

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA**

**CONTRADIÇÕES, DESAFIOS, PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CERRADO DAS  
CINZAS DE ARAPOTI - PR**

**ELLEN SIMONE STUTZ SOUTO**

**JACAREZINHO**

**2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA**

**CONTRADIÇÕES, DESAFIOS, PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CERRADO DAS  
CINZAS DE ARAPOTI - PR**

**ELLEN SIMONE STUTZ SOUTO**

**JACAREZINHO**

**2021**

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

SS728c Souto Stutz, Ellen Simone  
Contradições, Desafios, Perspectivas da Educação do  
Campo: a Experiência do Colégio Estadual do Campo  
Cerrado das Cinzas de Arapoti - PR / Ellen Simone  
Souto Stutz; orientador Antonio Carlos de Souza -  
Jacarezinho, 2021.  
161 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) -  
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de  
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, 2021.

1. Educação Básica;. 2. Educação do Campo;. 3.  
Políticas Educacionais;. 4. Educação Popular;. I.  
Souza, Antonio Carlos de, orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA**

**CONTRADIÇÕES, DESAFIOS, PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CERRADO DAS  
CINZAS DE ARAPOTI - PR**

Dissertação apresentada por Ellen Simone Stutz Souto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza

JACAREZINHO

2021

**ELLEN SIMONE STUTZ SOUTO**

**CONTRADIÇÕES, DESAFIOS, PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CERRADO DAS  
CINZAS DE ARAPOTI - PR**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza (Orientador) – UENP

Prof. Dr. Flávio Massami Martins Ruckstadter – UENP

Prof. Dr. José Renato Polli - UNICAMP

Data de Aprovação: 29/09/2021

Dedico esse trabalho a meu pai (in memoriam),  
João Souto Filho, meu incentivador, motivador,  
exemplo de caráter e esforço, com todo amor e  
gratidão.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus por ter proporcionado as condições para que conseguisse passar por mais essa etapa, mesmo em meio a tantas lutas.

A meus pais João Souto Filho (in memorian) e Gilman Stutz Souto, pelo apoio, força, palavras de otimismo e por acreditar que seria capaz de trilhar esse caminho.

A meu esposo Luiz Fernando Ribeiro pela compreensão, confiança, por tanto apoio, incentivo e por sonhar comigo em um mundo melhor e buscar fazer diferente por meus alunos.

A meus filhos Gabriel, Gabriele e Gustavo pelos pela compreensão em aceitar a minha ausência, e que a minha pesquisa me torna melhor e mais feliz.

Ao meu orientador Prof. Dr. Antônio Carlos de Souza pelo apoio incondicional e paciência, pela orientação, pelos ensinamentos, conselhos.

Em especial ao chefe do NRE de Wenceslau Braz Prof. Joaquim Gabriel Faustinoni, pela compreensão e apoio a essa funcionária pública e diretora, que precisou de ajuda na conclusão dessa pesquisa, que ainda é inconclusa.

Aos alunos, funcionários, professores e comunidade escolar do Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas por acreditar em meu trabalho e me apoiar na execução dessa pesquisa, obrigado por darem a liberdade de estudar sobre nossa Escola, obrigada aos professores por sonharem comigo em uma Escola melhor.

## **Credo do Educador**

*Creio na Educação, porque humaniza,  
busca o novo,  
é geradora de conflito,  
preparando para a vida*

*Creio na Educação, porque acredito no homem e na mulher  
como sujeitos de suas histórias,  
capazes de construir sempre novas relações*

*Creio na Educação que, quando libertadora,  
é caminho de transformação,  
para a construção de uma nova sociedade*

*Creio na Educação que promove e socializa,  
que educa criticamente e democraticamente,  
levando o ser humano a conhecer a si mesmo e ao outro.*

*Creio na Educação Básica do Campo, porque recupera e  
propõe luta, a cultura, o trabalho, a vida e a dignidade  
dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo*

*Creio na Educação, porque sempre terei o que  
aprender e o que ensinar*

*Creio na Educação como um processo  
permanente e dialético  
que acompanha o ser humano em toda a sua existência.*

(Adaptado do IV Cedec, 1995 apud Arroyo et all, 2004, p.63)

SOUTO, Ellen Simone Stutz, **CONTRADIÇÕES, DESAFIOS, PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CERRADO DAS CINZAS DE ARAPOTI, PARANÁ**. 161 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza. Jacarezinho, 2021.

## RESUMO

A presente pesquisa é o resultado do trabalho de investigação sobre a Educação do Campo, seus desafios, contradições e possibilidades a partir da experiência no Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas, em Arapoti, Estado do Paraná. Busca-se com o trabalho analisar a identidade das Escolas do Campo, as quais, dentro de uma concepção progressista de Educação, precisa ser o reflexo dos interesses e necessidades dos trabalhadores rurais, tendo como base as vivências desses sujeitos. No entanto, a partir das análises e observações realizadas, questiona-se por que há dificuldade das escolas rurais se firmarem como escolas *do* e *no* campo, em reconhecer sua identidade com atividades que façam correlação com a prática vivenciada pelo camponês, em admitir as reais necessidades da comunidade na qual a escola está inserida. Para responder tais questionamentos, realiza-se uma retrospectiva histórica, social e na legal, onde, através de estudo bibliográfico e trabalhos acadêmico-científicos que tratam da questão agrária e das contradições, limites e possibilidades da Educação *do/no* Campo. O objetivo geral do presente estudo é reconhecer as possibilidades a partir da concretude das instituições escolares do campo, através de ações de formação continuada de professores e comunidade escolar apresentada no Produto Educacional que se constitui em um Caderno Pedagógico, e a discussão sobre a relevância da Gestão Democrática, com ações que incentivem o controle social e a emancipação do sujeito. Além de todo o material analisado para a compreensão dos condicionantes e possibilidades da Educação do Campo foi utilizado como espaço concreto de observação o Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas, de Arapoti. Todo o instrumental teórico, assim como a experiência concreta no Colégio, foi fundamental na pesquisa, tanto na busca da compreensão do real da Escola, como no fortalecimento do movimento de resistência sobre a importância da Educação do Campo. Toda esta dinâmica teve como referência teórica e prática, o educador Paulo Freire e sua concepção de sociedade, de escola, de educação, de Educação do Campo, como possibilidade de superar os modelos dominantes de produção e organização social e, criar, através da prática do diálogo, uma nova sociedade, educação, para a liberdade, onde a vida, os conhecimentos, as experiências dos sujeitos sejam propiciem a sua libertação, emancipação através do inédito viável. E, para ir além do conhecimento pessoal, a necessidade de socializar esta investigação, nos diversos espaços sociais, especificamente nos espaços escolar, na formação de professores de Escolas do Campo, no sentido de contribuir com o saber sistematizado, a partir de uma prática social concreta, tendo em vista o desenvolvimento educacional e a transformação social.

**Palavras-chaves:** Educação Básica; Educação do Campo; Educação Popular; Políticas educacionais.

SOUTO, Ellen Simone Stutz, **CONTRADICTIONS, CHALLENGES, PERSPECTIVES OF CAMPO EDUCATION: THE EXPERIENCE OF CAMPO CERRADO DAS CINZAS STATE COLLEGE, ARAPOTI, PARANÁ.** 161 pages. Dissertation (Masters in Basic Education) – State University of Northern Paraná. Campus Jacarezinho. Advisor: Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza. Jacarezinho, 2021.

### **ABSTRACT**

This research is the result of the investigation work on Rural Education, its challenges, contradictions and possibilities based on the experience at the State College of Campo Cerrado das Cinzas, in Arapoti, Paraná State. The aim of this work is to analyze the identity of the Rural Schools, which, within a progressive concept of Education, need to be a reflection of the interests and needs of rural workers, based on the experiences of these subjects. However, based on the analyzes and observations carried out, it is questioned why it is difficult for rural schools to establish themselves as schools of and in the countryside, in recognizing their identity with activities that correlate with the practice experienced by the peasant, in admitting the real needs of the community in which the school is located. To answer these questions, a historical, social and legal retrospective is carried out, where, through a bibliographical study and academic-scientific works that deal with the agrarian question and the contradictions, limits and possibilities of Education in/in the Countryside. The general objective of the present study is to recognize the possibilities from the concreteness of the rural school institutions, through actions of continued formation of teachers and school community presented in the Educational Product that constitutes a Pedagogical Notebook, and the discussion about the relevance of Democratic Management, with actions that encourage social control and the emancipation of the subject. In addition to all the material analyzed to understand the conditions and possibilities of Education in the Countryside, the State College of Campo Cerrado das Cinzas, in Arapoti, was used as a concrete space for observation. All the theoretical instruments, as well as the concrete experience at the College, were fundamental in the research, both in the search for understanding the reality of the School, as well as in the strengthening of the resistance movement on the importance of Rural Education. All this dynamic had as theoretical and practical reference, the educator Paulo Freire and his conception of society, school, education, Rural Education, as a possibility to overcome the dominant models of production and social organization and create, through practice from dialogue, a new society, education, towards freedom, where the life, knowledge, experiences of subjects are conducive to their liberation, emancipation through the viable unprecedented. And, to go beyond personal knowledge, the need to socialize this investigation in different social spaces, specifically in school spaces, in the training of teachers at Schools of the Country, in order to contribute to systematized knowledge, based on a social practice concrete, with a view to educational development and social transformation.

**Keywords:** Basic Education; Countryside Education; Popular Education; Educational policies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Campos Gerais no Mapa do Estado do Paraná, conforme divisão proposta por Maack .....	96
Figura 2 – Fábrica Mãe.....	100
Figura 3 – Carroção de transporte de madeira.....	100
Figura 4 – Primeira residência de Arapoti.....	101
Figura 5 – Símbolo da Cultura Holandesa em Arapoti.....	102
Figura 6 – Fábrica de Papel de Arapoti.....	103
Figura 7 – Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas – EFM.....	112
Figura 8 – Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas – EFM.....	112

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conquistas Legais dos movimentos sociais do campo.....	42
Quadro 2 – Eventos realizados no Estado do Paraná relativos à Educação do Campo entre os anos de 1998 a 2017.....	70
Quadro 3 – Ações desenvolvidas visando a Formação de Professores das Escolas do Campo do Estado do Paraná.....	75
Quadro 4 – Conquistas dos Movimentos Sociais por Educação do Campo no Estado do Paraná.....	77
Quadro 5 – Relação da Direção, Administrativo e Pedagoga do Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas – EFM e sua respectiva formação em 2021.....	114
Quadro 6 – Relação dos Docentes do Colégio Estadual do Campo Cerrado das cinzas – EFM e sua respectiva formação no ano de 2021.....	115
Quadro 7 – Funcionário de Apoio do Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas e sua respectiva formação em 2021.....	116

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Números de Estabelecimentos da Educação Básica, por localização e dependências administrativa, segundo a Região Sul, Paraná e Brasil, 2005 e 2014.....	79
Tabela 2 – Total de Escolas Públicas Rurais nos Campos Gerais x Fechamento (1998 a 2017) .....	96
Tabela 3 – Produção Agropecuária da Mesorregião Centro-Oriental (1996-2017) .....	98
Tabela 4 – População Paranaense por Zona de Domicílio (1980 – 2010) .....	99
Tabela 5 – Taxa de Urbanização no Brasil (1991-2010) .....	104
Tabela 6 – População por faixa etária no município de Arapoti.....	105
Tabela 7 – Número de matrículas na Educação Infantil nas áreas urbana e rural em Arapoti.....	106
Tabela 8 – Formação dos professores da Rede Municipal de Arapoti.....	107
Tabela 9 – Número de alunos matriculados nos anos iniciais nas áreas urbana e rural de Arapoti.....	108
Tabela 10 – Número de alunos da rede municipal de ensino por escola.....	109
Tabela 11 – Número de alunos da rede estadual de ensino em Arapoti.....	110
Tabela 12 – Número de alunos matriculados por escola na rede estadual de ensino nas áreas urbana e rural em Arapoti.....	110

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEC-PR - Associação de Educação Católica do Paraná  
APEART - Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário  
APEC - Articulação Paranaense por uma Educação do Campo  
APP - Sindicato – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
BNC/ Formação – Base Nacional Comum/ Formação  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CEE/PR - Conselho Estadual de Educação do Paraná  
CF – Constituição Federal  
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNEC – Conferência Nacional por uma Educação do Campo  
CPT - Comissão Pastoral da Terra  
CRABI - Comissão Regional dos Atingidos pelas Barragens do Rio Iguaçu  
DEDI - Departamento da Diversidade  
DESER - Departamento de Estudos Socioeconômicos Rurais  
ENERA – Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária  
I CNEC-1998 - I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo  
I ENERA-1997 - I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária  
II CNEC-2004 - II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo  
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
INEP – Instituto Nacional de Educação e Pesquisa  
IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário  
MEC - Ministério da Educação  
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
PIB – Produto Interno Bruto  
PNE - Plano Nacional de Educação

PPEd – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PREAL – Programa das Reformas Educativas na América Latina e Caribe

PROCAMPO - Programa de Apoio à Licenciatura em Educação do Campo

ProJovem - Programa Unificado de Juventude

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RURECO – Fundação para o Desenvolvimento Econômico Rural da Região  
Centro-Oeste do Paraná

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e  
Inclusão

SEED/PR - Secretaria de Estado da Educação do Paraná

UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná

UNICEF – Fundo Internacional de Emergências das Nações Unidas para a  
Infância

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: DIREITO, DISPUTAS E DESAFIOS .....</b>	<b>19</b>
2.1 A Terra e Educação do Campo no Brasil.....	19
2.2 A Educação do Campo: da Constituição Federal de 1988 à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) .....	37
<b>3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>51</b>
3.1 Os desafios da formação de professores da Escola do Campo .....	51
3.2 Formação de professores da Educação do Campo no Estado do Paraná ...	67
<b>4 EDUCAÇÃO E ESCOLA DO CAMPO: LUGAR E FORMA DE RESISTÊNCIA POLÍTICA, SOCIAL E CURRICULAR .....</b>	<b>82</b>
4.1 Paulo Freire e a defesa da Educação e da Escola Libertadora e Emancipatória.....	82
4.2 O Município de Arapoti: visão história, social, econômica e educacional. ....	94
4.3 O Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas, de Arapoti: contradições, resistência, perspectivas.....	112
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE - PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>134</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado *Contradições, Desafios e Perspectivas da Educação do Campo: A Experiência do Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas de Arapoti, Paraná*, apresenta a síntese da investigação de uma questão nascida da experiência como educadora da Escola do Campo Cerrado das Cinzas, de Arapoti, Paraná.

A partir da experiência na Escola do Campo, percebe-se que há pouca identidade com a cultura camponesa e as práticas desenvolvidas pelos pequenos agricultores. Com isso, tem-se uma escola no campo, mas não para o campo e do campo. Diante disso, questiona-se por que há dificuldade das escolas rurais terem a identidade de uma Escola do/no Campo reconhecendo sua identidade política e social?

O interesse da pesquisa surge de um conjunto de relações que a pesquisadora tem com o Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas: como membro da comunidade do bairro e da região de sua abrangência, como atuante na profissão de professora e diretora da referida Escola. Esse desejo de entender a contextualização da escola no meio em que está inserida, faz parte de uma longa história de afeto acadêmico, profissional, familiar.

O senhor, Professor João Souto Filho, no ano de 2003, pai da pesquisadora, assumiu aulas das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Ensino Religioso no Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas, mesmo ano que ocorreu a estadualização da Escola. Até aquele ano, a Escola ofertava somente os anos finais do Ensino Fundamental no período matutino. O grupo de professores era pequeno.

No ano de 2004, A Sra. Prof<sup>a</sup>. Gilman Stutz Souto, mãe da pesquisadora, assumiu um dos seus padrões de Pedagoga na Escola. Pai e a mãe se aposentam em 2014, deixando como grande legado o valor pela vida, pela educação, pela Escola.

A Escola buscava planejar e executar as atividades de forma participativa, envolvendo toda a comunidade. Vários projetos foram elaborados e executados, tais como o “Caminho das Pedras”, que acontecia no início de todo ano letivo. Em síntese, o projeto assim funcionava: a direção, os professores da Escola percorrem,

com o transporte escolar, a rota que os alunos fazem de suas casas até a Escola. O objetivo é conhecer, de forma mais profunda, a realidade dos alunos, de suas famílias.

O início das atividades da pesquisadora no Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas, ocorreu em 2013, assumindo 12 aulas no Ensino Médio, nas disciplinas de Filosofia e Sociologia.

Em 2015, opta pela vaga de Pedagoga e escolheu ter dedicação exclusiva no Colégio.

E, em 2016, foi eleita como diretora do Colégio, tendo como meta o trabalho democrático, participativo, ou seja, a essência de uma Escola do Campo. E tais questões não somente na dimensão profissional, mas também afetivo com aquela comunidade, com suas necessidades e com a percepção que a Escola é o ponto de referência para muitos, ponto de encontro para outros e, por isso, ela tem que ter significado para os alunos, suas famílias, sua comunidade, e ser espaço de transformação educacional e social.

E foi nesta experiência concreta, cheias de ideias, que aparecem também os desafios, as dificuldades, na organização geral da Escola, na organização curricular, na formação específica dos professores, da relação ensino e aprendizagem. Ou seja, foi percebendo-se que a relação da Escola com os alunos e com a comunidade ainda é distante. Por exemplo, os conteúdos pedagógicos apresentados são os mesmos oferecidos nas escolas urbanas, assim como os livros didáticos em nada se diferenciam; a organização curricular é única para todas as escolas; e não havia formação específica para os professores sobre Escola do Campo.

Diante desse quadro de questões é que surge a necessidade de pesquisar sobre a Escola do Campo. Buscar conhecer os determinantes legais, políticos, econômicos, sociais que mostra o que é a Escola do Campo e como ela é tratada ao longo da história da educação brasileira, do Paraná e, especificamente em Arapoti, município da região dos Campos Gerais do Paraná. Pesquisar as condições necessárias para a efetivação da escola do/no campo, apontando as contradições existentes, assim como conhecer e levar adiante as frentes de resistência sobre a importância da Educação do Campo.

Para isso, há a necessidade de análise documental, tanto a nível federal, quanto estadual e municipal, como nos registros da própria escola pesquisada, para a compreensão dos desafios e possibilidades. Torna-se pertinente também a pesquisa nos documentos produzidos pelos movimentos sociais do campo buscando compreender a ideologia e concepção pedagógica defendida.

Os principais documentos legais usados das diversas esferas políticas, assim como textos e materiais dos movimentos sociais do campo, estão elencados abaixo: a) Documentos do Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas de Arapoti; b) Documentos federais: Constituição Federal de 1988; c) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996; d) Base Nacional Comum Curricular; e) Diretrizes para as Escola do Campo; f) Resoluções do Conselho Nacional de Educação sobre Educação do Campo; g) Decretos sobre Educação Campo; h) Documentos da Secretaria de Educação do Paraná: Diretrizes Curriculares da Educação do Campo; i) Cadernos Temáticos de Educação do Campo; j) Documentos de movimentos sócias: Conferências Nacionais por uma Educação do Campo.

Dentre os pesquisadores consultados, alguns são nomeados aqui, pelas suas pesquisas científicas, militância política e publicação em periódicos, livros, teses e dissertações: Miguel G. Arroyo; Roseli Caldart; Rodrigo Camacho; Carlos Roberto J. Cury; Magali Reis; Teodoro Adriano C. Zanardi; Bernardo M. Fernandes; José de S. Martins; Mônica C. Molina; César Nunes; Edmerson S. Reis; Luciana Maria M. Silva; João P. Stédile; Alex Verdério e Álvaro de Vita.

Dentro deste movimento histórico que produziram tantas reflexões e investigações sobre a história do Brasil e da Educação do, e no Campo, buscou-se no pensamento de Paulo Freire os referenciais epistemológicos e políticos para, além de conhecer, poder pensar uma possível e necessária Educação do Campo, com princípios e práticas que não sejam da escola tradicional, mas sobretudo tragam práticas de ouvir, de dialogar, de libertar, de esperar, que compreenda os educandos e sua comunidade como “sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizam.” (FREIRE, 2013, p. 26).

E para isso, discutir a formação dos professores, especificamente para a Educação do Campo, como agentes fundamentais na vida da Escola, na elaboração do currículo, que considere os sujeitos da educação, os educandos, sua

vida, suas experiências, seus conhecimentos. Ou seja, pensar uma educação que não seja educação bancária, fragmentada, padronizada, mas uma educação e uma escola que tenha como princípios e práticas, a liberdade, a ação dialógica, a emancipação humana.

E, é nesta perspectiva, de busca de compreensão da dinâmica contraditória, dos enfrentamentos da Educação do Campo, a nível nacional e estadual, que possibilitou uma análise mais aprofundada, um conhecimento mais sistematizado sobre o Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas, de Arapoti, Paraná, nas suas diversas dimensões históricas, políticas, pedagógicas.

A Escola faz parte, é produto, assim como produz uma sociedade, uma comunidade, e conseqüentemente é produto e produz seus alunos, professores.

Enfim, a pesquisa faz parte do processo de formação da pesquisadora, principalmente porque a pesquisa foi realizada com dificuldades e sacrifícios advindos de sua vida pessoal e social.

A pesquisa também pretende contribuir para a formação de outros pesquisadores, para o desenvolvimento social, seja local, regional, nacional, inclusive para atender a missão do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná – PPEd/UENP, especificamente da Linha de Gestão e Planejamento.

E, para isso, a importância da elaboração e aplicação de um Produto Educacional que possa contribuir na formação dos profissionais da Educação Básica, especificamente da Escola do Campo.

Assim, propõe-se um Caderno Pedagógico intitulado: Da Educação Rural a Educação do Campo – concepções e conceitos para a construção da educação popular.

Conclui-se, através desta pesquisa, que a educação, a escola, como a Escola do Campo, assim como a terra, é um espaço de disputas entre projetos de sociedade, para manutenção do *status quo* dos opressores, mas também espaço de enfrentamentos, de lutas, de construção de novos projetos de sociedade, a partir esperança ativa dos oprimidos, conceitos fundamentais no pensamento de Paulo Freire, que tem neste ano de 2021 o centenário de seu nascimento.

## **2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: DIREITO, DISPUTAS E DESAFIOS**

Temos que defender o direito à educação como direito universal, mas como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso da produção familiar, da produção agrícola no campo; seus sujeitos têm trajetórias humanas, de classe, de gênero. De etnia, de raça, em que vão se construindo como mulheres, indígenas, negros e negras, como trabalhadores, produtores do campo... os movimentos sociais têm rosto, têm gênero, têm classe, têm identidade, têm trajetórias de exploração, de opressão. Os movimentos sociais têm cumprido uma função histórica no avanço de direitos: mostrar seus sujeitos, com seus rostos de camponês, trabalhador, mulher, criança. Sujeitos coletivos concretos, históricos. (Miguel Arroyo).

### **2.1 A Terra e Educação do Campo no Brasil**

Esse capítulo busca trazer elementos para a compreensão da educação como direito, partindo do pressuposto que o que diferencia o homem dos outros seres vivos, é o processo de aquisição da cultura, de conhecimentos e vivências. Nunes (2018, p. 33) define como “carga simbólica” e assim se possa humanizar e humanizar aos outros. Neste processo, a escola tem papel fundamental, pois trabalha com conceitos, cultura, conhecimentos e leitura de mundo trazida pelo aluno, elementos necessários para o processo educativo que compreende o diálogo como instrumento de concretização de um processo pedagógico progressista e libertador.

Paulo Freire (2013, p. 33) afirma que o diálogo é o encontro entre os sujeitos que, por intermédio do conhecimento e respeito mútuo, na compreensão do conceito de educando-educador e educador-educando, transformam o mundo, e o humaniza.

Nessa perspectiva, compreende-se a importância da escola como agente de formação e transformação do educando e do educador. Onçay (2006, p. 35) sustenta que, para as classes populares, a escola é a única forma de acesso ao conhecimento sistematizado. Portanto, o aluno tem direito de acesso ao conhecimento no seu processo de humanização. Para isso, o papel político do docente é essencial, partindo da compreensão ética do fazer pedagógico como elemento essencial que proporciona ao sujeito as ferramentas necessárias para a luta, luta por direitos sociais, por uma sociedade mais justa, onde compreende-se

que o sujeito não é condicionado e determinado pela história, mas que é sujeito de sua própria história.

Temos a tarefa de repassar para as novas gerações um conjunto de valores, de experiências de sentido, de inspirações internas e externas, de imperativos éticos e de convencimentos estéticos, para a produção dos comportamentos consensuados em sociedade. Temos sonhado com essa escola e com essa educação. (NUNES, 2018, p. 40)

É necessário que educadores se vejam no processo e compreendam a importância de sua função frente a práxis pela qual ambos (educando-educador/educador-educando) passarão, e sobretudo entendam a não neutralidade do ato educativo, pois no fazer pedagógico há sempre escolha, comparação, interesses políticos, os quais precisam ser intencionais, planejados, tendo compromisso ético e social.

Ser professor é uma atividade que encerra uma tarefa de formação social. E a educação não é neutra, está sempre *condicionada*, para não cair numa espécie de determinismo, pelas relações estruturais vigentes na sociedade. Escola e sociedade estão em permanente e mútua integração e articulação. Não há algo que esteja presente na sociedade e que não tenha reflexões na educação e na escola. E igualmente, o que acontece na escola reflete e repercute na sociedade. (NUNES, 2018, p. 43)

Diante da compreensão da educação como direito de todos, não somente o acesso, mas a incorporação dos conteúdos e conhecimentos como mecanismo de transformação e emancipação, como práxis, percebe-se que as práticas curriculares desenvolvidas nas Escolas do Campo em nada se diferenciam das atividades pedagógicas das escolas urbanas, ou seja, tem-se uma escola no campo, no entanto não é uma escola do e para o campo, os conteúdos não são contextualizados, os materiais não são diferenciados, o planejamento segue a organização curricular das escolas da cidade, não é proporcionado ao aluno o processo de leitura do mundo, do seu mundo, das contradições, desafios, possibilidades. Não é proposto ao aluno a leitura de mundo a partir do ideal camponês, e sim a partir da ideia defendida pelo agronegócio capitalista explorador.

Esse é um conflito e desafio que se estabelece para a ocupação da escola em seu aspecto político: uma vez conquistada a escola

enquanto estrutura, enquanto acesso é necessário ocupa-la também enquanto uma instituição que contribua no avanço do projeto emancipatório de sociedade. E tal tarefa é desafiadora, justamente pelo fato de a escola se encontrar na estrutura estatal, dotada de todas as contradições que organiza a estrutura escolar de acordo com as necessidades das forças dominantes da sociedade de classes. Enfim, não há sentido em conquistar a escola da forma como essa se encontra instituída e sistematizada atualmente. A ocupação da escola se dá pela disputa de projetos que a regem. (MARTINS, 1979, p. 209).

