrialização e

suas consequências positivas ou negativas para a sociedade e a divisão internacional social e territorial do trabalho.

Formas de Representação e pensamento espacial que objetivam o desenvolvimento do pensamento, interpretação e raciocínio geográfico e suas representações.

Natureza, ambientes e qualidades de vida que realiza a articulação Geografia física e humana (CREP, 2020, p. 6).

Essas são as cinco grandes unidades temáticas da Geografia, onde os conceitos geográficos são distribuídos e abordados com o objetivo de desenvolverem e estimularem o pensamento geográfico nos estudantes. O CREP também apresenta os objetos de conhecimento as orientações de conteúdo a serem abordados em cada Ano e trimestre e as habilidades a serem desenvolvidas, de acordo com a imagem 1.

Imagem 2 - Organização do Currículo da Rede Estadual Paranaense 6º Ano

GEOGRAFIA – 6º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM (Habilidade)	TRIMESTRE
Formas de representação e pensamento espacial.	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras.	Escala cartográfica na espacialização de fenômenos geográficos.	PR. EF06GE.n.6.1 - Compreender o espaço geográfico através da orientação e localização espacial.	1º, 2º, 3º
Formas de representação e pensamento espacial.	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras.	Representações em modelos bidimensionais e tridimensionais de acordo com os conteúdos a serem abordados.	PR. EF06GE09. c.6.2 - Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre, com ênfase aos arranjos espaciais em âmbito local-regional.	
Formas de representação e pensamento espacial.	Dimensões econômica, política, socioambiental e cultural/demográfica do espaço no desenvolvimento do raciocínio geográfico.	Contextualização e compreensão dos conceitos de lugar, paisagem, natureza e escalas: cartográfica e geográfica de acordo com os conteúdos abordados.	PR. EF06GE.n.6.3 - Compreender os conceitos geográficos: lugar, paisagem, região, território, sociedade, natureza, rede e escala geográfica de acordo com os conteúdos a serem abordados ao longo do ano letivo.	
O sujeito e o seu lugar no mundo.	Identidade sociocultural.	Paisagem, espaço e lugar Elementos da paisagem.	PR. EF06GE01. s.6.4 - Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos	1º
O sujeito e o seu lugar no mundo.	Identidade sociocultural.	Paisagem, espaço e lugar Transformações da paisagem.	PR. EF06GE02. c.6.5 - Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários e demais comunidades tradicionais existentes no território paranaense.	1º
O sujeito e o seu lugar no mundo.	Identidade sociocultural.	Relevo e ações antrópicas.	PR. EF06GE.n.6.6 - Identificar as espacialidades dos diferentes grupos culturais.	1º

Fonte: Paraná (2021). Adaptado pela autora.

Imagem 3 - Organização do Currículo da Rede Estadual Paranaense 7º Ano

GEOGRAFIA – 7º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM (Habilidade)	TRIMESTRE
Formas de representação e pensamento espacial.	Mapas temáticos do Brasil.	Espacialização dos fenômenos geográficos, tendo em vista que a cartografia é uma linguagem no processo de aprendizagem dos estudantes.	PR. EF07GE.n.7.1 - Compreender a representação gráfica – mapas temáticos – como recurso para analisar a espacialização dos fenômenos e processos geográficos.	1º, 2º, 3º
	Mapas temáticos do Brasil.	A cartografia como linguagem para expressão dos temas e conteúdos indicados neste objetivo de aprendizagem (Brasil agrário, urbano, produção e circulação de mercadorias etc.).	PR. EF07GE09. s.7.2 - Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil e paranaense (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.	
	Mapas temáticos do Brasil.	Elaboração e a interpretação de gráficos, tabelas e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileira, especialmente do Paraná.	PR. EF07GE10. c.7.3 - Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileira, especialmente do Paraná.	
	Dimensões econômica, política, socioambiental e cultural/demográfica do espaço no desenvolvimento do raciocínio geográfico.	Contextualização dos conceitos geográficos, de acordo com os conteúdos a serem abordados ao longo do ano letivo.	PR. EF07GE.n.7.4 - Compreender os conceitos geográficos: lugar, paisagem, região, território, sociedade, natureza, rede e escala geográfica de acordo com os conteúdos a serem abordados ao longo do ano letivo	

Fonte: Paraná (2021). Adaptado pela autora.