É preciso que os sujeitos do campo tenham garantido o direito de uma educação com qualidade, que valorize e respeite as formas de pensar, produzir e viver da população do campo.

Se a escola não oferecer a esses sujeitos as condições de uma formação coerente com sua realidade, ou seja, se a Escola do Campo não for voltada para o campo, não haverá identidade da instituição com os sujeitos que dela dependem descaracterizando assim sua função, desvalorizando a cultura campesina, desestimulando a produção familiar rural em detrimento do agronegócio. É preciso que a escola traga a reflexão as contradições impostas pelo sistema capitalista ao pequeno produtor rural, é necessário que a escola ofereça a seus alunos as condições de realizar uma reflexão crítica e radical sobre tais condicionantes.

A escola, como corresponsável pela formação política e principalmente pedagógica do povo do campo, precisa trazer à tona uma reflexão substancial a respeito da concepção de educação, sociedade, homem, ensino, avaliação, currículo, do sujeito que se deseja formar, para qual tipo de sociedade, levando-se em conta as condições materiais e os limites impostos.

Percebe-se também a pouca identidade que a comunidade (alunos, pais, professores, funcionários) têm com o campo. Entende-se que esta reação é de uma política de desmonte das escolas públicas do campo através de uma formação de professores ineficiente o que acarreta um ensino sem identidade com o campo, fazendo com que os alunos não se reconheçam no processo ensino-aprendizagem. Diante dessa formação precária, o objetivo dos educandos, ao invés de ser a sua fixação no campo, a luta por políticas públicas para a zona rural e garantia de melhores condições de vida passa a ser êxodo rural e conseqüentemente o inchaço das periferias das cidades, desemprego e violência urbana.

Para tanto, essas observações fazem um convite à reflexão sobre o papel das Escolas do Campo e a necessidade de reinvenção da mesma, tornando o ensino significativo para a população camponesa, através da contextualização dos conhecimentos e conceitos trazidos a discussão, propiciando uma leitura crítica e rigorosa dos desafios e contradições. Nessa perspectiva ressalta-se a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) como instrumento necessário e primordial na criação, consolidação e efetivação da identidade das escolas do campo a partir de sua concretude.

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. (VEIGA, 2004, p.14).

Para a compreensão dessa visão negativa sobre o campo, onde ainda perdura a ideia de que rural está relacionado com atraso, rude, enquanto cidade é lugar de avanço e modernidade, é preciso recorrer a compreensão histórica do processo de constituição do campo e suas contradições. E, com isso, apresentar o significado da Escola do Campo e sua missão de oferecer aos filhos dos trabalhadores rurais a oportunidade de viver processos pedagógicos que tragam a dinamicidade da vida do campo, a sua cultura, o conhecimento científico correlacionado à sua prática social, e sobretudo, a compreensão que todos esses processos são formadores de valores éticos, políticos, sociais, de saberes e conseqüentemente de identidades.

Diante do exposto, torna-se necessário a descrição sobre alguns aspectos gerais da história da constituição do campo, do lugar da escola, da educação no campo, das lutas e conquistas camponesas por uma Escola e Educação do Campo, e das atuais condições da Escola do Campo, principalmente com implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus interesses pedagógicos, políticos, econômicos.

A concepção que defende o rural como lugar rude, de atraso, enquanto a cidade como espaço de modernidade, de progresso, carrega contradições, a medida em que se reflete sobre o campo como lugar de disputa de interesses, através dos espaços econômico e político; um lugar de sobrevivência para uns e

de lucro para outros; de servidão para alguns e de senhorio para outros; de produção de subsistência para uns, como da agricultura familiar, e produção de grande escala para outros, como do agronegócio.

Na história do Brasil, o campo, como lugar geográfico e social, sempre foi lugar de disputa. Assim, também aconteceu com a educação rural. De acordo com Molina (2004), a Educação Rural surge dentro de uma concepção ideológica latifundiária. Assim, a educação para os filhos dos trabalhadores rurais utilizava, e ainda utiliza, elementos desvinculados do contexto e das especificidades dos sujeitos do campo. Além das questões relacionadas à falta de políticas públicas para o campo, há também a pouca produção científica na área, pois não há quase incentivo para pesquisa sobre educação do campo.

Ao pesquisar no banco de dissertações e teses da CAPES, entre os períodos de 2013-2020, no Estado do Paraná, foram encontrados 68 (sessenta e oito) trabalhos que tratam especificamente de questões relacionadas à Educação do Campo. Desta produção, apenas 22 (vinte e dois) trazem questões históricas.

Entende-se que as poucas pesquisas e registros das questões agrárias são decorrência do “longo período de escuridão científica que nos impuseram os 400 anos de colonialismo”. (STEDILE, 2011, p. 16) e a tardia implantação da universidade pública, assim como as primeiras pesquisas científicas na área, que surgem apenas a partir da segunda década do século XX.

A bibliografia brasileira sobre a questão agrária é muito recente. A rigor, o primeiro grande debate de ideias e teses que interpretavam, de maneira diferente, as origens e as características da posse, da propriedade e do uso da terra no país somente aconteceu na década de 1960. E aconteceu não pelo desenvolvimento da ciência nas universidades, nas academias – embora as universidades tenham também sido envolvidas por esse debate – mas, sim, pela necessidade política e sociológica dos partidos políticos. (STEDILE, 2011, p.16).

De acordo com Stédile (2011), a questão agrária no Brasil pode ser dividida em vários períodos: o primeiro período iria de 50.000 a.C., época que o território brasileiro era habitado, segundo os estudos arqueológicos no Estado do Piauí, até 1.500 d.C., com o “descobrimento”; o segundo período seria de 1500 a 1850; o terceiro compreende o período de 1850 a 1930; o quarto período, de 1930 a 1964; o quinto período, de 1964 a 1980; o sexto período compreende a década de 1990;

e, por fim, o sétimo período são os debates a partir dos anos de 2000.

(...) populações que habitavam nosso território viviam em agrupamentos sociais, famílias, tribos, clãs, a maioria nômade, dedicando-se basicamente à caça, à pesca e à extração de frutas, dominando parcialmente a agricultura. Ou seja, como a natureza era pródiga no fornecimento dos alimentos para necessidades básicas, os povos de nosso território pouco desenvolveram a agricultura. Domesticaram apenas algumas plantas existentes na natureza, em especial, a mandioca, o amendoim, a banana, o abacaxi, o tabaco; muitas frutas silvestres também eram cultivadas. (STEDILE, 2011, p.18).

Segundo Stédile (2011), nas primeiras ocupações do território brasileiro, o modo de produção material e social era o comunismo primitivo, onde não havia propriedade privada no uso dos bens da natureza. A terra, os rios, a flora, a fauna, os frutos, as águas, eram bens coletivos, com a finalidade única de atender as necessidades de sobrevivência da comunidade.

Esta realidade foi modificada com a chegada, nestas terras, dos colonizadores portugueses, em 1500, no movimento da “burguesia mercantil metropolitana” (VITA, 1989, p. 12). A partir do apoio dado pela burguesia e pela Coroa Portuguesa há a dominação do território brasileiro, onde o objetivo fundamental era o lucro mercantil e, daí a apropriação de humanos, como os escravizados, de bens naturais, como metais preciosos e de bens agrícolas. O Brasil colonial exportava cerca de 80% de tudo que era produzido no seu território.

(...) o modelo adotado para organizar as unidades de produção agrícola foi o da *plantation*, uma palavra de origem inglesa, utilizada por sociólogos e historiadores para resumir o funcionamento do modelo empregado nas colônias. (...) O que caracteriza a *plantation*? É a forma de organizar a produção agrícola em grandes fazendas de área contínua, com a prática monocultura, ou seja, com a plantação de um único produto, destinado à exportação, seja ele a cana-de-açúcar, o cacau, o algodão, gado, etc., com o emprego de mão de obra escrava. (STEDILE, 2011, p. 20).

Como quase toda a produção era destinada à exportação, havia a necessidade de que a produção ficasse próxima aos portos, nesse contexto surge a necessidade da escravização de pessoas, índios ou negros, que na época não eram consideradas sujeitos de direitos, sendo vistos como objetos, para os diversos setores produtivos, controlados pela Coroa que “ao mesmo tempo controlava a

exportação de produtos manufaturados e o comércio de escravos para a colônia” (VITA, 1989, p. 12). A propriedade da terra era exclusiva da Coroa, no entanto, para a implantação do modelo agroexportador e na expectativa de “estimular capitalistas a investirem seu capital na produção das mercadorias necessárias para a exportação, a Coroa optou pela ‘concessão de uso’ com direito à herança”. (STEDILE, 2011, p. 21).

Assim, a Coroa buscava capitalistas que tivessem predisposição e recursos necessários para investir nas terras brasileiras. Os que as aceitassem, não poderiam vendê-las, trocá-las ou fazer quaisquer negócios, e em caso de morte a herança era repassada a seus herdeiros, podendo a família continuar a produção nas terras. “Na essência, não havia propriedade privada das terras, ou seja, as terras ainda não eram mercadorias”. (STEDILE, 2011, p. 22)

A partir do início do século XIX, depois da vinda da família real portuguesa para o Brasil, com a Revolução Industrial Europeia, também no contexto político da Independência e da formação do Estado Nacional Brasileiro, teve início a pressão inglesa na substituição do trabalho escravo pelo assalariado, para atender à nova modalidade de mercado, liberal, já de capitalismo mais avançado.

A situação de 95% da população do País – os escravos e homens livres pobres – continuou inalterada. Os primeiros continuavam sendo, quando muito, mercadoria em que o senhor investia seu capital e que, por isso deveria ser preservada. Os homens livres pobres, por sua vez, permaneciam presos a uma existência de miséria e de obediência pessoal aos latifundiários (...). A independência não alterou dois dos principais fundamentos da sociedade brasileira colonial: o trabalho escravo e exploração das terras nas formas de latifúndios. (VITA, 1989, p. 16).

No mesmo ano em que foi promulgada a Lei 581/1850, conhecida como Lei Eusébio de Queiroz, que proibia definitivamente o tráfico de escravos para o Brasil, foi também promulgada a Lei nº 601/1850, chamada a Lei de Terras, que impedia que os ex-escravos se apossassem das terras. O objetivo principal da referida Lei foi instituir a propriedade privada da terra, ou seja, qualquer cidadão brasileiro pôde se tornar dono da terra, desde que tivesse condições econômicas para pagar por ela, mas esse processo marginalizou ainda mais os ex-escravos.

(...) a lei proporciona fundamento jurídico à transformação da terra – que é um bem da natureza e, portanto, não tem valor, do ponto de

vista da economia política, em mercadoria, em objeto de negócio, passando, portanto, a ter preço. A lei normatizou, então, a propriedade privada da terra. (STEDILE, 2011, p. 22).

Neste movimento, surgem os grandes latifúndios de terra, e com isso, impedem os ex-trabalhadores escravizados, ao serem libertados, da possibilidade de se transformarem em camponeses, tendo que buscar empregos nos portos, onde há a necessidade de mão de obra no carregamento e descarregamento de navios, ou continuam trabalhando nas fazendas, especialmente de café.

A Lei nº 601, de 1850, foi então o batistério do latifúndio no Brasil. Ela regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural, que é a base legal, até os dias atuais, para a estrutura injusta da propriedade rural de terras no Brasil. (STEDILE, 2011, p. 23).

Com o impedimento dos ex-escravos se tornarem camponeses, por não terem os recursos suficientes para adquirir as terras disponibilizadas pela Coroa Portuguesa, inicia-se o povoamento das periferias das cidades. Isso acontece em péssimas condições, consolidando assim, o surgimento das primeiras favelas.

Esses trabalhadores negros foram, então, à busca do resto, dos piores terrenos, nas regiões íngremes, nos morros, ou nos manguezais, que não interessavam ao capitalista. Assim, tiveram início as favelas. A lei de terras é também a “mãe” das favelas nas cidades brasileiras (STEDILE, 2011, p. 24).

A Lei de Terras, torna-se, assim, a mãe das favelas, pois impediu aproximadamente dois milhões de adultos, de se transformarem em pequenos produtores rurais ou camponeses, fazendo com que saíssem do campo para as cidades, sendo a única forma de sobrevivência, pois agora são “livres” e podem “vender” sua força de trabalho para sua existência, daí a “(...) busca do resto, dos piores terrenos, nas regiões íngremes, nos morros, ou nos manguezais, que não interessavam ao capitalista. (STEDILE, 2011, p. 24)

Foi em torno da fazenda, como unidade básica de agricultura mercantil, que se articulou a vida social no Brasil. Nela surge, em posição dominante, a figura do senhor de terras, o latifundiário, comandando batalhões de escravos (e depois de colonos) na empreitada de acumular riqueza através da produção de gêneros tropicais para a exportação. Donos de terras e de pessoas, em seus domínios não conheciam limites para o seu poder. (VITA, 1989, p. 14).

A promulgação da Lei Áurea, em 1888, por pressão da Inglaterra, “consolidou-se legalmente aquilo que já vinha acontecendo na prática” (STEDILE, 2011, p. 23) e a demora em legalizar a abolição dos escravos foi em decorrência da discussão se o Estado teria ou não que indenizar os proprietários de escravos. E, com a abolição da escravatura, e para substituir a mão de obra escrava, a saída encontrada pelos capitalistas e latifundiários, com anuência do governo brasileiro, foi uma propaganda intensa na Europa na tentativa de atrair camponeses pobres, excluídos do processo industrial europeu, para virem trabalhar nas lavouras dos grandes latifúndios.

Nas últimas décadas do século XIX acontece um intenso processo imigração para o Brasil, principalmente de italianos, alemães e espanhóis. Parte dos migrantes vieram para o Sul do Brasil, outros se fixaram no Rio de Janeiro e São Paulo, recebendo pequenos lotes de terras, normalmente terra não aproveitada para a agricultura comercial, em sistema de colonato<sup>1</sup> ou “morador de favor”, onde produziam bens de subsistência, e parte deles era destinado aos donos das terras, os latifundiários. “Ou seja, o colono estava também submetido ao mando do dono do latifúndio, mesmo não sendo escravo”. (VITA, 1989, p. 15).

Esse regime de colonato traz para o campo brasileiro o campesinato. No entanto, de acordo com Stédile (2011), há uma segunda vertente na formação do campesinato, que são as populações mestiças, mulatos e caboclos, que se formaram ao longo dos anos de colonização. Essa população de pessoas livres e pobres não era submetida ao trabalho escravo, e ao mesmo tempo não dispunha dos recursos necessários para ser considerada capitalista.

Diante disso, se tornaram os trabalhadores pobres, que foram impedidos já pela Lei de Terras de 1850, de se transformarem em pequenos proprietários de terras. E, mediante as dificuldades impostas, migraram para o interior do país,

---

1

O termo *colonato* deriva de *colono*, denominação que, no Brasil, foi dada aos trabalhadores rurais (inicialmente imigrantes) que moravam na “colônia”, o conjunto de habitações a eles destinados na fazenda. Eram trabalhadores, portanto, que viviam na própria fazenda (diferentemente dos assalariados agrícolas de hoje, os boias-frias, que vivem na periferia das cidades. (VITA, 1989, p. 38)

caracterizando os sujeitos que hoje denominamos de “sertanejo”, ocupando especialmente o interior do Nordeste, Minas Gerais e Goiás. É neste contexto que também se pode falar de formação do camponês, seja dos mestiços, a partir da miscigenação das raças, que ocuparam o interior do país, ou seja das centenas de milhares de imigrantes italianos, na sua maioria pobres, que vieram para o Brasil, a partir de 1880.

Martins (1979), ressalta que, nesta relação entre dono do latifúndio e colono, este, mesmo não estando em regime de escravidão, que era de seu interesse, teve que se ajustar aos interesses do fazendeiro, em um regime de trabalho misto, combinação de assalariamento e produção familiar de subsistência. E que isso levou a uma ideia que começava a ser difundida na sociedade brasileira que todos trabalhassem duro na fazenda e, com sacrifício, poupassem, poderiam se enriquecer e se tornar proprietários, patrões.

Assim, mesmo com o fim formal da escravidão, se intensificava a exploração no mundo rural, tendo o colono que aceitar trabalhar para os grandes latifundiários. Aquele que não aceitasse essas condições, ou seja, não começasse a trabalhar para os outros, era considerado vadio, preguiçoso e nesta categoria estavam os indígenas, os negros ex-escravos e para os pobres não escravo, como o sertanejo<sup>2</sup>.

Neste período houve a queda da monarquia e o estabelecimento da República, “num golpe militar realizado pelo próprio Exército da monarquia, sem nenhuma participação popular”. (STEDILE, 2011, p. 27). Neste processo está, também, a questão agrária que provocou grandes transtornos nos sertões

---

2

Há diversos estudos sobre a dominação exercida pelos fazendeiros sobre os colonos, seus agregados, e dependência destes em relação àqueles, tais como: Maria Sylvania de Carvalho Franco (Homens livres na ordem escravocrata); Roberto Schwartz (Ao vencedor, as batatas);

brasileiros, organizados por camponeses<sup>3</sup>. “A questão agrária está no centro do processo constitutivo do Estado republicano e oligárquico no Brasil, assim como a questão da escravidão estava nas próprias raízes do Estado monárquico no Brasil imperial”. (MARTINS, 2000, p.101)

A educação, já mencionada na Constituição Federal de 1824, também é referida na Constituição de 1891, no entanto, mesmo o país sendo essencialmente agrário, a Educação Rural não é apresentada. Ela é privilégio de uma nova elite, da nascente industrial que fazem uma “revolução”, (STEDILE, 2011, p. 28), tomando o poder político, com vistas no novo modo de produção. Assim, da velha, prestigiada e poderosa oligarquia rural, vai surgindo a burguesia industrial. “Com esse modelo, começa a surgir também uma burguesia agrária, de grandes proprietários, que procura modernizar a sua exploração agrícola e destiná-la ao mercado interno”. (STEDILE, 2011, p. 29).

Assim, os donos do poder, sejam da burguesia agrária ou industrial, se livraram do traficante de escravos, que era o explorador antes do escravo para ser comprado pelo seu senhor, e passaram a praticar a nova forma de exploração, assalariada. Stédile (2011, p. 29) aponta as quatro funções dos trabalhadores livres, no novo modo de exploração do trabalho. A primeira é como fornecedor de mão de obra barata para a indústria, ou seja, como empregados assalariados nas indústrias ou fazendas. A segunda função era pressionar para baixo os salários nas indústrias ou fazendas, pois sempre havia mão de obra disponível. A terceira função era a produção de produtos com preço baixo para a classe operária, em especial, que não possuía recursos para altos gastos. E, por fim, a produção de matéria-prima para a indústria.

---

3

Vita (1989, p. 54-90) apresenta tais movimentos sociais de luta pela terra o conflito com o coronelismo em duas categorias, o messiânicos e o cangaço. Nos movimentos messiânicos estão a Guerra de Canudos (1896-1897), a Guerra do Contestado (1912-1916). E o movimento do cangaço, principalmente no sertão nordestino, tendo como referência Lampião, morto em 1938. Há muitos pesquisadores, jornalistas, literatos que tratam destas questões, tais como: Euclides da Cunha (Os sertões); Vitor Nunes Leal (Coronelismo, enxada e voto); José de Souza Martins (Os camponeses e política no Brasil); Maria Isaura Pereira de Queiroz (O messianismo no Brasil e no mundo; História do cangaço); Duglas Teixeira Monteiro (Canudos e Contestado; Os errantes do novo século); Maurício Vinhas de Queiroz (Messianismo e conflito social); Graciliano Ramos (Vivendas das Alagoas); João Guimaraes Rosa (Grande sertão: veredas); Machado de Assis (Memórias póstumas de Brás Cubas).

Nas duas primeiras décadas do século XX, aconteceu um forte movimento migratório das áreas do campo para as cidades. E, com isso, surge a preocupação com a educação rural. No entanto, o objetivo era o de manter os camponeses no campo. É o chamado *ruralismo pedagógico*, que tomou corpo nos discursos políticos da época. Em 1937, é criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com a função de oferecer educação ao trabalhador rural e fixá-lo no campo. Porém, para tais discussões, os camponeses e trabalhadores rurais não foram convidados, nem consultados, e nem suas expectativas, necessidades e anseios foram ouvidos.

(...) contrapunha-se à escola literária, de orientação urbana, que parecia contribuir para o desenraizamento do camponês. E, com isso, acompanhava as críticas do escolanovismo dirigidas à transmissão e à memorização de conhecimentos dissociados da realidade brasileira. Aqueles que propunham uma pedagogia diferenciada para as populações rurais, identificados com o “ruralismo pedagógico”, defendiam a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais. Porém, essa concepção, como outras carregadas de “boas intenções”, permaneceu apenas no discurso. (CALDART, 2002, p. 298-299).

A partir da década de 1940 intensificaram as lutas sociais no campo e início do processo de desenvolvimento capitalista do Brasil com a industrialização e urbanização, o que gerou aceleradas transformações econômicas e sociais no mundo rural. Em termos gerais, foram tempos de apropriação de terras por parte da oligarquia dominante, seja em forma legal ou de grilagem pressionando ou expulsando os colonos de seu pedaço de terra. Este processo desencadeou o fim do colonato e o surgimento do proletário agrícola assalariado, como os volantes e os “boias-frias”.

Enquanto proletário, o trabalhador rural se encontra prática e ideologicamente divorciado dos meios de produção, da fazenda, da Casagrande, da capela, do fazendeiro ou seus prepostos (...) Podem (o proletariado rural), conceber-se como diferentes, quanto a direitos, deveres e ambições. Organizam e pensam a si mesmos como categorias distintas (...). Uma classe política, elaborando uma consciência política mais autônoma, como classe para si. (IANNI, 1984, p. 131).

Em 1946, logo após o fim da II Guerra Mundial, por interferência norte-americana, é criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das

Populações Rurais, acordo publicado no diário oficial da União em abril de 1946, com a finalidade ali exposta:

Cláusula I O presente acordo visa: Desenvolver relações mais íntimas entre professores do ensino profissional agrícola dos Estados Unidos do Brasil e dos Estados Unidos da América; Facilitar o intercâmbio e o treinamento de brasileiros e americanos especializados em ensino profissional agrícola; A. Possibilitar que, no setor da educação rural, sejam programadas outras atividades que possam interessar a ambas as partes. (BRASIL, 1946).

Em decorrência deste acordo, são instaladas, no final da década de 1940, as Missões Rurais e a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), que dá origem posteriormente a Empresa Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER). No entanto, apesar de iniciarem ações concretas para o povo campestre, ainda permanecia a ideia de que o rural era lugar de atraso, ignorância.

As mudanças econômicas e sociais promoveram transfigurações identitárias e, portanto, afirmaram-se as identidades urbanas, uma vez que a cidade tornou-se o ícone da modernidade. Nesse contexto, o meio rural foi associado às ideias de atraso, de ausência de desenvolvimento e de ignorância. (ALMEIDA; GRAZZIOTIN, 2013, p. 136).

Ainda na década de 1940, Gustavo Capanema, então Ministro da Educação, propôs uma série de reformas, regulamentadas por decretos que, em seu conjunto, foram chamadas de “Leis Orgânicas do Ensino”. A Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946), trata do ensino no meio rural no Capítulo I – Do ano escolar, no qual o Art. 15 diz: “A duração dos períodos letivos e dos de férias, será, fixado segundo as conveniências regionais, indicadas pelo clima, e, zonas rurais, atendidos, quanto possível, os períodos de fainas agrícolas” (BRASIL, 1946a). Apesar de dar sugestões de uma organização diferenciada dos tempos nas escolas rurais, a organização curricular e demais especificidades não são levadas em consideração.

Também em 1942, pelo Decreto nº 4.958/42, foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário, que apresenta providências com relação à escola rural, apesar das contradições que serão explicitadas logo mais. Rocha (2014), afirma que foi

primeira ação efetiva a favor do campesinato, ao apresentar uma proposta de descentralização de responsabilidades administrativas, pedagógicas e de recursos, cabendo aos Estados assumirem a responsabilidade pelo Ensino Primário Urbano e os municípios serem responsáveis pela oferta do Ensino Primário Rural.

Porém, segundo Rocha (2014), mais uma vez a Educação Rural ficou em segundo plano, pois as escolas rurais para funcionarem dependiam geralmente dos padres e dos fazendeiros, pois os municípios não possuem as condições estruturais e financeiras para oferecer o ensino primário para essa população. Os fazendeiros ofereciam as condições estruturais, o espaço improvisado e mobiliário, e o pároco exigia do poder municipal executivo o funcionamento da escola rural, que na maioria das vezes destinava docente com pouca formação, que tivesse condições de ensinar as primeiras letras, pois afinal, para trabalhar na roça não era necessário ser letrado.

Na década de 1960 se ressalta ainda mais a dinâmica da valorização do mundo urbano, moderno, em detrimento do mundo rural, cada vez mais visto como lugar de atraso. Neste sentido, há uma intensa propaganda de que o mundo urbano trará condições melhores de vida para o filho do trabalhador rural, e, conseqüentemente, há a continuidade do êxodo rural, o que levou ao maior agravamento dos problemas sociais nas cidades, como do desemprego. Mais uma vez, a busca de melhores condições de vida, devido à “concentração fundiária, a grilagem, a violência no campo, a miséria e a fome, com a conseqüente degradação das condições de vida dos trabalhadores rurais”. (SILVA, 2010, p. 17).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (LDB nº 4024/61), a educação rural fica mais uma vez em segundo plano. Apesar de ser mencionada no Art. 32, o mesmo delega aos proprietários rurais a responsabilidade de manter escolas de ensino primário para as crianças residentes em sua propriedade, ou então prover condições para que frequentem as escolas próximas. (BRASIL, 1961).

A LDB nº 4024/61 refere-se, no Art. 27 sobre a formação de professores, coordenadores e demais profissionais da educação para atuarem nas escolas rurais e coloca a possibilidade de que a formação desses profissionais pudesse ser feita em instituições que fossem interligadas ao meio rural. Porém, não afirma essa formação como obrigatória, como diz o Art. 57: “A formação de professores (*sic*),

orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias, poderá ser feita em estabelecimentos que lhe prescrevem a integração no meio”. (BRASIL, 1961).

O Art. 105 da referida LDB, delega ao poder público somente a responsabilidade de amparar serviços e instituições que oferecessem escolas rurais: “Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais”. (BRASIL, 1961).

Apesar da educação rural ser citada na legislação, o Estado se exime de sua responsabilidade, delegando à sociedade civil a incumbência de oferecer aos filhos dos trabalhadores rurais a educação, dentro das possibilidades e condições que os proprietários de terra, párocos e demais sujeitos da comunidade podiam oferecer. No entanto, nesse contexto, muitos ficaram à margem do processo educativo, sendo inseridos no mercado de trabalho, sem qualificação, como mão-de-obra barata e desvalorizada.