Nosso intuito não é tecer uma análise crítica sobre os documentos norteadores da Educação Paranaense, pois o foco da nossa pesquisa é outro. Contudo, compreendemos a importância de os professores terem conhecimento de quais são bases teóricas e momentos históricos e políticos de elaboração de tais documentos, para que não se deixem levar por discursos carregados de intenções.

Cabe ao professor utilizar tais documentos de maneira consciente e crítica. Assim como o Estado encontra brechas para impor suas vontades disfarçadas de orientações, existem maneiras de oportunizarmos aos nossos estudantes um ensino de qualidade, no qual, a partir dos conceitos geográficos e de outros saberes, seja possível compreender e intervir na realidade, cientes da importância das suas atitudes e decisões.

3.2 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROPOSTA AO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA FASE I NAS ESCOLAS MULTIANOS

Apresentaremos uma proposta de sequência didática para ser trabalhada com a Fase I (6º e 7º Ano) das escolas Multianos. Optamos pela Fase I, pois entendemos que é uma etapa de adaptação a nova organização, já que esses alunos vêm do modelo seriado e é necessário atividades que auxiliem os estudantes a melhor se adaptarem.

Utilizaremos o conceito de sequência didática encontrado em Zabala (1998), no qual a sequência didática é um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.

Os conteúdos geográficos pensados para nossa sequência didática são os propostos pelo CREP para o 6º e 7º Ano, tais conteúdos devem ser abordados de maneira interdisciplinar e articulados com as movimentações “para dentro” e “para fora”, apresentados por Ghedini, Bonamigo e Ritter (2020) e já abordados nesta pesquisa, sendo que o Inventário da Realidade será utilizado como projeto comum as disciplinas.

O Inventário da Realidade é uma ferramenta para compreender/estudar a comunidade na qual a escola está inserida e, quando sua construção se dá coletivamente, com a participação efetiva dos estudantes, possibilita aos professores não apenas uma maneira de trabalhar interdisciplinarmente, mas de garantir um aprendizado significativo, utilizando a construção de um documento que é próprio da Educação do Campo.

Para Farias e Leite:

O Inventário é uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade. Levantamentos quantitativos e qualitativos...

... A sua construção exige um trabalho coletivo, permanente, portanto, acaba se transformando em um processo de formação dos sujeitos que nele se envolvem e de fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade. Não se trata de um trabalho pontual, que se encerra em um momento e pode ser arquivado por anos, servindo de referência sempre. Se a materialidade move-se, transforma-se, o Inventário deve ser atualizado constantemente (Farias; Leite, 2022, p.11-12).

Por se tratar de um documento que necessita ser atualizado regularmente, esta é uma proposta de sequência didática que pode ser adaptada para se adequar ao que for proposto no Inventário da Realidade. Essa adaptação pode ocorrer tanto no momento da formulação, em escolas que ainda não possuem esse documento, quanto na atualização dele. Esse também é um documento que pode ser revisitado pelo professor sempre que este entender ser necessário, servindo como material de pesquisa. Farias, Finatto e Leite enfatizam:

[...] o processo de construção do Inventário é altamente educativo, pois as experiências que promove levam à ampliação das relações entre escola e comunidade; à tomada de consciência sobre a vida; à identificação de novas fontes educativas; ao desenvolvimento das capacidades de observação, de análise, de síntese, de empatia e de trabalhar coletivamente; à mudança na gestão da escola, ampliando o diálogo, a auto-organização e o planejamento coletivo; a novos estudos de aprofundamento, dentre outros (Farias; Finatto e Leite, 2022, p. 14).