Em 1963, o Presidente da República João Goulart, sancionou a Lei 4.214/1963, o Estatuto do Trabalhador Rural (ETR). Este documento, influenciado pelas lutas camponesas, trouxe um conjunto de benefícios ao trabalhador, como o estabelecimento de salário mínimo, das férias, do repouso remunerado, da assistência médica. O ETR fazia parte das reformas de base, apresentadas pelo governo federal, que desagradaram as elites nacionais e os interesses do capital internacional, insatisfeitos com a possibilidade de ascensão das classes subalternas. (VILAS BOAS, 2018, p. 48).

Com o Golpe de 1964 e implantação do regime de Ditadura Civil-Militar (1964-1984), buscando diminuir as diversas tensões sociais, o governo central brasileiro apresentou um plano formal sobre a questão da terra no Brasil, a criação do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), atual Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a promulgação da Lei nº 4504/1964, conhecida como Estatuto da Terra. Para Rodrigues (2001), com o Estatuto da Terra o governo central acabou aumentando o controle sobre a estrutura fundiária brasileira.

O Estatuto da Terra afirma a necessidade de distribuição de terras no Brasil, conceituando o campo, seus níveis de produtividade e o uso social da terra. Foi um

documento inovador para época, pois definiu quantitativamente o latifúndio e o minifúndio, assim como o que são terras produtivas e improdutivoas, estabeleceu parâmetros para desapropriação e fins de reforma agrária. (BRASIL, 1964). Especificamente sobre a função social da terra, o Estatuto estabelece em seu Título I – Disposições Preliminares, Capítulo I – Princípios e Definições, artigo 2º.

§ 1º - A propriedade da terra desempenha integralmente a sua **função social** quando, simultaneamente:

- a) favorece o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores que nela labutam, assim como de suas famílias;
  - b) mantém níveis satisfatórios de produtividade;
  - c) assegura a conservação dos recursos naturais;
  - d) observa as disposições legais que regulam as justas relações de trabalho entre os que a possuem e a cultivem.
- (BRASIL, 1964, grifo nosso).

No entanto, a questão da estrutura fundiária brasileira, como da reforma agrária, ficou condicionada aos debates políticos e, por fim, fica reduzida à questão da colonização das terras, principalmente da região amazônica. Fernandes (2014) afirma que isso se deu porque o Estatuto da Terra, mesmo afirmando formalmente a função social da terra, foi elaborado por um comitê executivo que, na prática, defendia o caráter econômico sobre o social, a modernização campo em detrimento da distribuição de terras, privilegiando mais uma vez o grande proprietário de terras, o latifundiário, em detrimento do camponês que vê novamente suas necessidades serem deixadas de lado.

Assim, nos finais da década de 1960 e início da década de 1970, a agricultura brasileira passou por um forte período de modernização, pautada na manutenção da concentração fundiária, seguindo as exigências do modo de produção capitalista. Isso favoreceu os grandes latifundiários, pela facilidade de acesso a créditos financeiro, modernização e aumento da produtividade, em detrimento do abandono e descaso de grande parte de pequenos e médios produtores.

Em diversos lugares, especificamente na região amazônica, a nova colonização atingiu diretamente os povos originários, os indígenas, contribuindo para expulsão destas populações e conseqüentemente o êxodo rural.

O processo de modernização da agricultura brasileira na década de 1960 provocou o aumento da produção e da produtividade, mas foi um processo profundamente desigual e contraditório. Mais do que conservadora, essa modernização foi permeada pela repressão política do período ditatorial e pela desigual distribuição dos recursos. Os investimentos governamentais em infraestrutura (especialmente a abertura de estradas) e os incentivos fiscais tornaram rentável a compra e/ou apropriação de grandes extensões de terras, materializando uma aliança entre militares e latifundiários. (OXFAM BRASIL, 2016, p. 04)

Assim, historicamente são delegadas políticas compensatórias à educação rural, basicamente buscando a fixação dos sujeitos no campo, não pela compreensão da importância da valorização da cultura local rural, e incentivo à produção familiar, mas sim, de uma visão estereotipada, urbanocêntrica, como forma de que alguém precisa produzir e abastecer de alimentos o mundo ou é preciso manter as populações no campo como forma de “desafogar” as cidades. (ROCHA, 2014).

“A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital.” (MOLINA, 2006, p.37). Isso é explícito através da necessidade constante de luta por direitos sociais e políticos, o que está se perdendo cada dia com o atual governo neoliberal, que privilegia o agronegócio em detrimento do pequeno camponês, apesar dos dados demonstrarem que o comércio agrícola interno ser sustentado pelo pequeno produtor, sendo que os grandes latifundiários destinam sua produção a exportação.

Nessa perspectiva capitalista, neoliberal de educação a escola do campo precisa compreender seu papel de resistência, apresentando uma outra visão de mundo, de educação, de ser humano, que dê conta das necessidades do camponês. Para tanto, a Educação do Campo precisa ser:

(...) aquela que trabalha os interesses, a política a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições

fundamentais de sua implementação. A Escola do Campo de acordo com (FERNANDES apud SOUZA, 2006, p. 83).

Um dos exemplos desta dimensão fundamental, como será tratada mais adiante, está nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo de abril de 2002, que define a identidade das Escolas do Campo.

A identidade da Escola do Campo é definida pela sua vinculação as questões inerentes a 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 a qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002).

Rossi *et al.* (2018, p. 243) enfatiza que, no Brasil, as conquistas alcançadas pelos movimentos sociais do campo entre 2003/2016 estão se desfazendo desde o golpe político de 2016, e isso fica explícito com a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que tinha como objetivo incentivar o pequeno produtor rural, mostrando uma mudança de concepção nas políticas desenvolvidas pelo governo federal quando ao trabalho do camponês.

Ainda Rossi *et al.* (2018, p. 244) relata que a Lei da Agricultura Familiar (Lei nº 11.326 de 2006) identificou, tendo como base o Censo Agropecuário de 2006, que 4.367.902 dos estabelecimentos rurais são destinados a agricultura familiar, e estes ocupam uma área de 80,25 milhões de hectares. Em porcentagem, seria 84,4% da população rural do país ocupam apenas 24,3% das terras. No entanto, mesmo sendo uma área pequena, que representa cerca de  $\frac{1}{4}$  das terras em Valor de Produção, representava em 2006, 38% do capital e abastecia 70% do mercado interno de alimentos, gerando 12,3 milhões de empregos no campo, o que representa em porcentagens 74,4% do total de empregos no campo e contribuía com 3,42% do Produto Interno Bruto (PIB).

Diante da análise desses dados pode-se observar a grande relevância que o pequeno produtor possui para a economia do país. No entanto, mesmo com toda a importância econômica que representa, ainda sofre com o descaso do poder público, através da implantação de políticas compensatórias que não contemplam as reais necessidades do camponês.

## 2.2 A Educação do Campo: da Constituição Federal de 1988 à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O movimento de redemocratização do Brasil, o fim da Ditadura civil-militar, nos anos de 1980, levaram a elaboração e promulgação da Constituição Federal de 1988 – a CF/98. Ela assegurou diversos avanços sobre direitos sociais. E, sobre a educação, afirma que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988).

Stédile (2011), porém, afirma que a CF/98 não apresentou avanços em relação ao Estatuto da Terra de 1964, como a questão fundiária, da concentração de terras no Brasil, pois legitimou o latifúndio produtivo, e não avançou sobre a desapropriação de terras improdutivas.

Art. 185. São insuscetíveis de desapropriação para fins de reforma agrária:

I - a pequena e média propriedade rural, assim definida em lei, desde que seu proprietário não possua outra;

II - a propriedade produtiva.

Parágrafo único. A lei garantirá tratamento especial à propriedade produtiva e fixará normas para o cumprimento dos requisitos relativos à sua função social. (BRASIL, 1988)

A Constituição Federal de 1988, no seu Art. 6º apresenta uma lista de “direitos sociais” e, dentre estes, está a educação. (BRASIL, 1988). Assim a educação do campo, como uma modalidade de ensino, também está contemplada como direito social, igualmente as diversas outras modalidades de ensino. Entende-se que o Art. 205 da CF/98, ao afirmar que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família” e o Art. 206, no inciso I, quando trata de um conjunto de princípios para que o ensino seja ministrado, afirma a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), não faz distinções entre modalidades de ensino, no entanto não especifica a necessidade e direito de que o filho do camponês estude próximo a sua casa, não percorrendo assim longas distâncias.

Diante da leitura dos artigos acima mencionados, conclui-se que a educação é um direito inalienável de todo sujeito, tendo, portanto, que ser garantido ao

camponês, com as mesmas condições de acesso, permanência que é ofertado na cidade. Mas, mesmo que não tenha na CF/88 um artigo específico sobre a educação do campo, ao estabelecer a educação como direito de todos e para todos, incluem nesse “todos” os povos do campo, ribeirinhos, de quilombolas, indígenas, dos movimentos sem-terra e tantos outros sujeitos que sempre estiveram a margem do processo educativo.

A década de 1990 foi marcada pela escalada da globalização econômica, pela ampliação do neoliberalismo, pela reestruturação do modo de produção capitalista, com suas crises cíclicas. Este movimento teve impacto no mundo rural: no fortalecimento do agronegócio, na expansão das fronteiras agrícolas, na abertura econômica, defendidas pelo modelo neoliberal de organização da sociedade. Assim, os aspectos econômicos, mais uma vez, se sobressaíram aos sociais, contribuindo, assim, para a intensificação da concentração de terras e diminuição dos pequenos e médios proprietários rurais. Tudo isso, com a propaganda ideológica de desenvolvimento rural sustentável com vistas à redução da pobreza. (CARVALHO, 2010, p. 422).

O resultado deste favorecimento legal e político em prol dos grandes proprietários, consolida ainda mais a concentração de terras no Brasil desvalorizando os pequenos e médios proprietários. E, com a especulação de terras, as exigências legais de “preservação” de boa parte da já pequena propriedade, com pouco acesso a crédito faz com que os pequenos proprietários tenham que vender sua terra a grandes proprietários, que possuía as condições de implementar o processo de modernização agrícola. E isso impacta a discussão sobre a educação do campo e sua função social.

A atual Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (Lei nº 9394/96) – afirma no Art. 26 e Art. 28, a especificidade da educação do campo, quando trata da organização escolar e curricular. No Art. 23 trata da autonomia dos sistemas de ensino para realizarem as flexibilizações necessárias. E o Art. 28 explicita esta determinação à educação rural: “(...) na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”. (BRASIL, 1996). E, ainda nesse mesmo Art. 28, apresenta um conjunto de determinações, a saber:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014). (BRASIL, 1996).

Do modo como está escrito na LDB 9394/96, deverá haver adequações no sistema de educação básica para as escolas da zona rural, levando em consideração as características de cada localidade. Tais adaptações referem-se ao currículo, métodos de ensino, calendário conforme os ciclos agrícolas e clima, além de adaptações com relação as características gerais do trabalho no campo. A inovação deste texto dentro das políticas públicas educacionais, está no reconhecimento da diversidade e heterogeneidade das populações e culturas do campo, o que requer a elaboração de diferentes diretrizes operacionais.

A criação de conteúdos curriculares e de metodologias adequadas à realidade das populações rurais significa que o que vai ser ensinado em sala de aula deve partir da realidade na qual o educando está inserido. **É uma educação contextualizada espacial e historicamente. No caso dos educandos que participam dos movimentos sociais, a inserção dessa realidade em sala de aula passa a ser garantida legalmente.** Isto quer dizer que os sistemas de educação, em sua maioria municipal e estadual, que negam a participação dos movimentos sociais na escola, estão desrespeitando a legislação vigente específica sobre a Educação do Campo. (CAMACHO, 2014, p. 416, grifo nosso).

Portanto, legalmente, esta educação contextualizada refuta a ideologia que a urbanização e o agronegócio são os únicos caminhos para o progresso, defendendo a cidade como lugar atrativo e superior, ideia muito difundida pela educação urbana neoliberal que leva ao desestímulo dos alunos de permanecerem no campo. Ter a Escola do Campo é o reconhecimento do rural como lugar de vida, de cultura, é uma possibilidade de conhecer como se deram as lutas pela terra, questão fundamental para o reconhecimento do espaço geográfico como espaço

social, de constituição do Brasil e problemas sociais que se constituem através do tempo.

Não temos que fazer o modo de vida camponês se adaptar ao calendário da educação urbana, mas o contrário, os sistemas de educação é que devem se adaptar ao modo de vida camponês. Como temos uma lei que permite esta adaptação, ela tem que ser cumprida. (CAMACHO, 2014, p. 418)

No final da década de 1990 os movimentos sociais do campo iniciam um intenso trabalho de discussão sobre a necessidade de se garantir políticas públicas que atenda às necessidades dos camponeses, ribeirinhos, indígenas, trabalhadores do movimento sem-terra, caiçaras. Esse processo culmina na organização do I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, na Universidade de Brasília.

Em 1998, é realizada, também na Universidade de Brasília, a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo (CNEC). Com esses dois eventos, coloca-se em desenvolvimento a Articulação Nacional para a Educação do Campo, o que estimula articulações também em âmbito estadual, como no Paraná. Todo esse processo de discussão, reivindicação e busca por uma educação de qualidade para o campo, tinha como grande desafio: “pensar e fazer uma educação vinculada as estratégias de desenvolvimento. E em nossa opinião, desenvolvimento humano de todo o povo brasileiro”. (CNEBC, 1998, p. 6).

O campo não é mais o espaço de “atraso” como percebido durante tantos anos. Passou a demandar um conjunto de serviços relacionados aos direitos sociais e a polemizar a concentração da terra e as possibilidades de construção de uma vida digna. (SOUZA, 2006, p. 58)

Esses espaços de discussão se tornaram lugares importantes de luta por direitos, de formação política e social. A partir dessas discussões, o Estado reconheceu a necessidade de garantir uma legislação específica para as pessoas do campo. Diante disso, o Conselho Nacional de Educação, aprovou, em 2001, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Tais Diretrizes trouxeram uma outra visão sobre as instituições que atendem os filhos dos trabalhadores rurais e demais sujeitos que sempre ficaram à margem do processo educativo.

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

Com a promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, há um grande avanço nos direitos pelos quais os movimentos sociais camponeses tanto esperavam. Nesse documento há a confirmação da necessidade de oferecer nessas escolas um currículo diferenciado, formação para os professores que deem conta de prepará-los para atender aos alunos do campo, assim como a organização de práticas pedagógicas que proporcionem significado às ações desenvolvidas na escola.

(...) as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovadas também em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, representam um importante marco para a Educação do Campo porque contemplam e refletem um conjunto de preocupação conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades de diferentes formas de organização da escola, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática a consolidação dos tempos pedagógicos diferenciadas, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais. (SOARES, 2001, p.17)

Todo esse movimento, a nível nacional, de lutas e conquistas da Escola do Campo vai refletir também no Estado do Paraná. No ano de 2003 é criada, dentro da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a Coordenação de Educação do Campo. Outras conquistas legais dos movimentos sociais do campo, ocorreram na década de 2010, conforme mostra quadro abaixo:

Quadro 1 – Conquistas Legais dos Movimentos Sociais do Campo

<b>ANO</b>	<b>LEGISLAÇÃO</b>	<b>OBJETIVO</b>
2010	Resolução nº 4783/2010 - GS/SEED	Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional.
2010	Instrução Conjunta nº 001/2010 – SEED/SUED/SUDE	Orientação sobre estratégias para elaboração e implementação de um plano de trabalho integrado voltado a Educação do Campo.
2010	Instrução nº 007/2010 - SUED/SEED	Instrui quanto à concepção de Projeto Político Pedagógico.
2010	Parecer CEE/CEB nº 1011/2010 de 06/10/2010	Institui a Educação do Campo como uma Política Pública.
2010	Parecer CEE/CEB nº 743/2010 de 04/08/2010	Implantação do ciclo de formação humana para o ensino Médio e Fundamental.
2015 <sup>4</sup>	Instrução nº 003/2015 – SUED/SEED	Encaminhamentos referentes à elaboração do Projeto Político-Pedagógico/Proposta Pedagógica e Regimento Escolar.

Fonte: Elaborada pela própria autora com base em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=564> Acesso em: 31 mar. 2021.

Além desses marcos legais houveram avanços durante o Governo, no Estado do Paraná, de Roberto Requião em sua segunda gestão (2003-2010), mediante pressão e articulação dos movimentos sociais do campo. Com a implantação de uma Coordenação do Campo na Secretaria de Estado da Educação do Paraná culminou com a elaboração de documentos importantes que contribuíram na formação dos professores e na consolidação das escolas do campo, como as

---

4

A Instrução nº 003/2015 – SUED/SEED traz orientações para elaboração do Projeto Político-Pedagógico/ Proposta Pedagógica e Regimento Escolar, no entanto não traz nada específico ou diferenciado para as Escolas do Campo.

Diretrizes Operacionais da Educação do Campo do Estado do Paraná e Cadernos Temáticos da Educação do Campo, publicados em 2008.

No entanto, após essas conquistas observa-se um período de desvalorização do trabalho, principalmente a partir do Governo de Carlos Alberto Richa (2011-2018), com perdas importantes para os povos do campo e Escolas que atendem e atendiam essas comunidades. O descaso é percebido com a desconsideração das especificidades, o fechamento de Escolas no Campo, a desvalorização dos professores dessas instituições, fechamento de Casas Familiares Rurais.

No entanto, no governo de Carlos Roberto Massa Junior (2019-atual) o descaso com as Escolas Públicas do Campo continua. Como uma das ações de desmonte dessas instituições, com o único objetivo de contenção de despesas, há a organização de turmas multianos para as escolas que possuíam um número reduzido de alunos, trazendo novamente a proposta de salas multiseriadas, assim como o fechamento de outras escolas. Além disso, a adoção de um currículo único através da implantação do Currículo da Rede de Ensino do Paraná (CREP), retirando a autonomia das escolas na elaboração de sua Proposta Pedagógica, como a organização de calendário diferenciado, do currículo adaptado, do livro didático diferenciado.

Vê-se cada vez mais o desmonte das Escolas do Campo, através de escolas sucateadas, alta rotatividade de professores, falta de funcionários, falta de merenda e materiais básicos, frutos de uma política capitalista que prioriza o lucro em detrimento de uma educação de qualidade. De acordo com a Articulação Paranaense das Escolas do Campo (APEC) em uma entrevista realizada por Maura Silva com Erivan, do MST, publicada em 10 de julho de 2015, intitulado: “Mais de 4 mil escolas fecham suas portas em 2014” Silva (2015) afirma que:

(...) mesmo nas regiões onde existem vagas, sobra precariedade. Das 70.816 instituições na área rural registradas em 2013 (uma década antes eram 103.328), muitas delas continuam sem infraestrutura adequada, biblioteca, internet ou laboratório de ciências. Outro ponto de alerta é a falta de adequação do material didático. Sem falar da adoção de conteúdos, práticas e atividades distantes do universo

cotidiano e simbólico dos alunos camponeses, quilombolas ou ribeirinhos, bem como aponta Erivan. (APECEPR)<sup>5</sup>

E, por fim, mesmo que ainda em processo de implementação, tem-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 e 2018, respectivamente para a etapa da Educação Fundamental e Ensino Médio. Seu fundamento legal está na Constituição Federal de 1988, onde diz que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988), na LDB 9394/96, assim como no Plano Nacional de Educação de 2014.

Uma das questões trazidas pela BNCC é necessidade de uniformidade curricular em todo território nacional. No entanto, é preciso levar em conta que em um país continental, como o Brasil, as condições estruturais, pedagógicas, sociais, econômicas, de formação dos professores, entre outros condicionantes são diversos, e com esse discurso de uniformidade há ainda mais o agravamento da desigualdade e exclusão social, que afetam diretamente as Escola do Campo.

Ocorre que, mesmo com a desigualdade como questão estruturante, a educação escolarizada pretende promover a equidade de conhecimentos compreendidos como essenciais para proporcionar uma maior igualdade de oportunidades nas disputas por um lugar no mercado de trabalho e no exercício da cidadania. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 53).

Nesse discurso de promoção de igualdade, a BNCC desconsidera que o problema da educação, principalmente das escolas públicas, não está unicamente na organização curricular, mas em outras dimensões fundamentais, como no financiamento educacional, na formação de professores, na efetivação de políticas públicas essenciais para garantir escolas no campo, assim como a consolidação das legislações já promulgadas como instrumento de garantia de direitos humanos essenciais.

Esse quadro caótico em que se encontram grande parte das escolas do campo e a atuação da mídia na criação de um conceito ideológico que privilegia o

---

5

Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. Disponível em: <https://apecpr.com.br/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014-5a10dffa3d0c>. Acessado em 30 ago. 2021.

agronegócio, o capitalismo em detrimento do ensino de qualidade que deve ser ofertado aos filhos dos trabalhadores rurais levar a crer que o insucesso ou a falta de oportunidade dos sujeitos é responsabilidade da escola ou do sujeito, e leva a uma análise criteriosa e rigorosa que o insucesso está na falta de interesse do poder público em promover uma educação efetivamente de qualidade para os povos do campo.

A tradição de reformas educacionais tem se esmerado em atribuir ao currículo os problemas de qualidade da educação e, da mesma forma, seria ele o responsável pela superação das mazelas e desigualdades educacionais. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 54).

Mesmo a Constituição Federal de 1988 estabelecendo que sejam fixados conteúdos mínimos, ela também traz a ideia de reconhecimento das especificidades e diversidades ao afirmar, no seu Art. 3º, os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: "(...) II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; (BRASIL, 1988)

Assim como a CF a LDB 9394/96 também estabelece a importância da fixação de conteúdos mínimos. No entanto, no Artigo 26 traz a importância da valorização dos aspectos e "características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996). E também no Artigo 3º, afirma os princípios do ensino: (...) III – pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996).

Diante de um país com dimensões continentais, com diversidade cultural riquíssima, experiências e vivências diversas opta-se pela implantação de um currículo único, onde se estabelece quais conteúdos serão trabalhados em sala de aula, sem considerar que essa construção deve ser uma ação dialógica entre educador e educando, que é uma discussão ideológica, política e social, que é necessário a reflexão sobre os condicionantes proporcionados por cada realidade.

Mesmo nessa diversidade, justifica-se a elaboração de um currículo único para todo o país com o discurso de que os professores não sabem o que fazer em sala de aula, nem qual conhecimento deve ser trabalhado com seus alunos. Para

atender essa necessidade, justifica a implantação das competências e habilidades de todos os “componentes curriculares”. Tais orientações não consideram a função da escola, que é a humanização.

Pretendemos argumentar na direção de uma **formação ampla, consistente**, das políticas de formação educacional e curricular do Brasil. As palavras que nos parecem ser mais apropriadas para essa premissa já não são mais as “competências e habilidades”, tão repetidas e surradas como nos intenta aboiar o ramerrão neoliberal, mas sim aquelas que constituem em plataformas de soberanias subjetivantes e socializantes: **humanização e cidadania**. (NUNES, 2018, p. 36, grifo nosso).

Diante desse contexto a BNCC não contempla a especificidade da Educação do Campo, na medida em que não dá autonomia na elaboração dos currículos, nas propostas pedagógicas das escolas de Educação Básica, apresentando somente uma pequena autonomia na organização do Currículo Local. Isso significa o desmonte da escola pública e, especificamente, da Escola do Campo.

É preciso pensar a escola a partir de suas especificidades, e um currículo verticalizado só trará uma lista de conteúdos descontextualizados, que não fará sentido aos educandos. O currículo precisa ser construído pelos sujeitos da escola. “(...) a Escola no que tange ao seu papel, deve garantir aos sujeitos, o acesso ao conhecimento historicamente acumulado de forma crítica, atual e contextualizada (...)”. (SENA, 2019, p. 13).

Muito além de uma lista de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, a BNCC é perpassada por perspectivas ideológicas, políticas, sociais e econômicas, desconsiderando a cultura, a história, a vivência, a identidade da população que depende da escola pública, a totalidade dos estudantes que frequenta a Escola do Campo. Diante dessa panorama urge a necessidade de discutir a BNCC, no sentido de “fazer brotar no/do coletivo, naturalmente a necessidade de ressignificar os conteúdos, bem como incluir outros que precisam estar no seio da comunidade para que esta se (re)descubra, se (re)invente.” (SILVA, 2018, p. 23).

Um dos objetivos defendidos pelas instituições que compuseram as equipes de discussão e formação dos documentos preliminares e da versão definitiva da BNCC, é o discurso de preparação de sujeitos aptos para o mercado de trabalho, que se adaptem às mudanças, que tenham as habilidades e competências

necessárias para desenvolver suas atividades profissionais. No entanto, isso desconsidera que a exclusão dos sujeitos no mercado de trabalho é devido a injustiça social, a grande desigualdade existente, a falta de vagas e não formação de mão-de-obra conforme já mencionado anteriormente.

Quando desconsidera-se a necessidade de investimento financeiro na educação com a melhoria das estruturas físicas e materiais, a diminuição do número de alunos por turma, entre outras melhorias necessárias, delegando apenas a mudança do currículo como forma de melhoria da educação, e consequentemente responsabilizando escolas e professores pelo sucesso ou não, cria-se um clima de concorrência entre escolas e professores, além de oferecer um ensino raso aos alunos, delimitado aos padrões impostos pelos órgãos de gerência da educação.

Quando são colocados projetos curriculares como forma de proporcionar a igualdade de oportunidades em busca da redução das desigualdades, somos colocados diante de uma proposta ilusória que não consegue se aprofundar no cerne do problema, qual seja, a incapacidade de nosso sistema socioeconômico proporcionar a igualdade. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p.76)

A Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96, ao trazer a ideia de Base Nacional Comum, não revelam a necessidade de normatização através da negação das múltiplas diversidades, mas sim o reconhecimento e valorização do diverso, da heterogeneidade existente através das diversas experiências e vivências.

A ideia de base contida na LDB e que pode se extrair da CF é pela definição de referências curriculares comprometidas com a pluralidade, diversidade e não discriminação. Abraçar uma compreensão de prescrições fixistas e descritores de conteúdos, competências e habilidade é assumir uma contradição entre o pluralismo de ideias e um projeto universalizante de conhecimentos comprometidos com a homogeneização. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p.60)

E, quando se trata especificamente em Escola do Campo, é preciso que o currículo seja adaptado para essa realidade. E isso se repete nas diversas realidades e situações, como nas escolas de assentamentos, ribeirinhos, quilombolas. Há a necessidade de considerar as especificidades das diversas comunidades.