Corroborando com os autores já citados e reforçando a articulação entre o Inventário da Realidade e a organização dos conteúdos, Ghedini nos orienta:

Na movimentação com o Inventário da Realidade, se identifica uma Fonte Educativa e uma Porção da Realidade que catalise os conteúdos e conceitos pela potencialidade presente na materialidade da existência dos sujeitos. A partir deste trabalho na sala de aula, que articula o ensino do professor ao estudo dos alunos, se desenvolvem os Encaminhamentos Metodológicos, a Atividade de Encontro das Disciplinas e a Avaliação (Ghedini, 2018, p. 8).

Pensando na realidade das escolas do campo Multianos do Município de São Jorge do Oeste, consideramos que o Inventário da Realidade é um documento muito importante para compreender a realidade das escolas e dos estudantes e principalmente de fortalecer essas escolas. Como já mencionado nesta pesquisa, a Escola do Campo Lolópolis e a Escola do Campo Nova Sant'Ana possuem muitas diferenças econômicas, sociais e culturais. Assim, por mais que estejam localizadas em comunidades do mesmo município e atendam poucos alunos, essas diferenças são importantes na hora de abordar os conteúdos geográficos.

Ao consultar as escolas e solicitar o Inventário da Realidade, elas nos informaram que este documento está em processo de construção, por este motivo não será possível apresentar nenhuma análise ou dado sobre o documento dessas escolas em nossa pesquisa.

Ao colocar em prática a sequência didática os dados e informações coletados, devem ser sistematizados em sala de aula, para depois serem utilizados na construção do Inventário da Realidade. Salientamos a importância de todas as disciplinas participarem da construção desse documento. Por isso, a necessidade de professores conhecedores de suas disciplinas, pois eles têm uma compreensão mais ampla de como inserirem seus conteúdos nesse processo.

A sequência didática proposta será dividida em cinco etapas:

- 1 – Introdução ao tema
- 2 – Organização do trabalho
- 3 – Coleta e análise dos dados
- 4 – Elaboração do documento
- 5 – Apresentação e reflexão

A etapa 1 deverá ter início com uma conversa coletiva, na qual estudantes, professores, direção, equipe pedagógica e pais que queiram participar se reunirão, de preferencialmente em um espaço ao ar livre, a fim de romper com a barreira da sala de aula e demonstrar que todos os espaços são propícios à aprendizagem. Durante essa conversa, será apresentado o conceito de Inventário da Realidade, sua importância será discutida e serão coletadas as opiniões dos estudantes sobre a proposta em questão, bem como o que consideram importante acrescentar ao documento e quais são suas expectativas para a construção do Inventário. A participação de todos os professores representará o envolvimento e a interação de todas as disciplinas.

Na etapa 2, o professor de Geografia juntamente com os demais professores e os estudantes irão organizar o roteiro das visitas que serão realizadas na comunidade, seja na casa de alunos ou professores que residam na comunidade, de moradores mais antigos, de representantes religiosos ou comunitários. Nessa atividade, o professor de geografia pode abordar vários conceitos geográficos, como paisagem, lugar, território e elementos naturais (relevo, hidrografia, vegetação), pois os critérios de escolha dos locais de visita estarão atrelados a estes elementos, assim como para organizar as rotas, conceitos cartográficos devem ser trabalhados. Como atividade

prática, sugerimos a construção de representações cartográficas do roteiro. Na construção deste roteiro conceitos de todas as disciplinas podem ser trabalhados.

Com o roteiro de visitas pronto, a próxima atividade proposta ainda na etapa 2, é a elaboração de dois modelos de questionários, um que será aplicado na hora da visita aos entrevistados e outro que será respondido pelos estudantes e professores, neste segundo deverá ser abordado elementos do trajeto até as residências, dos espaços comuns a serem visitados, como igrejas, pavilhões, campos de futebol e outros que existirem na comunidade.

A etapa 3 terá seu início com a coleta dos dados, onde estudantes e professores irão realizar as visitas, para esta atividade os professores irão optar pela forma que melhor se adaptar a sua realidade, considerando a quantidade de estudantes, as distâncias a serem percorridas, assim como a disponibilidade de transporte e o número de visitas a serem realizadas. As visitas podem ocorrer de forma coletiva, com todos indo à residência a ser visitada, ou os professores podem optar por se dividir em pequenos grupos, realizando as visitas separadamente. Os estudantes da Fase II podem participar das visitas e responder aos questionários individuais.

É importante que, durante as visitas, tanto estudantes quanto professores respondam aos questionários elaborados, considerando o trajeto e os espaços comuns. Por meio desses questionários, serão coletadas opiniões e impressões individuais. Também é sugerido que estudantes e professores registrem, por meio de fotos e vídeos, as entrevistas (com a devida autorização dos entrevistados), assim como a paisagem e os locais visitados.

Após todas as visitas, estes dados e informações precisam ser analisados. Nesta etapa é muito importante a participação dos professores, pois estes irão dar suporte, trabalhando os conceitos pertinentes a cada disciplina e que julgarem necessários na hora de analisar e estruturar as informações coletadas. Aplicar conceitos abstratos materializando-os na realidade vivida torna o ensino e a aprendizagem significativos.

Como atividade sugerimos a organização dos dados em gráficos e tabelas, assim como realizar debates para socializar e discutir os resultados. Nesta atividade é importante analisar os questionários que foram respondidos pelos professores e

estudantes, a fim averiguar em quais aspectos as opiniões se aproximam e em quais se afastam.

Na etapa 4, os estudantes e professores irão organizar as informações coletadas nas visitas e as que surgiram na hora da análise e socialização dos dados, com estas informações irão montar um documento, que irá conter um texto com a análise dos dados, todos os gráficos e tabelas produzidos, assim como todos os questionários, vídeos e fotos.

Para finalizar a sequência didática sugerimos a organização de um seminário, onde os estudantes, individual ou em grupo, irão apresentar a pesquisa para todos, equipe pedagógica, direção, estudantes da Fase II e comunidade. Durante os seminários os estudantes juntamente com os professores devem explicar os conceitos de todas as disciplinas que aprenderam, como estes foram úteis na hora de compreender a atividade que estavam realizando e principalmente como eles se aplicam no seu dia a dia. Ao final entregarão toda a pesquisa para a direção.

O trabalho realizado pelos estudantes e professores não resultará em um Inventário da Realidade concluído, mas sim em um material rico em informações que, posteriormente, será organizado e finalizado pela direção e pela equipe pedagógica. Esses profissionais acompanharão todo o desenvolvimento das atividades, incluindo as visitas, e estarão capacitados para selecionar e corrigir o material, preservando as características pessoais de cada estudante.

Quanto à avaliação, esta ocorrerá ao longo de todo o desenvolvimento da sequência didática. Não consideramos necessário interromper o processo para aplicar uma prova meramente quantitativa em um momento específico. Nessa sequência, cada interação entre estudantes, entre estudante e professor, e entre estudante e comunidade pode gerar aprendizado. Esperamos que esse aprendizado seja visível não apenas para o professor, mas que o próprio estudante consiga perceber a utilização de determinados conceitos de forma cotidiana, sem a necessidade de decorar informações para responder a uma questão de prova. Ao avaliar de maneira contínua, será possível observar e respeitar as limitações de cada estudante, sem exigir que todos realizem as atividades propostas da mesma forma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver esta pesquisa, não buscamos reinventar a Educação do Campo nem desenvolver novos conceitos e metodologias, mas sim revisar o que já existe, pois julgamos importante conhecer e discutir essa modalidade educacional, rica de significados. Procuramos também apresentar um panorama da Educação do Campo e das escolas Multianos do município de São Jorge do Oeste, destacando suas peculiaridades, que estão atreladas ao desenvolvimento do município e dos municípios vizinhos.