Um currículo igual para todos é uma proposta no mínimo desrespeitosa, mas, é também contra democrática. Fere a autonomia das redes de ensino, dos professores e de todos que fazem a escola. A homogeneização desrespeita as distintas matrizes étnicas do povo brasileiro, inclusive, suas conquistas, no âmbito da legislação educacional, as quais parecem não ter valor na BNCC. Um currículo igual para todos, passa por cima das diferenças regionais e culturais e torna o processo escolar restrito aos saberes mínimos, isentos de implicação com os sujeitos, suas lutas e seus direitos. Um currículo nesse formato enfraquece a democracia, não forma para a crítica, para o engajamento social, para superação das desigualdades. É o currículo perfeito para ditaduras se instalarem de modo naturalizado. (SENA, 2019, p. 20)

É necessária a luta pela garantia dos direitos já conquistados, pela manutenção da democracia, pela autonomia na elaboração do currículo das escolas, pela formação crítica de seus alunos, pelos espaços de participação, lutar pela igualdade, direito às diversidades, à livres manifestação de ideias, ver a educação como direito de todos, a sua gratuidade e laicidade, pois esses “princípios irão garantir o processo democrático, sem o qual abre-se espaço para o autoritarismo e aumenta ainda mais o processo de desigualdade e exclusão social.” (SENA, 2019, p.18)

Há a necessidade de se considerar as especificidades dos diversos grupos sociais que trazem em seu bojo a luta histórica pelo seu espaço físico, social, cultural. Afinal, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, é direito conquistado na CF/1988. Por isso a urgência da resistência a mais esta investida neoliberal na educação, e luta consciente pela elaboração de um currículo que leve em consideração a especificidade do campo, procurando eliminar a visão pejorativa de que o mundo rural é lugar de atraso.

É nesse sentido que a escola, a Escola do Campo, de forma específica, cumpre sua função política, social, científica, interventora e propiciadora das ferramentas aos sujeitos rumo a transformação social, pois a realidade não pode ser modificada senão quando o homem “descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo, antes de tudo, provocando uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação”. (FREIRE, 1996, p. 49).

Mesmo nesse cenário transitivo adverso, nossa tarefa consiste em proclamar a cada dia a inadiável tarefa de pensar em uma escola e uma educação pautada nos *novos direitos civis e no protagonismo dos novos sujeitos sociais* emergentes das lutas travadas nos anos

e nas décadas recentes, na direção de produzir coletivamente a concepção de uma escola como aquisição da plena condição humana e não como uma proposta de educação e de escola restrita à esfera disciplinar, como tempo e espaço de preparação de quadros técnicos ou de mão de obra barata e disponível para o mercado. Educar é produzir o homem para a vida, para a ação subjetivamente significativa na sociedade, para a felicidade e plena cidadania. Essa segunda parte completa a tese de Sartre: “(...) o que importa é o que vamos fazer com o fizeram de nós!”. (NUNES, 2018, p. 59)

Mesmo em um cenário onde há falta de autonomia na organização curricular pelas escolas, onde Escolas do Campo não têm espaço para pensar nas suas especificidades e necessidades, é necessário buscar os espaços de contradição, e a partir desses espaços atuar de forma a promover a humanização dos alunos, a partir da socialização de conhecimentos científicos que tenham a ver com a visão de mundo dos educandos. Caso contrário, transforma-se a prática educativa em uma “educação bancária”, tão criticada por Paulo Freire.

A lógica Bancária se enquadra em um trabalho com a BNCC em que o professor deve conhecer esta e transmiti-la aos alunos em uma relação que o mundo é de conhecimento do professor, transmitido pelos especialistas, e é, através dele – professor – que o aluno conhecerá o mundo. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p.121)

Freire (2013, p.18) ainda continua esclarecendo que conhecer não é receber de forma dócil e passiva os conteúdos que outra pessoa lhe impõe, mas na “dimensão humana” é necessária a curiosidade, a investigação, é “tarefa de sujeitos”, “e somente enquanto sujeitos, que o homem pode realmente conhecer”, aquele que é “enchido” por conteúdos, que não se sente motivado e desafiado, não aprende, somente está no mundo.

Torna-se necessário que o educador compreenda a lógica capitalista imposta pela BNCC, e para além de uma lista de conteúdos descontextualizados, ele compreenda seu papel na formação de seus alunos, realize uma reflexão rigorosa sobre a necessidade do diálogo na prática pedagógica, como instrumento de concretização de um currículo que atenda às necessidades dos sujeitos que dependem da escola pública.

Para além disso, os docentes das Escolas do Campo precisam compreender a função social dessas instituições, compreender a comunidade a qual atende, conhecer suas vivências, e a partir das necessidades da comunidade o currículo

será desenvolvido, é necessária a participação do aluno na consolidação do conhecimento, para que assim a escola cumpra sua função social, de agente que propicia as condições para a emancipação humana, a partir de sua realidade, de suas condições objetivas.

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (FREIRE, 2013, p.18)

É necessário que a educação estimule a criatividade, o desejo pelo saber, ofereça as ferramentas para a reflexão crítica sobre as contradições sociais, injustiças e desigualdades, que consiga através desse processo sua emancipação e se perceba como sujeito ativo, criador e ator de sua própria história e compreenda a importância de sua atuação frente um novo projeto social, onde os valores defendidos sejam justiça, igualdade, humanização, solidariedade e justiça em busca da transformação da sociedade.

### **3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DO CAMPO**

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

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica. (Paulo Freire)

#### **3.1 Os desafios da formação de professores da Escola do Campo**

Este capítulo pretende trazer à discussão os desafios da formação inicial e continuada dos professores que atuam nas Escolas do Campo. Afinal, como é dada a formação e quais são os seus fundamentos? É uma formação que se fundamenta na educação popular, segundo a concepção dos movimentos camponeses? Que considera as especificidades, o contexto e vivência do aluno que vive no campo? Ou é uma formação geral, a mesma ministrada nas escolas urbanas?

Para realizar a reflexão sobre o tipo de formação continuada oferecida aos docentes de escolas rurais é necessário compreender a concepção defendida pela Educação do Campo, o que é ser uma escola do campo.

O conceito de Educação do Campo como parte da construção de um paradigma teórico e político não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social. Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Essa é a base concreta para discutirmos o que é ou não é a Educação do Campo. Educação do Campo é um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica; por sua vez, a discussão conceitual também participa deste movimento da realidade. Trata-se, na expressão do Professor Bernardo Mançano, de uma disputa de “território imaterial”, que pode em alguns momentos se tornar força material na luta política por territórios muito concretos, como o destino de uma comunidade camponesa, por exemplo. (CALDART, 2008, p. 69-70).

Ao tomar esse conceito amplo de Educação do Campo, é preciso compreender a resistência que há por parte da classe hegemônica e o governo

neoliberal com relação às Escolas do Campo e à formação de seus professores, pois essa modalidade propõe outro projeto de sociedade, outra concepção de educação, outras relações econômicas e políticas, enaltecendo a democracia, a participação, a solidariedade, tornando protagonistas os sujeitos de direitos.

Esse movimento surge em uma postura contra hegemônica, buscando atender os interesses dos trabalhadores do campo. Para tanto, há a necessidade de uma educação que dê conta de oferecer conteúdos pedagógicos contextualizados com a prática vivida pela comunidade, seja ela campesina, no acampamento sem-terra, quilombola, ou entre outras tantas que constituem o espaço definido como campo. E preciso ter claro que essa educação almeja a transformação social, a emancipação humana, a formação política crítica dos sujeitos que dependem dessa escola.

Diante desse contexto, cabe à escola um movimento de resistência e ousadia, de enfrentamento frente aos impedimentos colocados pelo sistema dominante, tais como a uniformização curricular, avaliações externas, premiações por desempenho, alta rotatividade de professores, formação inicial aligeirada, formação continuada desvinculada da realidade das Escolas do Campo.

Assim como o povo campesino sempre ficou à margem da agenda política e social, também acontece com a Educação que deve ser ofertada a esses sujeitos, modalidade essa que sofre com a falta de políticas públicas, desde questões de infraestrutura, materiais didático-pedagógicos, como formação continuada dos professores, pois a ofertada pelo Estado segue a lógica urbanocêntrica, defendida pelo agronegócio, que se fixou como modelo a ser seguido desde os anos de 1930.

A história nos mostra que não temos uma tradição nem a formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a Educação do Campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima. (ARROYO, 2007, p. 158)

Nesta perspectiva, o campo é visto como local de atraso, não sendo um lugar de produção de vida e cultura, segue o modelo proposto pelos centros urbanos, que nessa visão é espaço de modernidade e avanço, portanto a Escola do Campo e a formação de seus professores e a sua organização curricular, devem se adaptar ao sistema escolar urbano: “Há uma idealização da cidade como espaço

civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa.” (ARROYO, 2007, p. 158)

No entanto, o que está por trás desta exigência de adaptação é a busca do projeto hegemônico de sociedade de dominação e, nesse contexto há a necessidade de manter, ampliar seu projeto de sociedade. E o modelo de educação pensado para atender as escolas do campo fogem desse projeto de desmonte, sucateamento e fechamento de escolas rurais. Para garantir a efetivação desse projeto perverso torna-se necessário que a formação dos professores das escolas do campo partam dos interesses do mercado e agronegócio.

O projeto hegemônico em vigor, do capital, sabe muito bem aonde quer chegar: à manutenção da ignorância, facilmente controlável e sustentadora da situação de alienação. Isso executado com primor nos processos de formação de professores que esvaziam tanto o conteúdo político quanto o científico. (MARTINS, 2008, p.39)

Apesar da Escola do Campo ter, como garantia legal, o direito à formação de seus docentes, isso não se constitui em execução na prática, ou, quando realizado, se faz de forma aligeirada, descontextualizada do mundo campestre, tanto no conteúdo quanto na prática. E isso acontece, segundo Martins (2008, p.48), tanto na formação inicial universitária que, normalmente, não se faz a discussão sobre esta modalidade de ensino, quanto na formação continuada, nas chamadas práticas pedagógicas. Ou seja, há a garantia, mas não a sua efetivação, contrariando o previsto nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no País, observarão, no processo de normatização complementar da **formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo**, os seguintes componentes:

I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo;  
II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições, para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a

convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.  
(BRASIL, 2002, grifo nosso)

A formação continuada de professores nas diversas modalidades de ensino, como na Escola do Campo, é um mecanismo fundamental de qualificação da prática docente.

É preciso haver uma compreensão coletiva da necessidade de formação de professores que atendam às demandas da escola que queremos. Professores capazes de consolidar o processo desta escola, que saibam transpor a precariedade da formação docente inicial, que saibam mobilizar-se para melhorar as condições ruins de trabalho e a falta de valorização da atividade do educador. Para isso, o que ajuda é a construção de ações permanentes, como um programa de formação continuada. (COMILO, 2008, p. 26)

No entanto, há a necessidade de que a formação de professores venha ao encontro do projeto defendido pela escola. Para isso, torna-se essencial que a construção do Projeto Político Pedagógico seja feita no coletivo, para que assim essa formação oferecida traga a perspectiva política adotada pela escola, assim como reforce a concepção de homem, de sociedade, de educação, partindo da compreensão de que a prática educativa é política e ideológica, seja de manutenção do *status quo*, ou libertação através de atividades que promovam a emancipação.

Nunca é demais ressaltar que a chamada “neutralidade” é uma opção pela manutenção das desigualdades. Com esse cenário, certamente o campo para a construção de um projeto contra hegemônico ganha espaço, não somente pelo processo de conscientização, mas impulsionado pelas condições existenciais. (MARTINS, 2008, p. 40)

É importante compreender que a formação de professores da Escola do Campo é necessária, como garantia do direito dos alunos de terem acesso a uma educação que traga elementos de sua vivência. É necessário que os professores entendam a terra, o território, e o lugar como “matrizes formadoras” (ARROYO, 2007, p.163), para que a escola seja efetivamente um lugar de formação emancipatória e não de adaptação ao sistema dominante.

Existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive

da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda. (CALDART, 2004, p. 03)

Nesse contexto contraditório, se estabelece a Escola do Campo, como lugar de consolidação e garantia de continuidade da cultura do camponês, que compreende o campo como lugar de vida, de compartilhamento, de solidariedade, de cuidado, de atenção e vivência em comunidade. No entanto, se a Escola do Campo seguir os parâmetros colocados pelo mercado capitalista, fará um trabalho descontextualizado, sem sentido para o aluno. Isso não significa que a Escola e, especificamente a Escola do Campo, esteja separada ou isenta da forma de produção material, da forma de organização social dominante, mas dentro desse espaço contraditório precisa refletir sobre sua função social na formação dos sujeitos do campo.

Para além de compreender a Educação do Campo como direito, é preciso compreender os entraves que ainda existem na história do Brasil e os preconceitos que o povo camponês ainda enfrenta. Diante disso, a formação dos professores é essencial, no sentido de desfazer esse preconceito de que o campo é lugar de atraso, desenvolver a autoestima dos alunos atendidos pela escola e valorizar a cultura popular do campo através das práticas desenvolvidas nas comunidades.

Na formação de educadores, e particularmente educadores do campo, esta é, sem dúvida uma questão relevante, uma vez que sabem bem como há discriminações feitas em nome de determinados padrões de cultura, de conhecimento, de trabalho e de como se concretizam reafirmando desigualdades históricas sofridas pelo povo que vive no campo: econômicas, sociais, culturais, educacionais. Por isso o desafio de ser educado para não reproduzir essas discriminações na relação com seus educandos, mas aprendendo a reconhecer diferenças ou particularidades de pessoas, de grupos, de relações sociais, sem absolutizá-las nem deixar de buscar a igualdade e a justiça: sem deixar de acreditar em um projeto coletivo ou de trabalhar pela unidade de sua classe. (CALDART, 2012, p.139)

Para garantir essa formação, é necessário que se deixe de lado as questões discriminatórias e se trabalhe com os princípios defendidos pela Educação do Campo, tais como solidariedade, compreensão, preocupação com o outro, bem-estar coletivo, justiça, igualdade, companheirismo. É necessário que a formação

oferecida aos professores fuja da visão mercantilista e tenha como foco o projeto de construção de uma outra sociedade.

Projeto que pressiona por políticas públicas que garantam de fato a universalização do acesso às diferentes formas de educação, mas que tenciona a visão liberal de pedagogia, supostamente “universal”, e se integra ao desafio de construção de uma práxis de educação unitária da classe trabalhadora. (CALDART, 2012, p.41)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9934/96), no artigo 67, incisos de I a VI, estabelece a responsabilidade do poder público com a formação dos professores. No entanto, Pereira ao analisar os dados disponibilizados pelo INEP.

(...) no Brasil, o número de professores com formação superior que atuava nas escolas do campo, até o ano de 2012, era de 43,8%, enquanto que nas escolas urbanas este número chegava a 74,1%, evidenciando assim que o campo não tem entrado na pauta de prioridades do Estado, mesmo diante de uma rede de 342 mil professores em atuação nas escolas rurais. (PEREIRA, 2016, p. 103).

No entanto, não é porque há o registro na legislação que significa a melhoria na formação dos professores da Escola do Campo, questão fundamental no processo ensino-aprendizagem, pois há uma grande distância entre o que é proposto na legislação e o que se efetiva na prática. Há ainda muito o que avançar em políticas públicas para as escolas rurais e educação do campo, desde a garantia de infraestrutura básica necessária, à formação específica de docentes e funcionários, currículo que garanta a especificidade do campo, docentes e funcionários em número suficiente e que tenham condições de criar vínculo com a instituição, o que será efetivado com a diminuição da rotatividade dos sujeitos que ali trabalham. A maioria dos direitos essenciais e necessários para as escolas e educadores do campo já forma conquistados pelas escolas urbanas:

O movimento docente urbano conquistou nas últimas décadas condições de trabalho mais justas: concursos, estabilidade, salários, carreira, aposentadoria, tempos de estudo e qualificação. É sabido que essas conquistas não chegaram a todos os trabalhadores em educação no campo, o que compromete toda política da qualificação e de conformação de um corpo específico, permanente e estável. (ARROYO, 2007, p. 169-170).

Enquanto as escolas dos centros urbanos possuem um corpo docente mais fixo, nas Escolas do Campo há grande rodizio de professores, sem contar o fato de um número significativo dos docentes não terem identidade com a Escola do Campo, pois em sua maioria são professores temporários, muitos ministram aulas em outros estabelecimentos, não tendo dedicação exclusiva. Esta realidade é prejudicial na relação ensino e aprendizagem.

Um corpo de docentes e gestores que chega cada dia da cidade à escola rural, sem conhecer os significados dessa tensa realidade na conformação das crianças, dos adolescentes, jovens ou adultos do campo não terá condições de ser educador, educadora, docente, gestor. (ARROYO, 2007, p. 171).

Nessa compreensão de que os professores das escolas do campo não são efetivos, ao analisar os dados das Instituições Públicas Estaduais do município de Arapoti<sup>6</sup> percebe-se que 58,5% dos professores das escolas urbanas passaram por concurso público, tendo portando estabilidade em seu emprego, o que não gera na escola rotatividade de docente, já nas escolas estaduais do campo, que no município são duas (Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas e Colégio Estadual do Campo de Calógeras) esse número é reduzido para apenas 20,5%.

É preciso compreender que o papel do professor nas Escolas do Campo vai muito além da transmissão de conteúdos previamente elaborados, pois é necessário compreender a concepção dessa modalidade, como espaço contra hegemônico, de luta por uma outra sociedade. Portanto, o papel do professor é fundamental, como agente de formação no processo de emancipação do povo camponês, por isso a necessidade de que os docentes e funcionários tenham estabilidade, não gerando assim a alta rotatividade promovida pelos contratos temporários, que quando prorrogados são por no máximo, dois anos.

A tarefa dos educadores é, além de ensinar, produzir coletivamente as vidas, as lutas, escolas, homens, mulheres, jovens, crianças e organizações. É preciso ousar pensar, ousar fazer, ou “ousar lutar e ousar vencer”. Nessa contradição histórica da Escola, é preciso viver como educador e, ao mesmo tempo, como militante (...). O princípio da coletividade é necessário para a dinâmica democrática do trabalho pedagógico. (COMILO, 2008, p. 28)

---

6

Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/listaescolas.jsp>. Acesso em: 01 out. 2021.

Todos estes desafios encontrados na efetivação de práticas pedagógicas significativas dos professores da Educação do Campo, fazem parte de um longo processo de descaso na formação de professores no Brasil. Pereira (2016, p.103) afirma que na década de 1970 há uma grande influência do tecnicismo, pelo fato da ditadura militar ser o regime adotado na época. Já na década de 1980 há o rompimento com o pensamento tecnicista e valorização dos aspectos sócio históricos, começa-se uma nova organização na formação dos professores, buscando oferecer instrumentos para que os mesmos pudessem atuar nessa nova organização da sociedade e da escola.

Pereira (2016, p. 105), ainda afirma que, na década de 1990, as discussões sobre formação de professores ganham um outro discurso, buscando atender às novas demandas do mercado capitalista, que exigiam sujeitos que tivessem a capacidade de se adaptar, se adequar às “(...) novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva que passam os diferentes países, buscando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações.” (FREITAS, 2002, p. 137).

Para atender essas necessidades, são formuladas diretrizes para a formação de professores a nível nacional, refletindo assim o interesse capitalista e mercadológico que pretendia-se oferecer na formação de professores dos diversos níveis e modalidades escolares, e conseqüentemente também das Escolas do Campo.

No âmbito pedagógico houve um deslocamento do pensamento crítico, para a ênfase na formação por habilidades e competências, o abandono da categoria Trabalho, para a ênfase na prática reflexiva do professor, da formação humana para a escolarização voltada para a “qualidade”, tornando a escola um alvo fácil para as políticas neoliberais. O tecnicismo, tão combatido pelos debates dos anos de 1980, volta com nova roupagem, desta vez com o discurso da qualificação profissional. (FREITAS, 2002, p. 143 apud PEREIRA, 2016, p. 104).

Ainda, de acordo com Pereira (2016, p. 105), o Governo brasileiro, influenciado por organismos internacionais, adota uma política de fomento à formação inicial de professores, incentivando o acesso aos cursos superiores. No entanto, esses cursos foram autorizados em um pequeno espaço de tempo, com

carga horária reduzida, com qualidade duvidosa, comprometendo assim a formação dos futuros professores. São esses professores, com uma formação aligeirada, que também atuam nas Escolas do Campo, nas escolas estaduais do Estado do Paraná isso fica mais evidente quando o “mercado” de especializações se torna comércio, à medida que a classificação dos professores que são contratados por regime temporário, é feita tendo como base o número de especializações. Para a atuação nas escolas do campo é exigido a especialização na área, mesmo que o curso tenha sido a distância, muitas vezes sem comprometimento dos professores. No Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas dos dezessete docentes contratados temporariamente, dezesseis realizaram a Especialização em Educação do Campo à distância.

Observa-se desde então o deslocamento da formação científica dos professores para o âmbito da “epistemologia da prática”, pautada no aligeiramento da formação inicial (que, por pressão do setor privado, reduziu a carga horária mínima dos cursos de formação de 3200 horas para 2800 horas, em no mínimo três anos), com ênfase na certificação/diplomação dos professores (não necessariamente o crescimento intelectual e profissional do professor), com grande presença do setor privado no protagonismo da formação desses profissionais (tornando-se um negócio bastante lucrativo), através de cursos à distância ou semipresenciais promovidos pelos institutos de ensino superior. (PEREIRA, 2016, p.106)

Nesse contexto o Estado entrega a “formulação, implementação e financiamento desses projetos e programas experimentais à agências e bancos.” (ARROYO, 2007, p. 172-173). E essas instituições, em articulação direta com o agronegócio, trazem para dentro da escola a perspectiva do mercado capitalista que é exatamente antagônico ao projeto de escola, de sociedade, da Educação do Campo. “A formação dos professores, além de partir da compreensão da divisão de classes causada pelo sistema capitalista, necessita fazer da educação um instrumento de superação da situação limite na qual estamos imersos”. (MARTINS, 2008, p. 40).

É necessário ir além de uma formação limitada, pragmática, oferecida pelos organismos financeiros, baseada no neotecnicismo, onde se ressalta a importância do saber fazer em detrimento do acesso ao conhecimento científico como via emancipação humana, realizando as conexões necessárias entre a cultura camponesa e os conteúdos previstos para a formação integral do sujeito.

É preciso haver uma compreensão coletiva da necessidade de formação de professores que atendam às demandas da escola que queremos. Professores capazes de consolidar o processo desta escola, que saibam transpor a precariedade da formação docente inicial, que saibam mobilizar-se para melhorar as condições ruins de trabalho e a falta de valorização da atividade do educador. Para isso, o que ajuda é a construção de ações permanentes, como um programa de formação continuada. (COMILO, 2008, p. 27).

Por não haver neutralidade nas ações desenvolvidas na escola e pela escola, é preciso a compreensão e entendimento dos objetivos e caminhos necessários para que os ideais traçados sejam alcançados. E esses caminhos devem ser pensados no coletivo, firmados no Projeto Político Pedagógico, o qual traz uma concepção de sociedade, de homem, de escola e legitimado no Regimento Escolar.

Não há processo autônomo e autogestionado de formação sem saber as finalidades, sem ter perspectiva que homem e mulher se quer formar e para que tipo de sociedade. O projeto hegemônico em vigor, do capital, sabe muito bem aonde quer chegar: à manutenção da ignorância, facilmente controlável e sustentadora da situação de alienação. Isso é executado com primor nos processos de formação de professores que esvaziam tanto o conteúdo político quanto o científico, como o que ocorreu na gestão Jaime Lerner<sup>7</sup>, em Faxinal do Céu entre 1994 e 2002, formação centrada em elementos de autoestima e individualização do processo escolar; tanto de culpabilidade dos sujeitos em relação ao fracasso escolar, quanto na meritocracia instituída pelas atividades de “sucesso” escolar. (MARTINS, 2008, p. 39).

Os documentos oficiais propostos pelo Governo Federal e Estaduais, como do Paraná, apresentam pedagogias de perspectiva neoconstrutivista, neotecnista (DUARTE, 2001; FREITAS, 2018), com o objetivo de desenvolver as habilidades e competências necessárias para o cumprimento de metas e objetivos que atendam aos interesses do mercado capitalistas, aos organismos internacionais. Tais “pedagogias” são antagônicas à proposta de educação das Escolas do Campo e sua forma de pensar e atender a realidade cultural dos filhos de trabalhadores rurais.

---

7

Governador do Estado do Paraná entre os anos de 1995-1998 e 1999-2002. Nesse período as políticas educacionais desenvolvidas frisavam posturas neoliberais baseada nas posturas defendidas pelo mercado.

A formação continuada que dará conta de formar um professor da Escola do Campo deverá trazer, em seu cerne, uma dimensão político-transformadora, propiciando ao educador as condições teóricas para a construção de uma prática docente crítica, conseqüentemente, as condições necessárias para poder elaborar um planejamento de forma que ofereça a seus alunos as ferramentas essenciais para a análise crítica e consciente da sociedade na qual eles estão inseridos.

Pereira (2016, p. 97) afirma que, a partir de 1995, o Programa das Reformas Educativas na América Latina e Caribe (PREAL) exerce grande influência nas políticas de formação de professores das Escolas do Campo. Tal Programa buscou institucionalizar organismos internacionais na educação pública brasileira, com o objetivo de se ter uma escola para o capital, escola essa que precisava ser eficiente e eficaz, formando cidadãos aptos e adaptados para o mercado capitalista.

Ainda conforme Pereira (2016), o PREAL apresenta que o caminho principal para a melhoria do ensino, como a seleção e qualificação dos professores, é através das reformas educacionais propostas pelos organismos internacionais. Este processo continua vigente, pois a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum - Formação (BNC - Formação), que terão impactos ainda mais destrutivos para a Escola do Campo, foram formuladas nesta mesma perspectiva, de preparar mão de obra para o mercado de trabalho, formando sujeitos conformados e adaptados, que mantenham o *status quo*.

A visão do PREAL confirma um desvio da função e objetivo da formação de professores, pois a formação não pode ser vista como a alternativa única para melhoria do processo, e sim como uma das alternativas, que conjugadas às demais políticas públicas garantirão uma escola pública de qualidade.

Na verdade, tal Programa se preocupa em garantir a titulação dos professores, e não sua efetiva formação, assim como não considera a questão dos investimentos públicos em educação pública.

Observa-se desde então o deslocamento da formação científica dos professores para o âmbito da “epistemologia da prática”, pautada no aligeiramento da formação inicial (que, por pressão do setor privado, reduziu a carga horária mínima dos cursos de formação de 3200 horas para 2800 horas, em no mínimo três anos), com ênfase na certificação/diplomação dos professores (não necessariamente o crescimento intelectual e profissional do professor), com grande presença do setor privado no protagonismo da formação desses profissionais (tornando-se um negócio bastante lucrativo), através de

cursos à distância ou semipresenciais promovidos pelos institutos de ensino superior. (PEREIRA, 2016, p.106)

Com estas políticas, as Escolas do Campo continuam perdendo sua identidade, pois os professores não têm acesso a formação pedagógica e política crítica, necessária para luta e defesa de um projeto contra hegemônico que atenda as necessidades dos camponeses. Isso é observado quando a Escola do Campo se transforma em apenas escola no campo, a serviço do agronegócio, do latifúndio, facilitando ainda mais os interesses do mercado capitalista, ou seja, garante-se o “direito” dentro do espaço rural, mas não se oferece um currículo contextualizado, que priorize as necessidades e especificidades desses sujeitos.