Entendemos ser necessário revisitar as origens e os pressupostos da Educação do Campo, principalmente nas escolas onde a presença dos movimentos sociais é mais distante e onde há carência de fortalecimento, tanto das escolas quanto das comunidades. Essas comunidades, por se encontrarem fragilizadas, tornam-se mais suscetíveis às imposições, muitas vezes cruéis, do Estado e de suas políticas inadequadas, que não levam em consideração as particularidades dos povos e das comunidades do campo.

É necessário dar visibilidade às escolas Multianos, mesmo que ainda não tenhamos resultados concretos sobre essa nova organização, pois tratamos de um processo recente. Ao analisar a documentação existente, observamos que ela não é a solução que as escolas buscavam para enfrentar o fechamento das instituições de pequeno porte no campo. Portanto, é crucial que toda a comunidade escolar esteja atenta, preparada e fortalecida para lidar com as mudanças que ainda podem ocorrer. Quanto à nossa posição como educadores frente a essas mudanças, Freire (2004) sugere que a nossa presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere, lutando para não ser apenas objeto, mas também sujeito da história.

O ensino de Geografia tem muito a contribuir para o fortalecimento das escolas Mutianos, mas para tanto é necessário romper com a educação individualista e despreocupada com a realidade. Os professores precisam estar comprometidos com o que ensinam, buscando alternativas para que o ensino e a aprendizagem sejam significativos para os estudantes, levando-os a compreender a realidade e a intervir nela de maneira crítica, promovendo melhorias tanto para as famílias quanto para a comunidade.

Mudanças podem nos levar para realidades melhores ou para circunstâncias difíceis, mas estar em movimento é necessário. Nem sempre podemos ter o controle das situações, na maioria das vezes nos encontramos em posições onde não há alternativa a não ser seguir o que nos é proposto, mas precisamos estar preparados e dispostos a intervir no pouco que nos é permitido. Adélia Prado, em seu poema "Tempo", expressa de forma eloquente esse momento vivido pelos professores nas escolas multianuais: "Não quero faca nem queijo. Quero a fome." Essa frase descreve bem a situação em que muitos educadores se encontram, enfrentando diversas razões para desanimar ou até desistir, mas mantendo viva a "fome" de fazer não apenas o diferente, mas o melhor que conseguem, em busca de uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo; ARAUJO, Braz Jose de. **Transformações na vida camponesa: o sudoeste paranaense**. 1981.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, 2006.
- ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 143-162, 1999.
- ARROYO, M. Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Coordenação da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. Trabalho de campo e ensino de Geografia. **Geosul, Florianópolis**, v. 27, n. 54, p. 181-195, 2002.
- BATTISTI, Elir. As disputas pela terra no sudoeste do Paraná: os conflitos fundiários dos anos 50 e 80 do século XX. CAMPO-TERRITÓRIO: **revista de Geografia Agrária**, vol. 1, n. 2. p. 65-91, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. CNE/MEC, Brasília, 2002.
- BRASIL. Decreto–Lei n.º 3.059 de 14 de fevereiro de 1941. **Dispõe sobre a criação de Colônias Agrícolas Nacionais**. Rio de Janeiro/RJ, Diário Oficial da União, 1941.
- BRASIL. Decreto n.º 12.417 de 12 de maio de 1943. **Cria a Colônia Agrícola Nacional "General Osório", no Estado do Paraná**. Rio de Janeiro, RJ, Diário Oficial da União, 1943.
- CALDAR, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos avançados**, v. 15, p. 207-224, 2001.
- CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, n. 16, p. 133-152, 2001.

CATTELAN, Carla; CASTANHA, André Paulo. A Colônia Agrícola Nacional General Osório (CANGO) e o processo de escolarização no Sudoeste do Paraná: 1948–1957. **Oficina do Historiador**, v. 9, n. 1, p. 285-304, 2016.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos Cedes**, v. 25, p. 185-207, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 36, n. 3, p. 399-419, 2016.

MARTINS, José de Souza. Cultura e educação na roça, encontros e desencontros. **Revista USP**, n. 64, p. 28-49, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Capitalisme et Schizophrénie: mille plateaux*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980. Tradução brasileira: *Mil Platôs*. São Paulo: Ed. 34, 5 v.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Papirus Editora, 1995.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O papel do professor/pesquisador na construção do projeto político pedagógico no Ensino Superior. **Olhar de professor**, v. 13, n. 1, p. 145-153, 2010.

DICKMANN, Ivanio. **Esperançar: Criar e Recriar a Educação**. Veranópolis, 2023.

FARIAS, Maria Isabel. Os processos de territorialização e desterritorialização da Educação do Campo no sudoeste do Paraná. 2013.

FARIAS, Maria Isabel; FINATTO, Roberto Antônio DE JESUS LEITE, Valter. Inventário da realidade e cartografia social: possibilidades metodológicas nas escolas do campo. **Guarapuava: Apprehendere**, 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST (1979–1999). **São Paulo**, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano; WELCH, Cliff. Modelos de Desenvolvimento em Conflito: o agronegócio e a via camponesa. **Encontro Nacional de Geografia Agrária**, v. 17, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 27-40, 2006.

FERNANDES, C. de O. **Escolaridade em ciclos**: desafios para a escola do século XXI. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

FLÁVIO, Luiz Carlos. Memória (s) e território: elementos para o entendimento da constituição de Francisco Beltrão-PR. 2011.

FOLHA DE SÃO PAULO. Bonachão, não aparentava currículo raro. São Paulo, 3 maio 1997. Cotidiano, p. 2.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, p. 259-268, 2001.

FREIRE, Paulo; DE CIÊNCIA, Cadernos. 'A educação é um ato político'. 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, p. 143, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: para além da forma escola. **Educação: teoria e prática**, v. 20, n. 35, p. 89-99, 2010.

GALLO, Sílvio. Currículo (entre) imagens e saberes. *In: Congresso Internacional de Educação*. 2007.

GALVÃO, Maria Eduarda Capanema Guerra. A Marcha para o Oeste na experiência da expedição Roncador-Xingú. **Simpósio Nacional de História da ANPUH**, v. 26, 2011.

GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antonio; SANTOS, Franciele Soares dos. Fortalecimento das escolas públicas do campo da região sudoeste do Paraná na

perspectiva da Educação do Campo: rearticulação da escola e rede de formação de educadores. 2019.

GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio; RITTER, Janete. Fortalecimento das escolas públicas do campo da região Sudoeste do Paraná e rede de formação de educadores. **Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiaí: Paco Editorial**. 2020, p. 33-75.

GHEDINI, Cecília Maria. Escolas Públicas do Campo: Planejamento Coletivo Interdisciplinar e Rede de Formação de Educadores. 2018.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Formando leitores do mundo: algumas considerações sobre o ensino de Geografia no mundo contemporâneo. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 5, n. 2, p. 231-247, 2015.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). Cadernos Municipais 2021. Disponível em: <https://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Cadernos-municipais>. Acesso em: 25 jun. 2023.

KRÜGER, Nivaldo. Sudoeste do Paraná: história de bravura, trabalho e fé. Curitiba: Posigraf, 2004.

LEITE, Valter de Jesus. Escola itinerante do MST Paraná: uma análise sobre a relação trabalho e educação. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 254-277, 2014.

MAAS, Thais Regina Crescencio et al. Fechar, retroceder ou recriar: a proposta multianos do estado do Paraná: experiências em escolas públicas do campo no sudoeste do Paraná – 2019-2021. 2022.

MARTINS, José de Souza. Os Camponeses e a política no Brasil: As lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. Petrópolis, 5ª Edição: Editora Vozes, 1995.

MARTINS, José de Souza. Reforma agrária. **O Impossível Diálogo. São Paulo: Edusp (Editora da Universidade de São Paulo)**. 2000.