As políticas oficiais têm se preocupado grandemente em atender o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para formar o aluno-produto da escola que a sociedade capitalista necessita para o seu ajuste estrutural. (MOURA, 2014, p. 8 apud PEREIRA, 2016, p.106).

Fala-se muito em direito à educação, mas é preciso pensar o que significa esse direito. O poder público se preocupa em manter o direito ao acesso à escola, e isso acontece tanto nas escolas urbanas como nas Escolas do Campo. Com relação a permanência, cobra-se das escolas que garantam aos seus alunos o direito de se manterem no espaço escolar, mas não se fala em qualidade, em formação para a emancipação, para a cidadania, mas em números, que irão garantir “padrões de qualidade” exigidos pelo mercado.

Freire (2019, p.28) ao falar sobre Direitos Humanos ressalta a importância da escola pública como instrumento no processo de emancipação do sujeito ao dizer que: “... uma escola pública popular deve não apenas permitir o acesso, mas propiciar que todos possam participar da construção e da execução de seu projeto político-pedagógico”.

Para que haja qualidade nas Escolas do Campo, além da necessidade urgente de investimento financeiro para melhoria da estrutura oferecida aos alunos, melhores condições de trabalho para professores e funcionários, há também a necessidade de um currículo vivo, isto é, de governabilidade da escola, que tenha significado, que seja coerente com as especificidades do campo. Para tanto, o professor precisa ter formação. Formação essa que dê conta de compreender os

significados da concepção de Educação do Campo, pois os números não evidenciam qualidade.

(...) uma preocupação apenas com estatísticas desse setor, fortalecendo uma maneira equivocada de compreender o desenvolvimento humano, focado apenas nos indicadores econômicos. Essas ações na prática não têm garantido melhoria na universalização e qualidade do processo de escolarização da população brasileira, já que até as saídas para a formação docente têm seguido essa mesma lógica. (REIS, 2009, p. 53)

Dessa forma, percebe-se que a qualidade efetiva na educação é deixada de lado, em razão de números que expressem dados estatísticos, que fazem ranqueamento sem considerar as condições objetivas das escolas em função de atender a demanda mercadológica, e que assim “demonstram” uma suposta “qualidade na educação”.

(...) uma situação educativa que se natureza ao se perpetuar como algo relativo e refletido apenas a partir da eficiência burocrática e produtiva e da noção de desenvolvimento humano, centrado na matematização econômica do social (o fenômeno vergonhoso das acelerações para fazer números educacionais é um dos exemplos marcantes de segregação exercida sob o manto da “eficiência” burocrática, bem como a implementação de formações universitárias aligeiradas e pulverizadas nos campos das ciências humanas e da formação de professores principalmente). (MACEDO, 2004, p. 4)

Ou seja, tem-se nas escolas professores “formados”, mas não preparados para as diversas realidades que irão encontrar, demonstrando que em muitas vezes sua formação inicial não dá conta das necessidades das demandas da comunidade e da escola. Para isso, foi criado o Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo, através do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONOCAMPO), pelo Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, e instituído pela Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013, com suas diretrizes gerais, o qual traz os seguintes pontos no Eixo relativo a formação de professores:

- Eixo II: Formação Inicial e Continuada de Professores
- Oferta de cursos de licenciatura em Educação do Campo – Procampo
  - Expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil
  - Cursos de aperfeiçoamento e especialização

- Financiamento específico nas áreas de conhecimento voltadas a Educação do Campo e quilombola, por meio do Observatório da Educação e do Programa de Extensão Universitária — PROEXT, conforme demanda apresentada. (BRASIL, 2010)

O poder público tem grande responsabilidade na formação dos professores, tal responsabilidade é garantida pelo PRONACAMPO, conforme exposto anteriormente, mas também pela própria LDB 9394/96 no seu Artigo 67, incisos I a VI.

**Art. 67.** Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

**I** - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

**II** - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

**III** - piso salarial profissional;

**IV** - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

**V** - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

**VI** - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996)

A qualidade social da Educação do Campo não poderá ser obtida sem o devido investimento na formação inicial e continuada dos professores, para que assim haja a compreensão da importância de partir do contexto em que vivem os camponeses, trabalhadores rurais e de suas necessidades. É necessário estabelecer uma análise criteriosa a partir da observação das diferenças entre escolas urbanas e do campo, para que haja a compreensão que educar na diversidade não é ver o outro como diferente, mas o reconhecimento da cultura, dos valores e vivências dos sujeitos através do respeito as diversidades existentes e sobretudo compreender que os educandos ao chegarem na escola trazem consigo experiências importantes para a constituição da prática educativa, ricas em conhecimento e cultura.

(...) contextualizada e consistente do(a) educador(a) como sujeito capaz de propor e implementar projetos de desenvolvimento sustentável de campo e de país, comprometidos com as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atende a população que trabalha e vive no e do campo. (REIS, 2009, p. 58)

A formação para professores das Escolas do Campo, quando descontextualizada, esvaziada de sentido, trazendo um conteúdo que tem como modelo as escolas urbanas, acaba fazendo com que os professores não tenham condições de trabalhar a partir da realidade dos alunos, trazendo um currículo onde que não tenham identidade com a cultura campesina e, conseqüentemente, a qualidade da educação é prejudicada, pois não há identificação dos alunos e corpo docente com os conhecimentos científicos e da comunidade escolar com as atividades desenvolvidas.

Ao voltar o olhar para as condições de ensino oferecida no meio rural, observamos que, entre muitos outros problemas, a falta de formação dos profissionais que atuam neste espaço se configura como uma problemática urgente a ser equacionada. (REIS, 2009, p. 49)

Ou seja, há urgência em realizar formação adequada dos profissionais das Escolas do Campo, de forma a garantir condições mínimas para os docentes compreendam as necessidades dessas escolas, e assim haja a diminuição dos problemas enfrentados nas Escolas, pois esses espaços e seus profissionais continuam sem uma formação específica, que atenda às necessidades curriculares específicas das escolas, professores e comunidades. Sobre o processo em massa, tais como o que acontece na formação continuada dos professores da rede pública, Freire (2013, p.32) coloca que: “Estimulando a massificação, a manipulação contradiz, frontalmente a afirmação do homem como sujeito, que só pode ser a de que, engajando-se na ação transformadora da realidade, opta e decide”. Nesse movimento de formação que não atende as necessidades das escolas rurais, as secretarias descaracterizam cada vez mais essas instituições, Freire (2013, p.33) ainda ressalta que a conquista e a manipulação são mecanismos de domesticação e não libertação.

Além da falta de formação dos profissionais das Escolas do Campo, há outras situações que Reis (2009, p. 55) relata como sempre observadas nas Escolas do Campo em comparação as escolas urbanas, os salários são mais baixos, sobrecarga de trabalho, rotatividade grande de profissionais, problemas de acesso devido as estradas em precárias condições, falta de existência de ajuda em relação ao transporte e acesso e formação continuada que quase na maioria das vezes acontece nas cidades.

É preciso que tanto o poder público como as escolas, tenham clareza que a formação dos educadores irá contribuir para que esses profissionais possam desenvolver atividades e ações concretas para atuar na realidade das Escolas do Campo, atingindo assim, as necessidades de formação do camponês oferecendo as ferramentas necessárias para os alunos conquistarem sua emancipação. Para isso, é necessário que o currículo seja contextualizado e a pesquisa seja um dos fundamentos das atividades pedagógicas desenvolvidas pelas escolas e secretarias de educação.

Reis (2009, p. 62) coloca que há necessidade de que o projeto de formação dos professores seja inovador, assim como o processo de construção da Escola Pública do Campo, e que esse processo deve moldar uma postura diferente desse profissional, que passa a ser um pesquisador. Para isso, torna-se necessário que a formação tenha como base os seguintes princípios:

- a) Tematização das práticas educativas e sociais (investigar, conhecer melhor e propor melhorias na ação)
- b) Formação constante (inicial e continuada)
- c) Concepção horizontal na relação professor-aluno
- d) Relação dialógica entre teoria e prática como mediadora da construção do conhecimento novo
- e) Investigação e reflexão do cotidiano
- f) Compreensão da sala de aula como espaço da relação dialógica-teoria-prática do cotidiano escolar
- g) Escola e comunidade compreendidas como espaços que se permitem ir além do dia a dia
- h) Transcender no conhecimento – fazer relações diversas – compreensão holística do mundo. (REIS, 2009, p. 62).

A garantia desses princípios contribui para a formação de um professor-pesquisador, transformador da realidade, que atuará na formação de sujeitos emancipados, deixando de lado a prática conteudista, desvinculada da realidade social, buscando assim uma atitude pedagógica que traga sentido à vida do aluno, que seja dialógica, humanista e, sobretudo, compreenda o aluno como alguém que traz experiências e conhecimentos diversos e que, conseqüentemente, contribui com o processo educativo. Toda esta dinâmica é um ato de resistência para a garantia do direito à uma educação não somente *no* campo, mas *do* campo.

Na área específica da educação destaca-se a urgência do Estado em assumir como dever, como política pública, a educação dos povos do campo. A falta de políticas de formação de educadoras e

educadores tem por base a ausência de uma política pública específica de educação ou o não-reconhecimento do direito à educação básica da infância, adolescência e juventude do campo. (ARROYO, 2007, p. 170).

É necessário que as escolas compreendam sua função, e exijam do poder público formações adequadas as especificidades dessa modalidade, para isso há a necessidade de trabalho político junto aos docentes dentro do próprio espaço escolar, para que se reconheçam como classe trabalhadora, e compreendam a necessidade de oferecer um ensino que valorize a cultura camponesa, e contextualize os conhecimentos científicos, trazendo a reflexão das contradições existentes em sociedade, revertendo a visão que se tem sobre o campo como lugar de atraso. Para isso a formação inicial e continuada precisam estar fundamentadas em:

- Políticas que afirmem uma visão positiva do campo: reversão da visão negativa que se tem do campo, como lugar de atraso;
- Políticas de formação articulada a políticas públicas de garantia de direitos: compreensão da educação como direito, sobretudo direito dos povos do campo, manifestados pelo direito à terra, cultura, vida, educação, identidade;
- Políticas de formação afirmativas das especificidades do campo;
- Políticas de formação a serviço de um projeto de campo;
- Políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo. (ARROYO, 2007, p. 173-174).

Um programa de formação para educadores que atenda às necessidades das Escolas do Campo, precisa, portanto, trazer discussões políticas que defendam as necessidades do camponês, tornando assim a sala de aula um lugar com significado, e um espaço de humanização e emancipação.

### **3.2 Formação de professores da Educação do Campo no Estado do Paraná**

A partir das discussões realizadas na I Conferência Nacional por uma Educação do Campo (I CNEC), em 1998, os movimentos sociais se articularam de forma a lutar por espaços de atuação para as escolas do campo no país e também no Estado do Paraná. No Estado do Paraná esse movimento se deu em forma de

encontros, na formulação de documentos, e principalmente na formação da Articulação Paranaense de Educação do Campo, em 2000.

Em 2003 no Governo de Roberto Requião no Estado do Paraná há a efetivação, dentro da Secretaria de Estado da Educação, da Coordenação de Educação do Campo, a partir dessa ação há promulgação de legislações e orientações pedagógicas que fortalecem o trabalho das escolas públicas do campo no Paraná, através de ações como a estruturação do currículo em conjunto com a rede e a formação de professores.

As ações desenvolvidas pela Coordenação de Educação do Campo visavam o desvelamento das contradições existentes nas escolas públicas do campo, através da visão do rural como atrasado. Schwendler (2008) coloca que a cultura rural é vista de forma pejorativa, e que isso influenciou a elaboração dos currículos:

(...) trabalho, a cultura e os saberes do campo geralmente são tratados de forma pejorativa, ultrapassada, inferiorizada ou, ainda, estão ausentes no processo pedagógico. O modelo de currículo historicamente adotado busca impor para o campo a cultura urbana e os saberes produzidos nestes espaços como modelo. A cidade e o trabalho industrial ainda são tomados como referência de produção de conhecimentos. (SCHWENDLER, 2008, p. 39).

Houve no Paraná, desde o início da década de 2000 conquistas legais e pedagógicas, tais como: elaboração de Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo, Cadernos Temáticos, Implantação de Escolas Itinerantes, Parecer nº 1.011/2010 que estabelece a identidade das Escolas do Campo, Seminários e Simpósios sobre a modalidade, no entanto, com relação as pesquisas sobre a temática: “Somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente de educação escolar no meio rural”. (MALVINA DORNELES apud SCHWENDLER, 2008, p. 39).

E este dado pode mostrar a não preocupação do mundo acadêmico com a formação específica de professores para atuarem na Educação do Campo, como atesta a própria Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

A reflexão sobre a especificidade do campo também tem estado bastante ausente na formação de professores, seja no magistério ou em nível superior, onde raramente a cultura, os saberes, a história e a realidade dos povos do campo têm sido objeto de reflexão, de pesquisa e de desenvolvimento de práticas educativas. (SCHWENDLER, 2008, p. 40).

Schwendler (2008, p. 40) ressalta a importância do papel do Estado na implantação de políticas que “garantam aos professores a formação inicial e continuada” e que assim articule a formação pedagógica para a docência com a especificidade do campo.

Como forma de preparo para a I Conferência Nacional de Educação do Campo, em 1998, acontece o Encontro Estadual Preparatório para a Educação do Campo, abrindo espaço para os momentos que viriam no início da década de 2000. Os diversos setores vinculados à Educação do Campo, tais como Prefeituras Municipais e Universidades Públicas tiveram condições de dialogar e traçar um planejamento para a consolidação dessa modalidade no Estado do Paraná.

Em novembro de 2000, acontece, em Porto Barreiro – Paraná, a II Conferência Estadual de Educação do Campo<sup>8</sup>, onde organiza-se a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo (APEC), a qual irá orientar as reflexões e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos diferentes sujeitos. Como relatório final desta II Conferência Estadual, é elaborada a Carta de Porto Barreiro<sup>9</sup>, onde as várias entidades que lá estavam assumem compromissos na efetivação e garantia da Educação do Campo no Estado do Paraná, com ações de formação continuada para professores, inclusive com a proposta de criação do Curso de Pedagogia da Terra no Estado do Paraná, o que se efetiva em 2004 com a primeira turma no campus de Francisco Beltrão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE<sup>10</sup>.

A Articulação Paranaense por uma Educação do Campo esteve sempre ligada às ações e práticas educativas desenvolvidas pelos movimentos do campo, assim como a Comissão da Pastoral da Terra (CPT), a Associação de Estudos,

---

8

Verdério (2018) fala da II Conferência, pois considera o Seminário Educação e Trabalho para a Cidadania, em 1998, como a I Conferência.

9

Carta de Porto Barreiro. Disponível em:  
[https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/carta\\_de\\_porto\\_barreiro.pdf](https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/carta_de_porto_barreiro.pdf)

10

<https://mst.org.br/2015/09/04/curso-de-pedagogia-da-terra-comemora-11-anos/> Acessado em: 01 nov. 2021.

Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR), a Comissão Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu (CRABI). (VERDÉRIO, 2018, p. 166).

Diante desse movimento social, acontecem diversos eventos a nível estadual que buscam efetivar um espaço de discussão sobre Educação do Campo, na tentativa de criar o espaço necessário para efetivação de políticas públicas.

Quadro 2 – Eventos realizados no Estado do Paraná relativos à Educação do Campo entre os anos 1998 a 2017

<b>ANO</b>	<b>ATIVIDADE</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
<b>1998</b>	Encontro Estadual Preparatório à I CNEC-1998	Organizado pela CNBB, CPT-PR, AEC-PR39, MST, ASSESOAR e APEART, com o apoio da UNICEF e da UFPR, contou com a participação de 60 pessoas das várias regiões do Paraná. Ocorreu entre os dias 26 e 28 de junho de 1998, na UFPR, e teve como tema “Por uma Educação Básica do Campo” (GHEDINI et al., 2000).
	Seminário Educação e Trabalho para a Cidadania	Organizado pela APEART e pela CPT, ocorreu entre os dias 18 e 20 de setembro de 1998 no município de Cornélio Procópio – PR e reuniu educadoras e educadores que atuavam na APEART (GHEDINI et al., 2000).
<b>1999</b>	Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária	Organizado pelo MST, ocorreu entre os dias 22 e 24 de outubro de 1999, no município de Querência do Norte – PR e reuniu 18 educadores e educadoras, tendo como tema “Por uma Educação Básica do Campo” (GHEDINI et al., 2000).
	Encontro de Educação do Campo e Agricultura Familiar	Organizado pela ASSESOAR, DESER, RURECO, Departamento Rural da CUT, CRABI e APEART, ocorreu entre os dias 26 e 28 de outubro de 1999, no município de Curitiba – PR e reuniu lideranças, agricultores e agricultoras familiares, tendo por foco as Políticas Públicas de Educação e o Projeto de Desenvolvimento do Campo (GHEDINI et al., 2000).

	II Mostra Cultural	Organizada pelo Núcleo de Jovens com apoio da CRABI, contou com a participação de 2.000 pessoas e teve por tema: “Juventude Rural e Cidadania” (GHEDINI et al., 2000).
<b>2000</b>	II Conferência Estadual Por uma Educação Básica do Campo	Realizada em Porto Barreiro – PR, entre os dias 2 e 5 de novembro de 2000. Foi organizada pela APEC, contou com a participação de “450 educadores e educadoras, dirigentes e lideranças de 64 municípios, representando 14 organizações (movimentos sociais populares, sindicais, universidades, ONGs e prefeituras)”. Teve como lema: “Por uma Educação Básica do Campo” e, como produto final a “Carta de Porto Barreiro” (GHEDINI et al., 2000).
<b>2004</b>	I Seminário Estadual da Educação do Campo	Realizado em Faxinal do Céu – PR, entre os dias 9 e 11 de março de 2004, foi promovido pela SEED/PR com apoio do MEC e da APEC. Com o tema “Construindo Políticas Públicas”, teve como eixo o entendimento de que as políticas públicas devem ser construídas com e não para os sujeitos do campo.
<b>2005</b>	II Seminário Estadual da Educação do Campo	Realizado em Faxinal do Céu – PR, entre os dias 7 e 9 de abril de 2005, foi promovido pela SEED/PR com apoio do MEC e da APEC, contou com 649 participantes.
	I Simpósio Estadual de Educação do Campo	Realizado em Faxinal do Céu – PR, entre os dias 8 e 11 de outubro de 2006, foi promovido pela SEED/PR com apoio da APEC, contou com 636 participantes.
<b>2006</b>	II Simpósio Estadual de Educação do Campo	Realizado em Faxinal do Céu – PR, entre os dias 7 e 9 de abril de 2005, foi promovido pela SEED/PR com apoio do MEC e da APEC.
<b>2007</b>	III Simpósio Estadual de Educação do Campo	Realizado em Faxinal do Céu – PR, entre os dias 7 e 10 de outubro de 2007, foi promovido pela SEED/PR com apoio da APEC, contou com 636 participantes.

<b>2008</b>	IV Simpósio Estadual de Educação do Campo	Realizado em Faxinal do Céu – PR, entre os dias 29 de setembro e 3 de outubro de 2008, foi promovido pela SEED/PR com apoio da APEC, contou com 653 participantes.
<b>2009</b>	V Simpósio Estadual de Educação do Campo	Realizado em Faxinal do Céu – PR, entre os dias 5 e 9 de outubro de 2009, foi promovido pela SEED/PR com apoio da APEC, contou com 679 participantes.
<b>2010</b>	VI Simpósio Estadual de Educação do Campo	Realizado em Faxinal do Céu – PR, entre os dias 12 e 15 de abril de 2010. Foi organizado pela SEED/PR e pela APEC e contou com a participação de “510 educadoras e educadores, representando as 584 Escolas Públicas Estaduais do Campo no Paraná; os 31 Núcleos Regionais de Educação; Membros da Coordenação da Educação do Campo na SEED; Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo”. Teve como produto final o “Manifesto da Educação do Campo do PR – abril de 2010: 10 anos da Carta de Porto Barreiro” (APEC, 2010).
<b>2013</b>	Encontro Estadual da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo	Realizado em Cândói – PR, entre os dias 22 e 23 de agosto de 2013, foi organizado pela APEC, contou com “aproximadamente mil pessoas, grupo composto por educadores e educadoras; educandos, educandas e pais; lideranças; pessoas da comunidade; de aproximadamente 120 municípios, representando movimentos sociais e sindicais, escolas, universidades e comunidades”. Teve como lema “Por uma política pública, que garanta aos povos do campo, das florestas e das águas o direito à Educação do Campo no lugar onde vivem” e como produtos finais a “Carta de Cândói / 2013” e a “Pauta de Compromissos e Lutas - Cândói/PR – 2013” (APEC, 2013a).
	Seminário Estadual de Educação do Campo	Realizado na APP-Sindicato (Sindicato dos Trabalhadores em Educação

2017		Pública do Paraná), Curitiba – PR, entre os dias 21 e 22 de abril de 2017, foi organizado pela APEC. Contou com a participação de “aproximadamente 170 participantes, grupo composto por educadores e educadoras da Educação Básica e Superior; educandos e educandas das Licenciaturas em Educação do Campo, pesquisadores e pesquisadoras dos Programas de Pós-Graduação e Movimentos Sociais, Sindicais, Organizações Populares, escolas e universidades”. Teve como lema “Direito, Conhecimento, Terra e Dignidade. Nenhum direito a menos!” e como produto final o “Manifesto do Seminário Estadual de Educação do Campo – Direito, Conhecimento, Terra e Dignidade” (APEC, 2017).
------	--	---

Fonte: Verdério (2018, p. 169).

Em outubro de 2018 foi realizado, em Faxinal do Céu, Estado do Paraná, o I Seminário Estadual de Educação do Campo, evento realizado no final do governo de Beto Richa. Neste Evento, estiveram presentes gestores e pedagogos das escolas estaduais do campo, no entanto, o objetivo principal era somente a troca de experiências e práticas, sem formação teórica que pudesse contribuir na consolidação dos espaços e conceitos necessários para a efetivação da Educação do Campo pelos participantes<sup>11</sup> que lá estavam.

No entanto, apesar das contradições existentes, através da luta dos movimentos sociais e camponeses, a Educação do Campo conseguiu se consolidar como uma modalidade de ensino nos espaços de contradição, e como citado anteriormente ocupa lugar dentro da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Vale reafirmar que este espaço foi conquistado a partir da II Conferência Estadual por uma Educação do Campo, em 2000.

Esse protagonismo dos sujeitos do campo organizados, pelo sujeito coletivo Articulação Paranaense, resulta em 2003, com a criação, na

---

11

Seminário Estadual das Escolas do Campo, realizado em novembro/2018 em Faxinal do Céu, Paraná, para diretores e pedagogos das escolas do campo do Estado do Paraná

estrutura da Secretaria de Estado da Educação, de uma Coordenação denominada “Coordenação da Educação do Campo” (CEC), cujo intuito foi o de ser um espaço para pensar, planejar e executar políticas de Educação do Campo. (SILVA, 2016, p. 95).

Mesmo dentro de um espaço institucionalmente fragmentado, a Coordenação da Educação do Campo consolida-se como a “voz” dos sujeitos do campo, e luta, junto aos movimentos sociais, por espaços antes não alcançados, no atendimento das demandas apresentadas pelo homem do campo. Tanto que, na gestão da professora Sônia Fátima Schwendler, a primeira a assumir a Coordenação de Educação do Campo, em 2003, houve a conquista da implementação das Escolas Itinerantes nos Acampamentos do MST. (SILVA, 2016, p. 96).

A segunda Coordenação, do professor Edson Marcos de Anhaia, foi em meio a um momento histórico de efervescência das lutas sociais no campo pela reforma agrária. E no período do terceiro coordenador, o professor Antenor Martins de Lima Filho, as ações foram tomadas de forma verticalizadas, sem a participação das escolas estaduais do campo. Foram nestas contradições, e a partir das discussões do I Seminário Estadual da Educação do Campo, que em 2005 foi publicado o *Caderno Temático da Educação do Campo*, e, em 2006, as *Diretrizes Curriculares da Educação do Campo*. (SILVA, 2016, p. 97).

A quarta Coordenação de Educação do Campo, foi comandada pela professora Marciane Maria Mendes: “Esse período foi marcado pelo avanço na formação continuada dos professores das escolas do campo”. (SILVA, 2016, p. 97). O último coordenador (2009-2010) foi o professor Vitor de Moraes. Nesse período, houve intenso debate e ações junto ao Conselho Estadual de Educação, “para que pudesse respaldar a construção de uma política de Educação do Campo que viesse ao encontro da realidade do campo paranaense”. (SILVA, 2016, p. 97).

É nesse contexto contraditório, que a Coordenação de Educação do Campo atua entre os anos de 2003 a 2010, buscando sempre os espaços possíveis para atuação, com o desenvolvimento de inúmeras ações de formação continuada junto aos professores, além de ações, projetos e programas.

(...) entre os anos de 2003 e 2010, avançou-se muito no que diz respeito à formação continuada de professores, à elaboração de diretrizes curriculares com vistas a contribuir com os trabalhos

pedagógicos escolares, à elaboração de Cadernos Temáticos de apoio pedagógico, ao desenvolvimento de programas como o Projovem Campo Saberes da Terra, e à elaboração de um arcabouço teórico-jurídico. (SILVA, 2016, p. 105).

O quadro abaixo mostra o conjunto destas ações, especificamente na formação continuada de professores:

Quadro 3 – Ações desenvolvidas visando a Formação dos Professores das Escolas do Campo do Estado do Paraná

<b>Ação, Projeto e/ou Programa</b>	<b>Principais Características</b>
<b>Escola Itinerante</b>	Resultado de uma parceria entre MST e a SEED-PR. Contribuições ao atendimento pedagógico e de infraestrutura nas 10 Escolas Itinerantes nos acampamentos da Reforma Agrária, sendo a Escola Iraci Salete Strozak a Escola Base.
<b>Escola das Áreas de Assentamento da Reforma Agrária</b>	No ano de 2010 havia no Estado do Paraná cerca de 20 escolas estaduais e 96 escolas municipais, localizadas nos assentamentos da reforma agrária. A parceria entre o MST e a SEED-PR buscava garantir, principalmente, políticas de formação continuada de professores.
<b>Diagnóstico das Escolas do Campo</b>	Procurou identificar e diagnosticar as condições de atendimento dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas Escolas do Campo no estado. Passam a ser consideradas “Escola do Campo” as que estão localizadas na Zona Rural e aquelas que, mesmo localizadas no perímetro urbano do município, têm 50% ou mais de seus alunos oriundos da Zona Rural. Em 2010 havia o registro de 584 Escolas do Campo.
<b>Comitê Estadual da Educação do Campo</b>	Criado para ser um instrumento consultivo e propositivo à gestão de políticas públicas educacionais no âmbito da SEED-PR. Em sua composição reuniram-se membros do Estado, das entidades e dos movimentos sociais do campo.
<b>Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense</b>	O trabalho com as escolas das ilhas se deu, principalmente, na formação continuada de professores. Foram realizadas reuniões técnicas, relatório e abertos processos; porém, as questões de infraestrutura não foram supridas, devido a contradições existentes dentro da SEED-PR.

<p><b>Atendimento aos Povos e Comunidades Tradicionais: quilombolas, faxinalenses, pescadores artesanais e ilhéus, e ribeirinhos do interior e do litoral</b></p>	<p>Foram promovidos Cursos de Formação Continuada. Até 2010 tinham sido identificadas 27 escolas públicas que atendiam a estudantes oriundos dos faxinais e 24 escolas que atendiam a estudantes oriundos de quilombos.</p>
<p><b>Programa Projovem Campo Saberes da Terra</b></p>	<p>Programa Nacional de Educação de Jovens Agricultores Familiares integrada à Qualificação Profissional. No Paraná, o programa foi desenvolvido em parceria com a UFPR – Setor Litoral – e diferentes intelectuais que já atuavam na Educação do Campo. O programa visava ao atendimento específico da faixa etária entre 18 e 29 anos, dado que foi amplamente discutido nas reuniões do Comitê de elaboração e Acompanhamento da proposta pedagógica do Programa Federal Projovem Campo Saberes da Terra, possibilitando ampliação da faixa etária: não limitando idade máxima, a fim de atender aos jovens e adultos do campo.</p>
<p><b>Programa Escola Ativa</b></p>	<p>O Programa Escola Ativa, também do Governo Federal, visa a qualificar o trabalho pedagógico das escolas multisseriadas ou que tenham classes multisseriadas. No Estado do Paraná, foram desenvolvidos cursos de Formação Continuada, em parceria com a SEED/UFPR.</p>
<p><b>Elaboração de Materiais de Apoio Pedagógico</b></p>	<p>Foram elaboradas as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, Cadernos Temáticos, Cadernos das Escolas Itinerantes do MST, entre outros.</p>

Fonte: Silva (2016, p. 100-101).

Mesmo diante de tantas ações, a garantia legal da modalidade Educação do Campo não confirma sua execução na prática, significando que não foram atendidas todas as demandas. E foi através dos intensos debates com o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), que em 2010, foi aprovado o Parecer CEE/CEB 1011/10 que trata de “Normas e princípios para a implementação da

Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná”. A partir deste Parecer, é criada a Resolução Secretarial 4783/2010 – GS/SEED, ficando instituída a “Educação do Campo como Política Pública Educacional”.

A Resolução Secretarial, além de prever a institucionalização da Educação do Campo como política pública educacional, traz entre seus artigos o que cabe à Secretarial de Estado da Educação, a exemplo de ações como: existência e manutenção da Educação do Campo com qualidade, **desenvolvimento de políticas de formação continuada aos profissionais da educação, de forma a garantir aperfeiçoamento voltado às especificidades da cultura do campo**; compromisso com um programa de Agroecologia sustentável; entre outros. (SILVA, 2016, p. 109, grifo nosso)

Nesta Resolução, ficam normatizados os critérios que caracterizam as Escolas de Campo, e, mediante isso, as mesmas, após intensas discussões com as comunidades, e considerando a necessidade de reconhecimento da modalidade, deixam registrados nos nomes das escolas a caracterização “campo”. Enfim, dentro das contradições, no período de 2003 a 2010 a Educação do Campo teve, no Paraná, várias conquistas:

Quadro 4 – Conquistas dos movimentos sociais por uma Educação do Campo no Estado do Paraná

ANO	AÇÃO
2003	Criação da Coordenação de Educação do Campo, vinculada ao Departamento da Diversidade da SEED/PR
	Realização de formação continuada de professores do campo no âmbito da Coordenação de Educação do Campo na interlocução entre APEC e SEED/PR
	Parecer nº 1.012/03 do CEE/PR, que autoriza a implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do MST
2004	Resolução nº 1.660/04, que autoriza o funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak; também instituiu a referida escola como Escola Base das escolas Itinerantes
2006	Instituição das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná
	Aprovação de Projeto Político-Pedagógico na perspectiva da Educação do Campo

<b>2009</b>	Parecer 117/09, que implanta a proposta pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de Classes Intermediárias no Colégio Iraci Salete Strozak e nas Escolas Itinerantes
	Parecer nº 436/09 do CEE/PR, que autorizou a implantação do Programa Unificado de Juventude (ProJovem) Campo – Saberes da Terra
<b>2010</b>	Instrução nº 024/2010, que aprovou a Proposta Pedagógica ProJovem Campo – Saberes da Terra
	Parecer nº 93/10 do CEE/PR, que autorizou o funcionamento de Ensino Fundamental e Médio nas Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense em caráter experimental, com proposta pedagógica específica
	Parecer CEE/CEB nº 1.011/10, aprovado em 06/10/10, sobre Normas e Princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das Escolas do Campo
	Instituição do Regimento do Comitê Estadual de Educação do Campo tendo em vista o contido no decreto nº 7.552, de 04/11/10, e o Parecer CEE/CEB nº 1011/10, de 16/11/10
<b>2011</b>	Orientação nº 003/11 do Departamento da Diversidade (DEDI). Orientações para mudança de nomenclatura das Escolas/Colégios do Campo no Estado do PR
<b>2017</b>	Certificação dos educandos atendidos na EJA-Escolarização PRONERA-UNIOESTE

Fonte: Verdério (2018, p. 175-176)

Com o ambiente favorável entre os anos de 2003 à 2010 para a Educação do Campo, acontecem parcerias com as Universidades públicas na formação de professores, através de cursos de licenciatura e de extensão. No entanto, no Paraná, grande parte dessas conquistas vão se perdendo, a partir do início dos anos de 2011, com os governos claramente neoliberais, que não compreendem a importância das escolas do campo, além de questões políticas, pois as escolas do campo trazem uma proposta contra hegemônica. (VERDÉRIO, 2018, p. 179). O

mesmo vai acontecer a nível nacional, a partir de 2014, que culminou no golpe jurídico-parlamentar de 2016, com valorização explícita do agronegócio em detrimento do pequeno produtor.

Na composição do novo governo, por exemplo, se efetivou a inserção da senadora Kátia Abreu, do Estado do Tocantins, eleita pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e representante de expressão da Confederação Nacional da Agricultura (CNA), com vínculos orgânicos com o agronegócio, que passou a ocupar o cargo de ministra da Agricultura, Pecuária e Abastecimento em 2014. (VERDÉRIO, 2018, p. 180).

Especificamente no Paraná, de 2011 a 2018, nos oito anos do governo neoliberal de Beto Richa, através do fechamento de turmas, escolas, turnos, remanejamento de alunos e conseqüentemente a precarização do ensino. Em Arapoti temos o Colégio Estadual do Campo de Calógeras o qual nesse período o Governo do Estado fechou de forma gradativa o Ensino Médio Noturno, no próprio pesquisado, Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas, há grande dificuldade nesse período, e ainda hoje, de abertura do primeiro ano do ensino médio noturno, em São José da Boa Vista nesse período a Escola Estadual do Campo Maria Anésia Dias foi fechada, em Wenceslau Braz a Escola Estadual do Campo Km 10 também passou pelo mesmo processo de fechamento. Esses cortes apresentados aconteceram somente no Núcleo Regional de Educação de Wenceslau Braz.

Tabela 1 - Números de Estabelecimentos da Educação Básica, por localização e dependências administrativa, segundo a Região Sul, Paraná e Brasil, 2005 e 2014

<b>Brasil, Região, UF</b>	<b>Urbana</b>	<b>Rural</b>
	<b>2005</b>	
Brasil	207.234	96.557
Sul	26.368	8.148
Paraná	9.295	2.070
<b>Brasil, Região, UF</b>	<b>Urbana</b>	<b>Rural</b>
	<b>2014</b>	

Brasil	188.673	67.541
Sul	25.681	5.129
Paraná	9.390	1.423
No Brasil 30% das escolas do campo foram fechadas no período No Sul do Brasil 37% das escolas do campo foram fechadas No Paraná 31,2% das escolas do campo foram fechadas		

Fonte: MEC/INEP (2014)

Os dados acima reforçam o grande número de escolas fechadas no Sul do país e o Paraná nos anos de 2005 a 2014, ressaltando que as políticas no Estado do Paraná priorizavam o ensino urbano. Apesar da dinâmica de ocupação do território ter se alterado nos últimos anos, o não atendimento dos alunos próximo de suas residências não encontra respaldo em justificativas mercadológicas, de contenção de despesas em detrimento de um ensino de qualidade.

A partir de 2019, na gestão de Ratinho Júnior, a Escola do Campo começou a sofrer ainda maior prejuízo, pois é apresentada às escolas de pequeno porte, como opção para o não fechamento, a “multiseriação” ou “multianos”, onde os alunos são agrupados em dois grupos, 6º e 7º anos e 8º e 9º anos, não que o trabalho com os alunos em “ciclo” ou “etapas” seja prejudicial, mas a forma como foi imposta e pensada visa somente a diminuição de turmas e custos, não pensando na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Enfim, a existência ou não da Escola do Campo é permeada de lutas. Todas as ações desenvolvidas no Estado do Paraná com relação à formação de professores tomaram como base a Conferência Estadual realizada em 2000, a qual teve como resultado a Carta de Porto Barreiro, onde apresentam-se as necessidades e angústias das escolas e movimentos do campo. A partir desse documento, as Universidades públicas, o Estado, os movimentos sociais elaboraram um conjunto propostas e políticas públicas, tanto de formação de professores, como de fortalecimento da modalidade.

Apesar dos grandes avanços alcançados pelo Estado do Paraná, isso não se consolida nas práticas desenvolvidas nas escolas, principalmente em escolas do interior, onde há alta rotatividade de professores. De acordo com o quadro de professores e funcionários dos últimos cinco anos do Colégio Estadual do Campo

Cerrado das Cinzas, somente a direção, professora de matemática e o secretário compõe o quadro efetivo<sup>12</sup> da escola e os demais professores e funcionários, são contratados temporariamente.

De acordo com o levantamento feito nas demandas e livros-pontos, o Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas conta com 4 (quatro) funcionários, que permanecem em média por 2 (dois) anos na escola. Nesse ano 3 (três) desses funcionários são contratados por empresas terceirizadas, não possuindo vínculo com o Estado do Paraná. Em relação aos 17 (dezesete) professores que compõem o corpo docente, apenas 5 (cinco) já tinham trabalhado no ano anterior, ou seja, 12 (doze) professores não haviam trabalhado anteriormente, tampouco conheciam a Escola.

Enfim, a formação continuada ainda é um grande entrave, pois devido à alta rotatividade de professores e funcionários, a qualidade do trabalho fica comprometida. No atual movimento neoliberal defendido pelos governos estadual e federal, torna-se essencial, para manter a Escola do Campo, a luta, a resistência e o envolvimento de todos os sujeitos que trabalham, frequentam a Escola, ou seja, os professores, os estudantes, a comunidade campestre, no entanto devido a falta de vínculo dos professores e funcionários com a escola há grande dificuldade em construir junto ao coletivo a necessidade dessa identidade, tão importante para a escola, e sua manutenção, e comunidade escolar.

---

12

Professores e funcionários concursados, os quais possuem a estabilidade necessária para o desempenho de seu trabalho.

## **4 EDUCAÇÃO E ESCOLA DO CAMPO: LUGAR E FORMA DE RESISTÊNCIA POLÍTICA, SOCIAL E CURRICULAR**

Talvez dêsmolas. Mas, de onde as tiras, senão de tuas rapinas cruéis, do sofrimento, das lágrimas, dos suspiros? Se o pobre soubesse de onde vem seu óbolo, ele o recusaria porque teria a impressão de morder a carne de seus irmãos e de sugar o sangue de seu próximo. Ele te diria estas palavras corajosas: não sacies a minha sede com as lágrimas de meus irmãos. Não dê ao pobre o pão endurecido com os soluços de meus companheiros de miséria. Devolve a teu semelhante aquilo que reclamaste e eu te serei muito grato. De que consolar um pobre, se tu fizer outros cem? (São Gregório de Nissa, *Sermão contra os Usuários*. In: FREIRE, 2001, p. 33).

### **4.1 Paulo Freire e a defesa da Educação e da Escola Libertadora e Emancipatória**

No Brasil, enquanto grande parte dos trabalhadores do campo tiveram que sair do seu pedaço de terra e marchar para as cidades para sobreviver, um pequeno número de oligarcas ocuparam e concentraram grandes áreas. É neste contexto histórico que acontecem os conflitos entre minifúndios e latifúndios, entre os movimentos sociais e grandes conglomerados econômicos. Esta batalha determina a luta por direitos, sejam individuais ou sociais, na busca constante por leis que garantam a transformação das condições de vida.

É em meio a este movimento que há necessidade de se pensar a Educação do Campo e a organização curricular da escola que atende a comunidade rural, considerando as necessidades históricas dos sujeitos. Mas, para isso, há a necessidade de conhecer a história do campo e os marcos legais da educação do campo, nas suas contradições e possibilidades. E, por fim, analisar as condições materiais e culturais dos moradores do campo e suas relações com as práticas desenvolvidas nas escolas do campo. Enfim, refletir sobre qual o sentido, no mundo de hoje da escola do campo?

A presente sessão busca apresentar uma concepção de educação, de escola, de currículo, tendo como referência, o pensamento de Paulo Freire, patrono da educação brasileira que, neste ano de 2021, completa seu centenário de nascimento, em 19 de setembro de 1921, em Recife, PB. Uma das principais lutas

deste cidadão universal, foi a defesa e valorização das pessoas que vivem no campo, sujeitos de direitos individuais e sociais e, portanto, merecem ter todos os meios que propiciam o processo de sua emancipação humana, inclusive pela apropriação, produção e socialização de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e sua contextualização com a experiência e vivência.

Compreender a contribuição de Paulo Freire na organização curricular da escola, valorizando, tanto o conhecimento geral quanto as experiências específicas dos diversos grupos sociais, é compreender a sua crítica à uma *educação bancária*, fragmentada, padronizada. Diante deste modelo de educação, de escola, apresenta-se a proposta freiriana de uma educação libertadora, baseada na ação dialógica, contribuindo assim na teorização crítica para uma nova forma de organização curricular de escola, que seja humanizadora. Assim, como a escola, o currículo reproduz o *status quo*. Desse modo, como se pode pensar uma nova forma de construir e viver em sociedade?

Diante da vasta obra teórica de Paulo Freire, tanto qualitativa quanto quantitativa, há a necessidade de buscar compreender o conjunto de seu pensamento. O entendimento de algumas categorias epistemológicas e políticas serão necessárias para se compreender sua visão acerca da educação, tais como a crítica à *educação bancária* e conteudista, quando traz à reflexão sobre a importância do diálogo, do encontro, da solidariedade, historicidade, processo educativo, práxis, da humanização, libertação, transformação e emancipação.

A educação defendida por Paulo Freire, é um processo de libertação do ser humano, na sua concretude, onde ele compreende sua função social rumo à transformação da sociedade, reconhecendo a necessidade da valorização da coletivo em detrimento do individualismo, da social em detrimento do subjetivismo. Há a negação de uma *educação bancária*, estandardizada, fragmentada, vinculada ao conteúdo sem significados, desvinculada da vivência dos sujeitos concretos e descontextualizados de sua realidade social e política. Freire coloca a importância da educação que proporciona ao educando o processo de tomada de consciência de sua função em sociedade, das contradições existentes, e que esse movimento:

(...) demanda um esforço não de *extensão* mas de *conscientização* que, bem-realizado, permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que

lhes cabe como homens: o de serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizam. (FREIRE, 2013, p. 26)

Na concepção freiriana o aluno, na sua concretude, é visto como sujeito e, portanto, o conteúdo curricular precisa partir de sua experiência, da sua vivência e partir desse momento estabelecer relações com o conhecimento científico, concretizando assim um processo de aprendizagem significativo, bem como, durante o mesmo, ele se reconstrói, repensando suas experiências sociais e sua forma de atuação.

Posto isso, todo o processo formativo é de hominização e humanização em detrimento da coisificação, da alienação do sujeito concreto. Nesse sentido surge a necessidade da dialogicidade no processo de ensino e aprendizagem, da ação pedagógica. “O diálogo, como o encontro dos homens para a pronúncia do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização”. (FREIRE, 2001, p. 134).

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1980, p. 82).

Estes princípios e práticas podem e devem ser trazidos para se compreender e pensar os sujeitos que moram no campo, historicamente privados de direitos, e que precisam conquistar a efetiva garantia legal e política de uma educação do campo. Esta possibilidade e necessidade desses sujeitos, especificamente os pequenos proprietários, de viverem de forma digna no campo, está em conflito com os interesses mercadológicos da terra, com concepções que defendem o latifúndio, o agronegócio, fundamentados na exploração humana, no lucro individual que também interferem na forma de organização escolar, compreendendo esta atividade como instrumento de preparação de mão-de-obra e manutenção do *status quo*.

Por isto, a educação para a “domesticação” é um ato de transferência de “conhecimento”, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade. (FREIRE, 2003, p. 105)

A proposta da Educação do Campo é a construção de uma educação, de uma escola, onde as pessoas são vistas como sujeitos ativos, de necessidades, carregados de experiências próprias e que, com isso, o processo de ensino e aprendizagem é fundamental na construção de sua emancipação política e humana. E esta perspectiva só pode acontecer na escola pública, frequentada pelos trabalhadores.

Assim, há a necessidade de trazer a discussão sobre a organização escolar e curricular, fazendo a reflexão sobre a importância de que as práticas pedagógicas sejam fundamentadas tanto no conhecimento científico contextualizado, como nas experiências, vivências e leituras de mundo dos educandos.

Para essa compreensão da importância do papel da escola como agência promotora da humanização e homonização dos sujeitos é preciso a compreensão do que é o currículo dentro do espaço escolar. Para Sacristán, o currículo tem a seguinte caracterização:

O termo currículo provém da palavra latina *currere* que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade.

(...)

O conceito de currículo é bastante elástico; poderia ser qualificado de impreciso porque pode significar coisas distintas e, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado. (SACRISTÁN, 2000, p.125.126).

Para tanto o currículo é o caminho pelo qual a escola decide trilhar, para isso precisa compreender que está politicamente e ideologicamente comprometido, tendo uma função em si.

Ou seja, a partir de uma opção político-pedagógica crítica de formação dos sujeitos para a constituição ou transformação da sociedade, a partir de um currículo progressista, compreende que as opções são conscientes e que constituirão as práticas desenvolvidas na escola. Para isso, o currículo terá como função precípua, a discussão sobre os objetivos e a função social da escola, constituindo-se, portanto, como o curso a ser seguido na concretização dos objetivos sociais propostos.

Dessa forma, o currículo não se constitui em um conjunto de conteúdos dispostos em uma organização, mas vai além disso, pois, traz em si teorias sobre o conhecimento escolar, os conflitos culturais, intencionalidades na escolha dos conhecimentos científicos que serão socializados e disputas de poder pelos diversos grupos sociais.

Partindo desse pressuposto, torna-se essencial analisar a elaboração e implementação dos currículos das Escolas do Campo e refletir em que medida eles atendem a realidade social, política, econômica e demais necessidade dos trabalhadores do campo.

Paulo Freire defende que o currículo não pode ser visto somente como a organização de conteúdos pedagógicos que serão trabalhados em determinado espaço de tempo, para cumprir as determinações legais e técnicas. Mas, ele vai além disso, pois se constituem em reflexos das ações e práticas já experimentadas, mas também de atividades planejadas, com intencionalidade política do como e onde se quer chegar com o processo de ensino e a aprendizagem dos conteúdos previamente selecionados, no planejamento. Daí o sentido da práxis educativa.

Sabe também, porque é crítica, que esta transformação da percepção não se faz mediante um trabalho puramente intelectualista, mas sim na práxis verdadeira, que demanda a ação constante sobre a realidade e a reflexão sobre esta ação. Que implica um *pensar* e um *atuar* corretamente. (FREIRE, 2013, p.52)

É na perspectiva desta concepção de currículo, que Paulo Freire faz a crítica do currículo tradicional na forma de “educação bancária”, ou seja, uma educação domesticadora, que pretende a conformação dos alunos aos ditames do *status quo* e que vê o aluno com um sujeito vazio, uma folha em branco, cabendo ao professor fazer os “depósitos”. “Esta concepção bancária (...) sugere uma dicotomia inexistente homens mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo”. (FREIRE, 2001, p. 62). Este modelo de educação, de escola, de currículo, busca retirar a humanidade dos alunos, negando sua historicidade, seu ser no mundo com suas vivências e experiências.

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na

criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos. (FREIRE, 2008, p. 97).

Esta crítica de Paulo Freire não se refere aos conteúdos, mas ao conteudismo, pois, falando sobre a organização dos conteúdos programáticos, ele aponta a necessidade de conteúdos que tragam significado ao aluno, e não sejam apenas recortes descontextualizados de um conteúdo qualquer, de forma fragmentada, dogmática, impositiva, ahistórica ou de negação da histórica concreta.

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, adaptando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada. (FREIRE, 2001, p. 96).

As atuais políticas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, expressam o projeto de sociedade que busca, de diversas formas, defender sua visão de mundo, de sociedade, de educação, de escola, das classes dominantes, desconsiderando as especificidades dos diversos espaços e sujeitos sociais, como os trabalhadores do campo. Dessa forma o modelo oficial, dominante de educação, como da organização curricular, presente também na escola pública, contribui na reprodução do *status quo*, esvaziando de sentido e tornando desnecessário o fortalecimento das escolas *do* e *no* campo.

A Educação do Campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz. (...) Um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra. Trata-se de desenvolver amor a terra e ao processo de cultivá-la, como parte da identidade do campo (...) nossos currículos precisam trabalhar melhor o vínculo entre educação e cultura, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente de

estudantes, mas das comunidades. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 23.57).

O currículo trabalhado nas escolas *do campo* precisa defender as relações de trabalho com a terra, compreendendo esse espaço como gerado de vida, cultura. Precisa apresentar relações de vida alternativas, demonstrando as contradições existentes com a defesa do agronegócio, representando efetivamente os interesses dos trabalhadores rurais e suas necessidades.

Para Paulo Freire, o currículo deve ser a expressão das necessidades concretas dos sujeitos que fazem e dependem da educação e, portanto, o conteúdo é uma escolha política necessária. Quando se fala em Educação *do Campo* é preciso ir além das relações espaciais, para assegurar que a concepção trabalhada seja a que ofereça as condições para que os alunos realizem o cotejo necessário entre as relações de trabalho e assim consiga sua emancipação social e política. Em contrapartida, a *educação bancária*, oferecida em escolas reacionárias, conservadoras, que trabalham um currículo descontextualizado, busca atender os interesses da classe dominante, mantendo as relações do campo desiguais, conforme já são.

Em contraponto a essa educação reprodutora faz a educação libertadora, como busca fazer a Educação *do Campo*, ao atender as necessidades dos sujeitos que vivem, dependem do campo, buscando sempre refletir sobre: “Que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar”. (FREIRE 1980, p. 45).

Por isso, se na escola tradicional, o aluno “aprende” pelos ouvidos e o professor ensina falando, na pedagogia da libertação a relação de ensino e aprendizagem se dá no diálogo, na relação construtora entre ambos, onde ambos aprendem e ensinam, que propicia tanto na expressão das vivências concretas dos professores quanto dos alunos, propiciando assim um lugar de encontro da curiosidade e descoberta científica, da solidariedade e responsabilidade ética, da justa participação na coletividade política, da sensibilidade e criatividade estética, ou seja, encontro de construção de práticas humanizadoras, educacionais e sociais.

Não é o objetivo desta pesquisa apresentar uma concepção fundamental, tratada por Paulo Freire, a Educação Popular. Mas, relacioná-la a educação *do e*

no campo, pois ambas têm como um dos princípios fundamentais a valorização da vivência, a afirmação das necessidades de se compreender as contradições da realidade social a partir da visão de mundo do *oprimido*, e não do opressor. Isso significa que o *oprimido* precisa conhecer as múltiplas determinações econômicas, políticas, sociais que o levaram a estar neste estado, como condição necessária para sua libertação histórica.

Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade. (FREIRE, 2001, p.33)

Portanto, este princípio deve ser o mesmo princípio da Escola do Campo, onde sujeitos concretos têm sua forma de existência, sua concepção de mundo, suas necessidades reveladas, refletidas a partir das contradições impostas pela sociedade capitalista. A partir dos conteúdos curriculares e das práticas pedagógicas da Escola do Campo, há a possibilidade de reconhecimento da realidade em sua concretude, dos anseios dos trabalhadores do campo e das necessidades para sua formação escolar. Ou seja, é possível uma pedagogia libertadora do campo e no campo.

A Educação do Campo traz no seu bojo elementos políticos e pedagógicos da Educação Popular que possibilitam pensar a educação numa perspectiva emancipatória, tendo em vista que, a educação pensada por Freire se insere em diferentes contextos históricos e sociais como um processo dinâmico e de múltiplas relações, carecendo ser construída de maneira crítica e problematizadora, devendo ser fundamentalmente dialógica, na medida em que o ato educativo pode superar a prática de dominação e construir uma prática da liberdade em que educador(a) e educando(a) são os protagonistas do processo, dialogam e constroem o conhecimento mediante a análise crítica das relações entre os sujeitos e o mundo. (CAMPOS, 2016, p. 10).

Paulo Freire propõe uma educação humanizadora, com sentido político, pedagógico, social, crítico, que parta das reais necessidades dos trabalhadores, a partir de uma educação que seja dialógica e dialética, que parta das especificidades do educando, que problematize sua prática social, que busque a construção de um novo sujeito, emancipado e humanizado através da socialização dos

conhecimentos históricos construídos pela humanidade de forma vívida e com sentido ao sujeito.

Em linguagem direta: os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistem em liberdade. Aos que constroem juntos o mundo humano, compete assumirem a responsabilidade de dar-lhe direção. Dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores – o povo. (FREIRE, 2001, p. 21-22)

Para tanto, é essencial compreender que a educação é uma ação política, e como tal, tem o compromisso com um tipo de sociedade e de homem, servindo assim para reprodução ou transformação.