MEDINA, Gabriel da Silva. Economia do agronegócio no Brasil: participação brasileira na cadeia produtiva da soja entre 2015 e 2020. **Novos cadernos NAEA**, v. 24, n. 1, 2021.

MOLINA, Mônica Castagna; DE JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. Por Uma, Educação do Campo. 2004.

MONDARDO, Marcos Leandro. A dinâmica migratória do Paraná: o caso da região Sudoeste ao longo do século XX. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 28, p. 103-131, 2011.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. **Para navegar no século XXI**, v. 2, p. 19-42, 2003.

MUNARIM, Antônio; SCHMIDT, Wilson. Educação do Campo e políticas públicas: reconhecer como diferente para agir diferenciadamente. **Revista Pedagógica**, v. 15, n. 31, p. 21-43, 2013.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. 1992.

PACHECO, José. Aprender em comunidade. **São Paulo: Edições SM**, 2014.

PARANÁ. Conselho Estadual De Educação Do. **PARECER CEE/CEB n.º 117/10**. Pedido de implantação de Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de classes intermediárias na Escola Base das Escolas Itinerantes. Curitiba, 2010.

PARANÁ, Conselho Estadual De Educação Do. **Parecer n.º 1012/03**. 2003.

PARANÁ, Governo do Estado do. Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. 2006.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução n.º 3922/2010** - Implantação da Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de Classes Intermediárias, no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Normal, escola Base das Escolas Itinerantes, NRE de Laranjeiras do Sul.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução n.º 4783/2010**. Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional, 2010.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução n.º 614/2004**. Autoriza a Implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, que terá como mantenedor o Governo do Estado

do Paraná e como Escola Base o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak – Ensino Fundamental e Médio, do NRE de Laranjeiras do Sul, a partir do ano letivo de 2004. Diário Oficial [do] Estado do Paraná, Poder Executivo, Curitiba, PR, nº. 6683, de 9 de Março de 2004. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69387&codTipoAto=&tipoVisualizacao=alterado>. Acesso em: 14 abr. 2023.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)**. Curitiba: SEED, 2020. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep_geografia_2021_anos finais.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

PEGORARO, Éverly. **Dizeres em confronto: a revolta dos posseiros de 1957 na imprensa paranaense**. 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 1, n. 2, 2011.

ROTTA, Mariza; BONETI, Lindomar Wessler. Educação do campo: a contribuição política e educativa da associação de estudos, orientações e assistência rural-ASSESOAR. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 14, n. 58, p. 276-290, 2014.

SAQUET, Marcos Aurélio. O desenvolvimento numa perspectiva territorial, multidimensional e democrática. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, v. 19, n. 1, p. 5-15, 2011.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. 1996.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – O desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10, 2020.

SBARDELOTTO, Denise Kloeckner; CASTANHA, André Paulo. A pesquisa em História da Educação no sudoeste do Paraná: análise e perspectiva/*The research in History of Education in the southwest of Paraná: analysis and perspective*. **Revista de História e Historiografia da Educação**, v. 2, n. 4, p. 189-213, 2018.

SCHMITZ, Micheli Tassiana et al. Análise histórica do fechamento das escolas localizadas no campo nos municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos: o caso das escolas da Comunidade Canoas município de Cruzeiro do Iguaçu-1980-2014. 2015.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Editora Vozes Limitada, 2012.

TOMAZETTI, E. Estrutura conceitual para uma abordagem do significado da interdisciplinaridade: um estudo crítico. UFSM, n. 10, p. 1-43, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. **São Paulo: Libertad**, v. 200, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Papirus Editora, 2013.

VORPAGEL, Edvino Knäsel. Revolta dos Posseiros no Sudoeste do Paraná, 2008.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZATTA, Ronaldo. A colonização oficial do sudoeste paranaense e mito do “vazio demográfico”. **Encontro Regional de História**, v. 15, 2016.