(...) a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização. (...) e esta pedagogia não pode ser elaborada nem praticada pelos opressores. (FREIRE, 2001, p. 45)

Para Paulo Freire, a educação é direito de todos. Para tanto, parte-se das condições reais para as possibilidades colocadas pelos sujeitos que compõem o processo educativo. No entanto, esse processo de libertação do oprimido “é um parto” e “o homem que nasce desse parto, é um homem novo que só é viável na superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos”. (FREIRE, 2001, p.38).

Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão, já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que gera seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limites e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora (FREIRE, 2001, p.19).

Freire não é determinista, dogmático, fatalista, e, por isso, faz uma contundente crítica ao imobilismo pedagógico, a condição de compreender a escola tendo como única possibilidade a reprodução dos males sócias, mas como instituição, que por ter limites, pode a superação dos mesmos. O ser humano é um

ser de inquietude, por isso, incompleto e, portanto, é ciente de sua incompletude. Nesse sentido que se justifica a busca constante, como motor para construir as mudanças, as transformações pessoais e sociais.

Freire ainda afirma que não há prática docente sem curiosidade, sem incompletude, sem seres capazes de intervir na realidade, sem seres capazes de serem fazedores da História e ao mesmo tempo sendo feitos por ela. Assim também acontece nas escolas *do/no* campo: não há concepção de educação *do* campo sem curiosidade, sem querer compreender as contradições existentes, os problemas sociais que interferem na dinâmica social, política e econômica.

Um dos grandes desafios que temos que enfrentar hoje é essa confrontação com essa ideologia imobilista, a fatalista. Não há imobilismos na História. Sempre há algo que podemos fazer e refazer. Fala-se muito de globalização. Vocês devem ter visto que a globalização aparece como uma espécie de entidade abstrata que se criou a si mesma do nada e frente a qual não podemos fazer nada. É a globalização e ponto final! Esta questão é bem diferente. A globalização somente representa um determinado momento de um processo de desenvolvimento da economia capitalista que chegou a este ponto mediante uma determinada orientação política que não é necessariamente a única. (FREIRE 2008, p. 33).

Neste sentido, é preciso pensar qual é a função social da escola, vê-la como instituição de representação e formação dos sujeitos. No caso da Educação *do* Campo, em grande parte das escolas e para os sujeitos do campo representa:

O único caminho de encontrar razões de esperança na desesperança. Reconstruir a esperança. E para isso, há que reconhecer os diferentes tempos históricos, reconhecer que hoje a luta é mais difícil. (FREIRE 2008, p. 52).

A escola *do* campo para muitas comunidades e sujeitos do campo representa a esperança, a possibilidade de formação política, de emancipação social, de acesso ao conhecimento científico. Arroyo ressalta ainda a importância do processo educativo como espaço de humanização, de socialização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Então como a escola vai trabalhá-los? Será que a escola vai ignorá-los?

Será suficiente pegar o livro da cidade e apenas adaptá-lo? A questão é mais fundamental, é ir às raízes do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e que também pede educação. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 80).

Para tanto, torna-se necessária a compreensão de que para um projeto de escola que defenda a Educação *do* Campo como concepção, é preciso reconhecer esses sujeitos como históricos, detentores de cultura, padrões e valores que precisam ser considerados no processo educativo. Somente assim, haverá o rompimento com o processo de exclusão dos oprimidos, de desvalorização do rural em relação ao urbano, de desmerecimento do campo em detrimento da cidade. Diante dessa perspectiva, é preciso a consciência de que esse rompimento deve ser conquistado, pois não será “dado” por benevolência das classes dominantes.

O importante, por isso mesmo, é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. Precisamente porque, se sua luta é no sentido de fazer-se Homem, que estavam sendo proibidos de ser, não o conseguirão se apenas invertem os termos da contradição. Isto é, se apenas mudam de lugar nos polos da contradição. (FREIRE, 2001, p. 48).

A Educação do Campo toma posse de uma visão crítica de educação, histórica e cultural, buscando oferecer a libertação do sujeito, através da construção de um novo homem, livre, consciente, político, conhecedor de suas limitações enquanto classe, mas mesmo assim, sabedor das possibilidades frente aos problemas sociais enfrentados pela sociedade capitalista. Paulo Freire faz uma crítica à pretensa neutralidade pedagógica, pois a educação não está desvinculada das práticas políticas e sociais. A educação não só é espaço de reflexão e construção de conhecimento intelectual, mas também, lugar de organização, de ação política, de humanização e emancipação.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 2001, p. 58-59).

Por isso, Paulo Freire afirma que “(...) é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também”. (FREIRE 2001, p. 60). A partir desse reconhecimento vê-se o homem do campo por outra ótica, como construtor de cultura, como detentor de conhecimento, conhecimento esse que precisa ser considerado, reconhecido e valorizado pela escola do campo. Conforme afirma Freire (2013, p.59) “A educação é comunicação, é diálogo na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

A partir dessa perspectiva, fortalecer a esperança ativa, esperando e pensando em tempos melhores: “Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho – também não é libertação de uns feita por outros”. (FREIRE, 2001, p. 60).

Assim, a educação, a escola, a Escola *do* Campo, são realidades, mas não uma realidade total, pois está ainda não está dada, nem conquistada, é vislumbrada, é *utopia*, como lugar a ser realmente buscado e conquistado. A educação, a escola, em um modo de produção capitalista, em uma forma reacionária, social liberal ou neoliberal, pode até propiciar alguma forma de emancipação política liberal, como acesso, permanência, conclusão de uma etapa escolar. Mas, a verdadeira libertação, a emancipação humana, só virá com a esperança ativa, com a consciência concreta, humanização, consciência política, social e econômica através da luta contínua, como afirma Freire: “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. (FREIRE, 2008, p. 84).

Humanismo que, recusando tanto o desespero quanto o otimismo ingênuo, é, por isso, esperançosamente crítico. E sua esperança crítica repousa numa crença também crítica: a crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que *estão sendo* um quase *não ser* e passar a ser um *estar sendo* em busca do *ser mais*. (FREIRE, 2013, p. 64-65)

Nessa possibilidade deve residir a esperança, na compreensão crítica de que há possibilidade, a partir do saber, do conhecimento, da reflexão sobre o papel dos sujeitos em sociedade, na reflexão sobre a prática, no currículo consciente, na

ação pedagógica popular. Pois o contrário desse processo é manipulação, que busca a adaptação, domesticação e prevê a “existência de uma realidade acabada, estática e não criando-se, significa ainda subtrair do homem a sua possibilidade e o seu direito de transformar o mundo”. (FREIRE, 2013, p.67)

A verdadeira educação prevê libertação, diálogo, respeito aos saberes, reconhecimento das diversas realidades, aceitação, curiosidade, investigação criativa, o que há de importante na educação é problematizar o mundo, o trabalho, ideias, questionar convicções, mitos e aspirações, refletir sobre a ciência, a arte, a cultura, analisar a história.

Esta é a razão pela qual, para nós, a “educação como prática da liberdade” não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educados; não é a “perpetuação dos valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio”. (FREIRE, 2013, p.69)

A educação que desconsidera a sua função social de transformação e emancipação é alienante: “a educação que não tente fazer esforço e que, pelo contrário, insista na transmissão de comunicados, na extensão de conteúdos técnicos, não pode esconder sua face desumanista”. (FREIRE, 2013, p.81-82)

Nesse sentido, a educação passa a ter um foco liberal, baseado na manutenção do *status quo*, com objetivo de “formar” sujeitos adaptados ao mercado e as injustiças sociais as quais são promovidas pelo sistema econômico capitalista, financeiro e mercantil.

#### **4.2 O Município de Arapoti: visão história, social, econômica e educacional.**

Não é intento desta pesquisa apresentar e analisar os diversos dados históricos e estatísticos do município de Arapoti, da região, mas alguns deles que se considera importantes para a compreensão da realidade educacional, social, econômica do Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas.

Para tanto, utilizou-se como instrumentos para a coleta de dados e informações, trabalhos científicos, livros disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Arapoti, o Plano Municipal de Educação de Arapoti, o Projeto Político

Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas e da Escola Municipal Professor Paulo Novochadlo, bem como dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas e IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social.

O Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas está instalado no município de Arapoti, na região dos Campos Gerais, Mesorregião Centro Oriental do Paraná. De acordo com o Dicionário Histórico e Geográfico dos Campos Gerais, organizado por José Augusto Leandro, do Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa:

A expressão "Campos Gerais do Paraná" foi consagrada por MAACK (1948), que a definiu como uma zona fitogeográfica natural, com campos limpos e matas galerias ou capões isolados de floresta ombrófila mista, onde aparece o pinheiro araucária. Nessa definição, a região é ainda limitada à área de ocorrência desta vegetação que a caracteriza situada sobre o Segundo Planalto Paranaense, no reverso da Escarpa Devoniana, a qual o separa do Primeiro Planalto, situado a leste. (LEANDRO, s/d).

A divisão das regiões do Paraná, proposta por Maack (1948), caracteriza os Campos Gerais nos aspectos da geografia física.

(...) esta definição adota somente os critérios fitogeográficos e geomorfológicos, que traduzem apenas o caráter geológico e natureza das rochas, que contribuem no desenvolvimento de uma vegetação de campo. Destacamos que existem outras definições, a Associação dos Municípios dos Campos Gerais – AMCG adota critérios econômicos e políticos (...) a definição preconizada pelos organizadores do Dicionário Histórico Geográfico dos Campos Gerais é pautada nos seguintes critérios: Fitogeografia, Tropeirismo, Associativismo, área de atuação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. (PAULA, 2013, p. 74-75)

Figura 1 – Campos Gerais no Mapa do Estado do Paraná, conforme divisão  
13  
proposta por Maack



Fonte: [http://www.uepg.br/dicion/campos\\_gerais.htm](http://www.uepg.br/dicion/campos_gerais.htm)

O Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES divide o Estado do Paraná em 10 (dez) Mesorregiões, sendo que a Mesorregião onde está localizado o município de Arapoti é a Centro Oriental. De acordo com IPARDES, essa mesorregião é composta por 14 (quatorze) municípios, com uma população de 689.356 habitantes e densidade demográfica de 31,6 hab/km<sup>2</sup>. (PARANA, 2004).

Conforme Reichenbach (2019, p. 139), a Mesorregião se destaca na atualidade na agricultura, comércio atacadista e varejista, construção civil, extrativismo mineral e setor imobiliário. Outro ponto destacado por Reichenbach (2019, p. 139) é o fechamento das “Escolas do Rurais” nessa Mesorregião, onde a autora apresenta um quadro comparativo desde 1997, por município, até 2017, demonstrando o descaso com a população campesina.

Tabela 2 – Total de Escolas Públicas Rurais nos Campos Gerais x Fechamento (1998 a 2017)

MUNICÍPIO	Total de escolas públicas	Fechamento 2007	Fechamento 2008/2017	Total fechamento 1998/2017

13

**Legenda:** 1- Escarpa da Serra Geral; 2- Escarpa Devoniana; 3- Extensão original dos campos naturais no Segundo Planalto Paranaense.

	<b>rurais em 1997</b>			
<b>Arapoti</b>	<b>32</b>	<b>23</b>	<b>6</b>	<b>29</b>
Carambeí	3	1	0	1
Castro	61	40	4	44
Imbaú	11	11	0	11
Jaguariaíva	25	17	2	19
Ortigueira	94	68	11	79
Palmeira	19	2	0	2
Piraí do Sul	38	22	9	31
Ponta Grossa	14	9	0	9
Reserva	82	49	23	72
Sengés	14	5	2	7
Telêmaco Borba	5	4	0	4
Tibagi	30	28	0	28
Ventania	12	11	0	11
<b>TOTAL</b>	<b>440</b>	<b>290</b>	<b>57</b>	<b>347</b>

Fonte: Reichenbach (2019, p.140)

De acordo com a tabela acima, 78,86% das Escolas Rurais nessa Mesorregião foram fechadas no período compreendido entre 1997 a 2007. Em Arapoti, esse número chega à 90,62% das Escolas Rurais fechadas, seja pelo processo de nucleação, o que aconteceu com as Escolas que ofertavam salas multisseriadas, ou seja, levando esses alunos para o centro urbano, utilizando o transporte escolar<sup>14</sup>.

Reichenbach (2019, p. 140) também afirma que as atividades agropecuárias na Mesorregião Centro-oriental ocupa 1.692.437 hectares, distribuídas em 24.511 propriedades rurais devidamente registradas. Abaixo, apresentamos o valor da produção agropecuária por município da Mesorregião nos anos de 1996, 2006 e

14

No site <https://www.qedu.org.br/busca/116-parana/2426-arapoti>, estão apresentadas algumas das Escolas Rurais do Município de Arapoti que foram fechadas: ERM Alto Caratura, Arrozal, Bugre, Cerradinho, Córrego Fundo, Duque de Caxias, Figueira, José Dias, Km 44, Monte Cristal, Natureza, Santa Luzia, Santo Antônio, Sapé, Serrinha, Zico Barbosa.

2017, o que evidencia a grande influência da agropecuária na economia desses municípios.

Tabela 3 – Produção agropecuária dos municípios da Mesorregião Centro-oriental (1996 – 2017)

Municípios	Produções agropecuária (x 1000)		
	1996	2006	2017
<b>Arapoti</b>	<b>30.603</b>	<b>182.585</b>	<b>504.785</b>
Carambeí		97.731	447.307
Castro	95.964	232.804	669.192
Imbaú		59.365	44.189
Jaguariaíva	12.739	58.800	278.640
Ortigueira	25.036	52.353	403.510
Palmeira	44.485	174.280	526.558
Piraí do Sul	34.917	71.901	325.665
Ponta Grossa	56.622	137.816	422.418
Reserva	24.549	68.886	189.378
Sengés	16.710	34.398	280.407
Telêmaco Borba	48.929	60.148	458.601
Tibagi	54.277	164.938	893.477
Ventania	11.808	53.128	119.839
<b>TOTAL</b>	<b>330.072</b>	<b>1.450.133</b>	<b>5.563.966</b>

Fonte: Reichenbach (2019, p.140)

O quadro acima apresenta o grande avanço no município de Arapoti da agropecuária, avanço esse que chega a mais de 16%, demonstrando que o município é essencialmente agrário, no entanto, mesmo assim, conforme dados apresentados anteriormente houve um número grande de escolas rurais fechadas, demonstrando o descaso com o homem do campo.

Abaixo, a tabela traz os dados da população paranaense, por zona de domicílio nos anos de 1980, 1991, 2000 e 2010. Observando estes dados, evidencia-se uma queda considerável na população rural. No entanto, ainda há

uma grande parte da população que reside no campo, sem considerar que a economia do Paraná está baseada em atividades agrícolas.

Tabela 4 – População Paranaense por Zona de Domicílio (1980 – 2010)

Zona de domicílio	1980		1991		2000		2010	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Urbana	4.472.506	58,6	6.197.953	73,4	7.786.084	81,4	8.912.692	85,3
Rural	3.157.343	41,4	2.250.760	26,6	1.777.374	18,6	1.531.834	14,7
Total	7.629.849	100,0	8.448.713	100,0	9.563.458	100,0	10.444.526	100,0

Fonte: IBGE – Censos Demográficos

As escolas do município de Arapoti são jurisdicionadas ao Núcleo Regional de Educação de Wenceslau Braz, o qual representa a Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Paraná (SEED) na região.

O NRE de Wenceslau Braz é formado pelos municípios de: Arapoti, Jaguariaíva, Salto do Itararé, Santana do Itararé, São José da Boa Vista, Sengés e Wenceslau Braz, com um total de 30 escolas estaduais que atendem o Ensino Fundamental, Médio, profissionalizante. (PARANÁ, s/d).

A história de Arapoti conta com a participação de diversos sujeitos, raças, etnias, os quais através dos séculos, constituem a história do município, primeiramente como distrito e posteriormente como comarca e a luta para a sua emancipação.

Mata bravia, morada de indígenas, passagem de bandeirante, terra de fazendas, caminho de tropas, leito de ferrovia, objeto de interesse de exploradores da mata, centro de povoamento, indústrias extrativas, fixação de imigrantes, grandes lavouras, distrito, município. Destino comum a tantos outros locais formados nos Campos Gerais do Paraná, com poucas diferenças e muitas especificidades, a atual Arapoti repousa sobre alguns séculos de história. (LAVALLE, 2010, p.17).

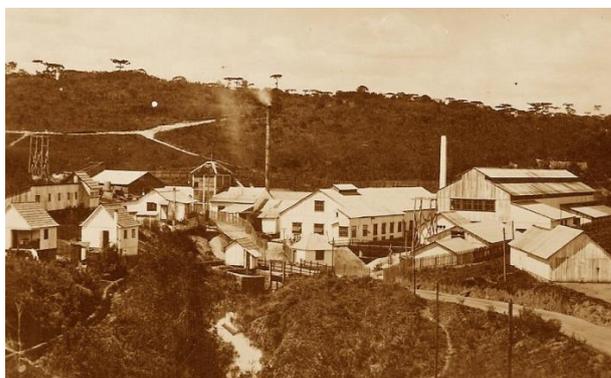
Lavalle apresenta um pouco da grande miscigenação que há na região e no município de Arapoti, onde encontra-se descendentes de várias etnias, com costumes diversos, vivências específicas e culturas diferentes.

De acordo com o Plano Municipal de Educação, Arapoti, além de ser rota de tropeiros, aventureiros, também é composta por pessoas que transportavam

madeira para as empresas, entre elas a INPACEL Indústria de Papel e Celulose Arapoti S.A., popularmente conhecida como “Fábrica de Papel”, que posteriormente se torna referência em produção de papel.

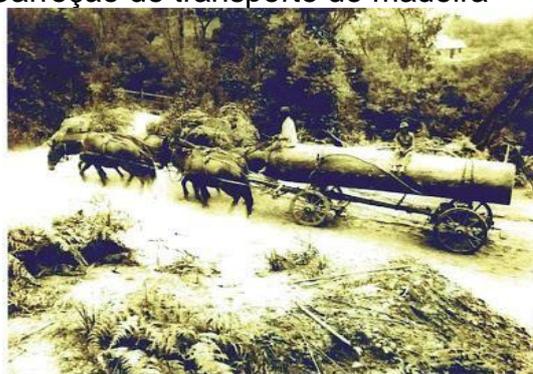
Estrategicamente localizado nos Campos Gerais, seu chão foi perlustrado por aventureiros, sertanistas e tropeiros desde o início do século XVII. A colonização e a formação do sítio urbano ganharam consistência a partir de 1910, quando a Southern Brazil Lumber & Colonization instalou-se na região a fim de montagem de uma fábrica de papel. (ARAPOTI, 2015, p. 19)

Figura 2 – Fábrica Mãe



Fonte: ARAPOTI, 2015

Figura 3 –  
Carroção de transporte de madeira



Fonte: ARAPOTI, 2015

A palavra “Arapoti” é de origem Tupi e significa “campos floridos”. Há indícios históricos que a origem do município é a Fazenda Jaguariaíva, de propriedade do Coronel Luciano Carneiro Lobo, no caminho de tropas que vinham do Sul. De acordo com o Programa de Identificação das Referências Culturais e do Programa de Educação Patrimonial do Município de Arapoti, o Bairro Rural Cerrado das Cinzas é considerado a localidade mais antiga do município, pois em 06 de março de 1909, foi formalmente transformado em Distrito Judiciário, pertencente à Comarca de Jaguariaíva.

No Distrito havia Cartório, Delegacia, 11 (onze) “vendas” comerciais, farmácia, açougue, padaria, hotel, clube, barbearia, ferraria, escola, cemitério, tanto que no cemitério há túmulos do início do séc. XX, confirmando os relatos e

documentos disponibilizados pelo Programa de Educação Patrimonial do Município de Arapoti.

Considerando apenas os atos políticos de criação dos territórios distritais e municipais da atual Arapoti, a sequência de atos oficiais criando os mesmos foi a seguinte:

I – Em 06 de março de 1909 foi instalado o Distrito Judiciário do Cerrado, pelo 1º Juiz Distrital, Fortunato P. de Quadros. (LAVALLE, 2010, p. 20)

Em 1915, foi construída a Estação de Cachoerinha, onde atualmente está localizado o centro da cidade de Arapoti, influenciando diretamente a dinâmica socioeconômica da região, fazendo com que a população que se concentrava no Distrito de Cerrado migrasse para mais próximo da infraestrutura ferroviária, gerando uma centralidade maior. Essa migração foi lenta, pois até a década de 1940 ainda havia um grande movimento no Cerrado.

III – A cidade de Arapoti surgiu aos poucos, após a inauguração da Estação Ferroviária de Cachoerinha, em 1915, no Ramal do Paranapanema, destinado a ligar Jaguariaíva, e conseqüentemente a Capital e o Porto de Paranaguá, ao Norte do Estado, para escoamento do café e demais produtos. (LAVALLE, 2010, p. 20).

Figura 4 - 1ª residência de Arapoti



Fonte: ARAPOTI, 2015

Conhecida como a 1ª residência do Município, histórica casa que ficava na sede da Fazenda Jaguariaíva, do lendário povoador destas terras, Coronel Luciano Carneiro Lobo, cujos campos eram ocupados por criatórios de gado e serviam como pouso para as tropas vindas do Sul. A sede foi construída por Telêmaco Carneiro de Mello, proprietário da Fazenda Capão Bonito. (ARAPOTI, 2015, p.19)

O ciclo econômico do café e da madeira influenciaram diretamente a economia da cidade, assim como de toda a região. Segundo Lavalle (2010), a partir de 1916 o município recebeu imigrantes de origem espanhola e polonesa, e em 1960 chegaram os imigrantes holandeses, que até hoje influenciam a economia e cultura da cidade.

Foi aos 18 dias de dezembro de 1955 que Arapoti se emancipou. Em 1960 foi a vez da imigração holandesa chegar à região. Eles vieram em maior escala e fundaram aqui a Cooperativa Agroindustrial (CAPAL). A criação da cooperativa transformou o município em polo de alta tecnologia em agricultura e pecuária com destaque para a produção de soja, milho, trigo, suíno, frangos e gado holandês leiteiro de alta linhagem. (Excerto retirado de uma edição comemorativa aos 60 anos do município de Arapoti, apud ZOMER, 2016, p. 91).

De acordo com os relatos de Zomer (2016), a chegada dos holandeses trouxe choque cultural, pois os brasileiros que aqui residiam não estavam acostumados com os costumes, desde os culturais até os relacionados à agricultura e cultivo pecuário dos imigrantes. Outro ponto ressaltado por Zomer (2016) é a visão etnocêntrica europeia que surge com a chegada dos holandeses ao município.

(...) O vilarejo pequeno e pobre, que um dia viu chegarem, do outro lado do mundo, homens e mulheres muito altos, de pele branca e fala estranha, cheios de modificação de sua realidade sob a labuta dessa gente. Eles se estabeleceram no alto das colinas, foram se integrando aos nativos, começaram a criar vacas, a tirar leite, a fazer lavouras, a gerar riquezas e oportunidades, e tudo mudou. Meio século depois, o lugar exibe um perfil de progresso e oportunidades (...). (Albert Salomons – Presidente da Capal/Excerto retirado do livro em comemoração aos 50 anos da Capal, em 2010 apud ZOMER, 2016, p. 87).

Figura 5 – Símbolo da Cultura Holandesa em Arapoti



Fonte: ARAPOTI, 2015

Os holandeses desenvolveram a agricultura e pecuária, se organizaram em Cooperativa Agroindustrial, com sede em Arapoti, a CAPAL mantém 13 filiais em 11 cidades no Estado do Paraná e São Paulo, alcançando mais de 77 municípios. Isso demonstra a grande influência dos holandeses na economia da região. No entanto, é preciso deixar claro que a forma de cultivo, trabalho com a terra e criação de animais defende uma perspectiva baseada no agronegócio, que é o oposto do defendido pela agroecologia e educação do campo.

Em 18 de Dezembro de 1955, Arapoti foi emancipado politicamente. No final da década de 1980 começou a construção da Indústria de Papel e Celulose Arapoti S/A - Inpacel, ligada ao Grupo Bamerindus S.A., na época uma das empresas mais modernas no ramo papeleiro. No entanto, com a concorrência de outras empresas, a Inpacel passou a ser multinacional, ficando sobre o domínio de algumas empresas tais como: International Paper, Stora Enso e nos dias de hoje a BioPaper. A venda da Fábrica e conseqüentemente a entrada de empresas multinacionais ocasionou a diminuição da importância econômica sobre o município.

(...) a construção da fabricante de papel e celulose Inpacel Indústria LTDA fez surgir no município uma das mais modernas indústrias papeleiras do país. Nas mesmas instalações já passou a International Paper e atualmente, num novo complexo industrial, a gigante multinacional Stora Enso que tem como carro chefe a produção de papel revista. (ARAPOTI, 2015).

Figura 6 – Fábrica de Papel de Arapoti



Fonte: ARAPOTI, 2015

Sobre os aspectos populacionais, de acordo com o Censo Demográfico de 2010, a população do município de Arapoti tem tido pequeno crescimento nos últimos anos. De 2000 a 2010, a taxa de crescimento foi de 0,82% ao ano,

passando de 23.830 para 25.855 habitantes. Segundo o IBGE, essa taxa é inferior à registrada no Estado, que ficou em 0,89% ao ano e inferior à cifra de 0,88% ao ano da Região Sul. A população estimada em 2020 é de 28.300.

A taxa de urbanização também cresceu, passando de 73,22% em 2000 para 84,23% do total da população em 2010. Já a população rural diminuiu de 26,78% em 2000 para 15,77% em 2010, o que significa em número de pessoas, que em 2000 havia, no mundo rural, 6.397, passando para 4.077, em 2010. (BRASIL, 2010b).

Tabela 5 – Taxa de urbanização no Brasil (1991 – 2010)

População	População (1991)	% doTotal (1991)	População (2000)	% doTotal (2000)	População (2010)	% doTotal (2010)
População total	20.973	100,00	23.884	100,00	25.855	100,00
Homens	10.731	51,17	12.081	50,58	12.949	50,08
Mulheres	10.243	48,84	11.803	49,42	12.906	49,92
Urbana	11.413	54,42	17.487	73,22	21.778	84,23
Rural	9.560	45,58	6.397	26,78	4.077	15,77

Fonte: Atlas Brasil (BRASIL, 2010)

Sobre os aspectos econômicos, de acordo com o IBGE (BRASIL, 2010b), Arapoti cresceu 33,0% entre 2000 e 2010, passando de R\$ 390,8 milhões para R\$ 519,7 milhões. Crescimento inferior ao verificado no Estado do Paraná. A participação do município na composição do PIB estadual ficou em 0,27% diminuindo 0,4% no período de 2005 a 2010. No Plano Municipal de Educação há a descrição do número de pessoas com carteira assinada, desempregados e pessoas em empregos informais no município de Arapoti.

(...) distribuição das pessoas ocupadas, 51,6% tinham carteira assinada, 20,7% não tinham carteira assinada, 18,9% atuam por conta própria e 3,0% de empregadores. Servidores públicos representavam 0,5% do total ocupado e trabalhadores sem rendimentos e na produção para o próprio consumo representavam 5,1% dos ocupados. (ARAPOTI, 2015).

Sobre os quesitos renda, pobreza e desigualdade, os indicadores do Atlas Brasil mostram que os valores da renda *per capita* mensal registrados, em 2000 e 2010, evidenciam que houve crescimento da renda no município de Arapoti. A renda *per capita* mensal no município era de R\$ 657,87, em 2000, e de R\$ 684,80, em 2010, com o aumento de 4,09% na década, no entanto há de se levar em conta a inflação e com isso o aumento do custo de vida, demonstrando que mesmo com o aumento da renda *per capita* não acompanha o processo de desvalorização. No quesito pobreza, em 2000, 9,22% da população do município era extremamente pobres, 26,91% era pobre e 55,28% da população eram vulneráveis à pobreza; em 2010, essas proporções eram, respectivamente, de 4,58%, 14,17% e 33,51%, ou seja, houve melhoria neste quesito. (BRASIL, 2010c)

Da mesma forma, no quesito desigualdade de renda, medido pelo índice de Gini, no município de Arapoti passou de 0,71, em 2000, para 0,57, em 2010, indicando, portanto, que houve redução na desigualdade de renda. O Índice de Desenvolvimento Humano – IDH-M, em 2000 era de 0,631 e passou, em 2010, para 0,723, ou seja, em termo relativos, teve aumento de 14,58% e, portanto, passou para a Faixa IDHM Alto, que é entre 0,700 e 0,799. (BRASIL, 2010c).

Tabela 6 – População por faixa etária no município de Arapoti – Censo 2020

<b>Ano</b>	<b>Ano</b>	<b>0 a 3 anos</b>	<b>4 a 5 anos</b>	<b>6 a 14 anos</b>	<b>15 a 17 Anos</b>	<b>18 a 24 anos</b>	<b>25 a 34 Anos</b>	<b>35 anos ou mais</b>	<b>Total</b>
<b>Urbana</b>	2000	1.375	830	3.388	1.165	2.211	3.002	5.516	17.487
	2007	1.226	624	3.348	1.055	2.316	3.088	6.850	18.507
	2010	1.385	689	3.677	1.350	2.578	3.568	8.520	21.767
<b>Rural</b>	2000	695	327	1.219	317	834	1.001	2.004	6.397
	2007	470	285	1.432	433	812	1.118	2.500	7.050
	2010	261	126	668	237	481	611	1.693	4.077
<b>Total</b>	2000	2.070	1.157	4.607	1.482	3.045	4.003	7.520	23.884
	2007	1.696	909	4.780	1.488	3.128	4.206	9.350	25.557
	2010	1.646	815	4.345	1.587	3.059	4.179	10.213	25.844

Fonte: IDE/MEC.

Sobre a Educação no município de Arapoti, a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, é ofertada pela rede municipal e privada. De acordo com o Plano Municipal de Educação “a pré-escola no município não apresenta lista de espera, no que se refere à educação infantil para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”. Considerando a faixa etária das crianças de 4 a 5 anos, conforme tabela acima, o Município de Arapoti atende cerca de 74,4% (ARAPOTI, 2015).

No que se refere a meta nacional do PNE, de atender a no mínimo 50% da população, verifica-se a necessidade de oferta maior de vagas. Os dados apresentados pelo INEP mostram, de forma quantitativa, as matrículas finais realizadas em 2014. (ARAPOTI, 2015).

Tabela 7 – Número de matrículas na Educação Infantil nas áreas urbana e rural em Arapoti

Unidades da Federação Municípios	Matrícula na Educação Infantil em 2014 em Arapoti			
	Creche		Pré-escola	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
<b>ARAPOTI</b>				
Estadual Urbana	0	0	0	0
<b>Estadual Rural</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Municipal Urbana	0	237	548	0
<b>Municipal Rural</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>25</b>	<b>0</b>
Estadual e Municipal	0	237	573	0

Fonte: INEP (BRASIL, 2015)

Sobre os educadores que atuam nas creches, o Plano Municipal de Educação de Arapoti afirma que “ingressam no cargo por meio de concurso específico para jornada de 40h, tendo como escolaridade mínima exigida a formação docente em nível médio”. (ARAPOTI, 2015). O quadro acima aponta que a creche não é ofertada no campo, e as vagas de pré-escola demonstram o número pequeno de escolas existentes no meio rural, somente a Escola Municipal Orlando Pinto Mendes e Escola Municipal Professor Paulo Novochadlo. Os alunos que são da faixa etária da educação infantil e residem no campo, na maioria são enviados com transporte escolar para as escolas da cidade.

No ano de 2015, a Educação Infantil contava com 26 (vinte e seis) educadores do quadro efetivo, cuja escolaridade de formação docente nível Médio era aproximadamente 75%, Licenciatura aproximadamente 17% e Especialização aproximadamente 8%. (ARAPOTI, 2015).

Tabela 8 – Escolaridade dos professores da rede municipal de Arapoti

Mês de maio - Ano 2015							
Localidade	ESCOLAS e CMEIS	Berçario I	Berçario II	Maternal	Pré I Maternal II	Pré II 4 anos	Pré III 5 anos
URBANA	CMEI - TIO ARI	15	20	40	50	-	-
URBANA	CMEI - VÓ ROSA	15	20	20	40	-	-
RURAL	E M - ERM ALTO CARATUVA	-	-	-	-	-	-
RURAL	E M - ERM KM44	-	-	-	-	-	-
URBANA	E M - CLOTÁRIO PORTUGAL	-	-	-	-	26	26
URBANA	E M - DEZIDÉRIO J. CORREA	-	-	-	-	21	17
URBANA	E M - DONA ZIZI	-	-	-	-	88	90
RURAL	E M - ORLANDO PINTO MENDES	-	05	04	07	17	25
RURAL	E M - PROF PAULO NOVOCHADLO	-	-	-	-	16	18
URBANA	E M - ROMANA C. KLUPPEL	-	-	-	-	60	66
URBANA	E M - TELEMACO CARNEIRO	-	-	-	-	49	71
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>	<b>45</b>	<b>64</b>	<b>97</b>	<b>277</b>	<b>313</b>
<b>Total de 0 a 4 anos: 236</b>						<b>Total de 4 a 5 anos: 590</b>	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura (ARAPOTI, 2015).

Conforme os dados apresentados, apesar de em 2010 cerca de 15% da população do município residir no campo, a Educação Infantil oferecida em Escolas

do Campo corresponde a 12% para crianças da Pré-escola, de 4 a 5 anos. Já para as crianças com idade inferior, não há atendimento nas Escolas do Campo, demonstrando que não há garantia de vaga para essa etapa próximo ao seu local de residência.

A segunda etapa da Educação Básica, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Arapoti, é ofertada pela rede municipal e pela rede privada. Os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio é ofertado pela rede estadual e pela rede privada de ensino. Abaixo é apresentado o número de alunos matriculados nos Anos Iniciais, na área Urbana e na área rural.<sup>15</sup>

Tabela 9 – Número de alunos matriculados nos anos iniciais nas áreas urbana e rural de Arapoti

MODALIDADE	Ano	ÁREA URBANA					ÁREA RURAL					Total
		D-4	D+4	N-4	N+4	T	D-4	D+4	N-4	N+4	T	
Regular -Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2007	0	2.289	0	0	2.289	0	189	0	0	189	2.478
	2008	2.195	0	0	0	2.195	158	0	0	0	158	2.353
	2009	2.002	0	0	0	2.002	157	0	0	0	157	2.159
	2010	201	1.532	0	0	1.733	0	133	0	0	133	1.866

Fonte: Plano Municipal de Educação (ARAPOTI, 2015)

O quadro acima apresenta uma queda no número de alunos matriculados, tanto na área urbana, quanto na área rural.

Outro ponto importante que há de ser ressaltado, é que apesar da população campesina representar cerca de 15% da composição do município, o atendimento realizado no campo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em 2010, é de

15

Legenda para matrículas. D-4: Diurno (início das aulas antes das 17h) - menos de 4h/aula/dia. D+4: Diurno (início das aulas antes das 17h) - 4h/aula/dia ou mais. N-4: Noturno (início das aulas a partir das 17h) - menos de 4h/aula/dia. N+4: Noturno (início das aulas a partir das 17h) - 4h/aula/dia ou mais. T: Total. (ARAPOTI, 2015).

apenas 7%, demonstrando, assim como nessa etapa, os alunos também não são atendidos próximo a sua residência.

Tabela 10 – Número de alunos da rede municipal por escola

ESCOLAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	SR	+EDU	TOTAL
E M - ERM ALTO CARATUVA	1	-	2	-	-	-	-	3
E M - ERM KM 44	3	5	3	5	1	-	-	17
E M - CLOTÁRIO PORTUGAL	37	26	26	29	28	-	-	146
E M - DEZIDÉRIO J. CORREA	18	13	24	16	17	3	30	121
E M - DONA ZIZI	95	106	108	100	105	-	-	514
E M - ORLANDO PINTO MENDES	18	31	25	21	26	4	-	125
E M - PROF PAULO NOVOCHADLO	19	17	22	16	15	-	-	89
E M - ROMANA C. KLUPPEL	63	58	54	69	83	15	70	412
E M - TELEMACO CARNEIRO	70	67	96	90	102	7	-	432
<b>TOTAL</b>	<b>324</b>	<b>323</b>	<b>360</b>	<b>346</b>	<b>377</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	

Fonte: Plano Municipal de Educação (ARAPOTI, 2015)

O quadro acima representa as matrículas das Escolas Municipais que ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ressalta-se que as Escolas Municipais Rurais são: Escola Municipal Orlando Pinto Mendes e Escola Municipal Professor Paulo Novochadlo, além das escolas multiseriadas que foram encerradas em 2016 que são: Escola Rural Municipal Alto Caratuva, cujos alunos foram transferidos para a Escola Municipal Professor Paulo Novochadlo, em um processo de nucleação. Atualmente eles precisam percorrer diariamente 60 km para chegar até a Escola. Outra instituição que passou pelo processo de nucleação, foi a Escola Rural Municipal Km 44, cujo alunos foram transferidos para a Escola Municipal Orlando Pinto Mendes.

Destas Escolas, a que chama a atenção é a Escola Municipal Professor Paulo Novochadlo, pois trabalha em dualidade administrativa com o Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas, objeto de estudo desta pesquisa.

Tabela 11 – Número de matrículas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de educação, da área urbana e área rural, de Arapoti

Modalidade	ÁREA URBANA						ÁREA RURAL					
	Ano	D-4	D+4	N-4	N+4	T	D-4	D+4	N-4	N+4	T	Total
Regular – Anos Finais do Ensino Fundamental I	2007	0	1.793	0	113	1.906	0	105	0	0	105	2.011
	2008	1.788	0	39	74	1.901	95	0	0	0	95	1.996
	2009	1.548	101	0	0	1.649	286	19	0	0	305	1.954
	2010	0	1.550	0	80	1.630	0	274	0	13	287	1.917

Fonte: Plano Municipal de Educação (ARAPOTI, 2015)

O quadro acima representa o número de matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental nos anos de 2007 a 2010. Ao analisar estes dados, fica explícito que houve uma queda no número de matrículas, no entanto, nas escolas rurais houve um aumento considerável nas matrículas. A porcentagem de alunos atendidos nas escolas do campo é cerca de 17%, demonstrando que um número considerável de munícipes em idade escolar, residem no campo.

Tabela 12 – Número de alunos matriculados por escola na rede estadual e privada de ensino, Ensino Fundamental e Médio, nas áreas urbana e rural de Arapoti, no ano de 2020

ESCOLA/ COLÉGIO	MATRÍCULAS ESCOLAS URBANAS			MATRÍCULAS ESCOLAS RURAIS	
	EF	EM	EJA	EF	EM
Colégio Estadual Carmelina F. Pedroso	360	203	-	-	-
Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas	-	-	-	83	40
Colégio Estadual Costa Neto	173	66	-	-	-
Colégio Estadual João Paulo II	338	153	-	-	-
Colégio Estadual Rui Barbosa	339	260	241	-	-
Centro Estadual de Educação Profissional	-	110	-	-	-

Colégio Estadual do Campo de Calógeras	-	-	-	118	57
Colégio Mega	72	55	-	-	-
Colégio SESP	97	60	-	-	-
Colégio Colônia Holandesa	64	28	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>1443</b>	<b>941</b>	<b>241</b>	<b>201</b>	<b>97</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base em: <https://www.qedu.org.br>

Na análise desses dados observa-se que cerca de 14% dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental são atendidos em Escolas Rurais; já para o Ensino Médio, os alunos atendidos nas Escolas Rurais, em comparação com as Escolas Urbanas, no ano de 2020, é cerca de 10%.

Esses dados revelam o descaso com a população campestre, pois cerca de 4% dos alunos não concluem a Educação Básica, muitas vezes pelas condições estruturais da escola, horário de atendimento do Ensino Médio, pouca ou nenhuma relação com as atividades desenvolvidas no campo, inadequação do calendário escolar, entre outras questões que não se esgotam nesse estudo.

O Plano Municipal de Educação de Arapoti traz referência às legislações que garantem a especificidade das Escolas do Campo, fazendo uma reflexão também sobre a importância de que seja garantida a identidade e necessidades das Escolas Rurais, assim como políticas públicas que garantam uma educação de qualidade para os campestres. No entanto, não há proposição de ações, metas ou estratégias. Apenas a garantia do transporte escolar, o que demonstra o olhar excludente e ainda urbanocêntrico para com essas Escolas.

Observa-se que cidades do interior tem sua economia baseada na agricultura e pecuária. Diante disso, torna-se evidente a necessidade do fortalecimento das relações campestres, a valorização das Escolas Rurais e, sobretudo, uma educação de qualidade e que tenha relação com a vivência dos alunos.

As escolas dos Municípios que, como Arapoti, tem sua economia baseada no setor primário, sejam urbanas ou rurais, devem repensar sua função social na constituição da sociedade, partindo da concepção de que a escola precisa ter conexão com a vida do aluno, para tanto, é necessário que a instituição estimule a

criatividade, curiosidade, e contribua com o processo de emancipação e formação como cidadão.

### 4.3 O Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas, de Arapoti: contradições, resistência, perspectivas.

Figuras 7 e 8 – CEC Cerrado das Cinzas



Fonte: Acervo pesquisadora

O bairro Cerrado das Cinza está localizado a 17 Km da cidade de Arapoti. De acordo com Lavallo (2010, p. 57) o bairro foi o primeiro núcleo de povoamento do município, o que acabou sendo superado após a instalação da via férrea, que iria promover a concentração do povoamento no então denominado bairro Cachoerinha.

Lavallo (2010, p. 59) ainda descreve que em 1909, quando o Município ainda pertencia à Comarca de Jaguariaíva, segundo Ata de Instalação do Distrito Judiciário do Cerrado, os “principais moradores se reuniram na casa do Capitão Fortunato Pereira de Quadros, juiz distrital em exercício, quando foi solenemente instalado o Distrito, como prova da importância do local”.

O Cerrado, até mais ou menos a terceira década do século XX, foi local de maior população e movimento da região atual de Arapoti. Hoje, poucas casas, igrejas e escola ladeiam a estrada, mas tudo revive na memória de antigos moradores, criados na tradição saudosista do antigo povoado, que foi Distrito Judiciário, teve Igreja, hotel, cartório, onze casas de comércio, ou vendas, e todo tipo de serviços, como barbearia, farmácia, açougue, distribuídos em três ruas. (LAVALLE, 2010, p. 59).

Atualmente, o Bairro conta com cerca de 200 moradores, um estabelecimento comercial, uma Escola e duas Igrejas. O Posto de Saúde foi fechado em 2018, por não atender às condições da vigilância sanitária, problema ainda sem solução até o momento, permanecendo o descaso com a população que era atendida pelo posto de saúde.

Lavalle (2010) afirma que a economia do Cerrado das Cinzas, no final do século XIX e início do século XX, teve como base as lavouras de subsistência e as atividades ligadas às primeiras “fábricas de banha”, que se instalaram no estado de São Paulo. E o próprio autor explica a visão dada pelos moradores do Bairro sobre a construção da ferrovia:

O fazendeiro Antônio Roque de Lima, chefe político do lugar e dono de parte das terras, segundo Calmon “não quis arranjar vinte homens para abrir a picada por onde passariam os trilhos”. Outros dizem que o fazendeiro não permitiu a divisão de suas terras. (LAVALLE, 2010, p. 66).

Atualmente, o Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas atende alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos turnos matutino e noturno. O Colégio faz dualidade com a Escola Municipal Professor Paulo Novochadlo que atende alunos da Pré-escola (4 e 5 anos) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A Escola é responsável em oferecer o ensino para os seguintes Bairros rurais: Cerrado das Cinzas, Capão Bonito, Esperança, Extrema, Loteamento, Quizot, Km 34, Rio das Cinzas, Santa Cruz, Tigrinho, Caratuva, Roncador, Cerradinho, Monte Cristal, Taquaruçu, Mundo Novo e Télo.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Paulo Novochadlo, ambas as escolas substituem o espaço da antiga Escola Rural Municipal Cerrado das Cinzas, a qual em 2003 passou pelo processo de estadualização, onde os Anos Finais do Ensino Fundamental ficam sob responsabilidade do Estado, e os Anos Iniciais a cargo da Prefeitura Municipal. O Ensino Médio foi aberto gradativamente a partir do ano de 2012, após intensa luta da comunidade escolar, buscando a garantia da continuidade dos estudos de seus filhos mais próximo das residências.

Sobre a criação e denominação do Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas, diz o seu Projeto Político Pedagógico:

A resolução nº 2277/03, da Secretaria de Estado da Educação — SEED que criou a Escola. A denominação foi dada em homenagem ao bairro, que teve como resultado da estadualização do Ensino de 5 a 8ª séries da Escola Municipal Paulo Novo Chadlo, Educação Infantil e Fundamental. E a resolução 116/06 de 26/01/2006 autoriza o funcionamento do Ensino Médio. (ARAPOTI, 2010).

A estrutura física da Escola é assim composta: 5 salas de aula; 1 almoxarifado; 1 sala de merenda; 2 banheiros de alunos com 3 sanitários cada e chuveiro; 2 banheiros para professores; 2 banheiros para deficientes; 1 banheiro para funcionários; 1 *hall* de entrada que é utilizado como refeitório; 1 sala de professores que é utilizada como sala multimídia e sala de reuniões; 1 cozinha; 1 sala de recursos; Laboratório de Ciências e Biologia; Laboratório de Informática; Biblioteca em espaço compartilhado; 1 quadra descoberta e uma quadra coberta que é usada em parceria com a Escola Municipal e comunidade; 1 Secretaria. Não há sala para direção e tampouco para a Equipe Pedagógica.

Os materiais pedagógicos disponíveis na Escola são: 1 Lousa Digital; 1 Multimídia; 8 computadores conectados à internet à rádio (navegação lenta); 3 microscópios; 2 caixas de som; 1 microfone; jogos pedagógicos diversos; 2 máquinas fotográficas; 1 filmadora; kit completo de atletismo; kit completo de música (flautas, 3 teclados, 12 violões, banda rítmica); kit completo de agroecologia; livros diversos. Os recursos humanos, com sua função, vínculo funcional, formação inicial são, conforme quadro a seguir.

Quadro 5 – Relação da Direção, Administrativa e Pedagógica do CEC Cerrado das Cinzas – EFM e sua respectiva formação

#### a) Administração

Nome	Função	Vínculo Funcional	Curso de graduação e habilitação em Educação
Ellen Simone Stutz Souto	Direção	16 QPM	Pedagogia, Gestão Escolar e Informática Instrumental aplicada à Educação

Rodrigo José Miranda	Secretário	QFEB <sup>17</sup>	Técnico Agrícola
João Carlos Lopes	Agente Educacional II	REPR <sup>18</sup>	Ensino Médio
Aline Soares Sousa	Pedagoga	REPR	Pedagogia, Educação do Campo e Educação Especial

Fonte: Elaborado pela autora com base em:  
<http://www.rhseed.pr.gov.br/rhseed/pages/dashboard.jsf?windowId=1e0>

O quadro anterior revela que metade dos profissionais que estão no comando da escola possuem contrato temporário, somente a direção e secretário são funcionários concursados, e portanto possuem a estabilidade.

Quadro 6 – Relação dos Docentes do CEC Cerrado das Cinzas – EFM e sua respectiva formação

#### b) Docentes

Nome	Função	Vínculo funcional	Curso de graduação e habilitação em Educação
Luciane Felipe Gigli	Professor (Geografia)	REPR	Geografia
Divair da Silva	Professor (História)	REPR	História
Silvia Maria Matos Felipe	Professor (História)	REPR	História
Tarssila Rosa Ott	Professor (Ciências)	REPR	Ciências Biológicas
Pamela Augsten Duarte	Professor (Biologia)	REPR	Ciências Biológicas
Joice Marinha Santos	Professor (Arte)	REPR	Arte
Josefa Cristina da Silva	Professor (Matemática)	QPM	Matemática e Arte
Franciele Pastori	Professor (Matemática e Física)	REPR	Matemática, Educação Financeira e Física
Leandro Aparecido Cardoso	Professor (Química)	REPR	Química
Junior César Anhaia	Professor (Educação Física)	REPR	Educação Física
Christian Legat	Professor (Educação Física)	REPR	Educação Física

17

Quadro de Funcionários da Educação Básica – Funcionário concursado

18

Regime Especial Professor (contrato temporário)

Elisabete Maria Malaquias Pivovar	Professor (Sociologia)	REPR	Sociologia
Eliane Diniz Delcol	Professor (Língua Portuguesa)	REPR	Letras
Sandra Sene	Professor (Língua Portuguesa)	REPR	Letras
Carmem Josiane da Silva Pinto	Professor (Língua Estrangeira Moderna)	REPR	Letras – Inglês
Charlene Barbosa	Professor (Língua Estrangeira Moderna)	REPR	Letras – Inglês
Txay Manoel Pinto	Professor (Filosofia)	REPR	Filosofia

Fonte: Elaborado pela autora com base em:  
<http://www.rhseed.pr.gov.br/rhseed/pages/dashboard.jsf?windowId=1e0>

#### Quadro 7 – Funcionário de Apoio do CEC Cerrado das Cinzas – EFM e sua respectiva formação

##### c) Apoios

<b>Nome</b>	<b>Função</b>	<b>Vínculo Funcional</b>	<b>Curso de graduação e habilitação em Educação</b>
Alysson Lares Antunes	Inspetor de aluno	Terceira	Ensino Médio
Sidineia Inocência	Agente de limpeza	Terceira	Ensino Fundamental
Joelma de Almeida	Merendeira	Terceira	Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora com base no Projeto Político Pedagógico do CEC Cerrado das Cinzas (2020)

Ao analisar a formação dos docentes, observa-se que todos possuem o Curso adequado ao Componente Curricular que leciona. No entanto, é preciso ir para além dessa observação, compreendendo as especificidades da Escola do Campo, as necessidades de um Currículo adaptado à concepção de campo. Outro ponto a ser levantado é com relação ao tipo de formação inicial dos professores, grande parte, de acordo com os certificados disponíveis na escola, realizou curso na modalidade à distância, o que acaba prejudicando sua atuação em sala, pois em muitos momentos chegam a escola sem o preparo pedagógico essencial para o trabalho em sala de aula.

Atualmente, o Colégio tem 124 (cento e vinte e quatro) alunos regularmente matriculados, dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nos turnos matutino e noturno.

A região na qual o colégio está situado é formada por grandes fazendas de gado, de pinus e eucalipto que atendem as fábricas de papel e celulose da região (BioPaper, Arauco e Klabin).

Os alunos que frequentam a Escola são, em sua grande maioria, filhos de empregados das fazendas. São poucos alunos que têm os pais como pequenos proprietários rurais. E, como já afirmado anteriormente, o Colégio atende alunos que necessitam percorrer longas distâncias, chegando até 60 km, permanecendo até duas horas no transporte escolar para chegar ao Colégio.

O Colégio foi construído na década de 1980, quando o ensino era municipalizado. A estadualização aconteceu em 2003, onde ficou a cargo do Município a oferta dos Anos Iniciais do Ensino fundamental e Educação Infantil, e para o Estado a oferta dos Anos Finais do Ensino Fundamental e, com isso, passou a denominar-se Escola Estadual Cerrado das Cinzas, em homenagem ao Bairro rural onde está localizado.

Alguns dados foram levantados, através de visita às casas de 61 (sessenta e uma) famílias dos alunos, no processo de construção do atual Projeto Político Pedagógico. Com relação à caracterização socioeconômica das famílias dos alunos, foi constatado que: 5,22% das pessoas são analfabetas; 42% possuem o Ensino Fundamental incompleto; 10,46% concluíram a 8ª série; 13,82 % tem o Ensino Médio incompleto; 27,1% concluíram o Ensino Médio; e apenas 0,4% cursaram o Ensino Superior. Assim, estes dados mostram que a grande maioria das pessoas que residem nestes bairros rurais, não conseguiu concluir nem a Educação Básica.

Alguns dados socioeconômicos coletados: 54,7% das famílias recebem o benefício da Bolsa Família. Sobre a residência: 18,85% das famílias residem em casa própria; 73,5% em casa cedida; e 7,65% pagam aluguel. A maioria das casas são de madeira, algumas de material, outras em construção mista e em outros materiais. Cerca de 52,12% das casas possuem banheiro dentro de casa; e 47,88% usam a “casinha de privada”, do lado de fora da casa. A maioria das casas têm

água encanada, de minas, córregos e não precisam parte pelo seu uso e consumo. A maioria das casas é servida de energia elétrica.

Estes dados mostram a carência econômica da maioria das famílias e dos alunos, dos quais a maioria trabalha por dia, como diarista. Infelizmente grande parte dos alunos anseiam em sair do campo rumo a cidade, nesse contexto acabam tornando-se mão-de-obra desqualificada, e com isso sobram somente vagas de subemprego na cidade.

Sobre os meios de produção, quase a metade das famílias não produz em suas terras e, acabam arrendando-as para plantação de pinos e eucalipto. A média salarial das famílias é de 01 (um) salário mínimo mensal. Perguntado o que cada família faria caso ganhasse R\$ 5.000,00 (cinco mil reais), as respostas foram: reformaria a casa; compraria um carro; pagaria dívidas; pouparia para fazer faculdade. Fica explícito mais uma vez as dificuldades financeiras enfrentadas pelas famílias.

Quanto às propriedades da região: 6% das famílias tem funcionários; 5% vivem em terreno arrendado ou são empregados e moram na propriedade do patrão. Das 61 (sessenta e uma) famílias visitadas, 31 fazem plantio de alimentos; 15% plantam para comercializar; 21,5% plantam para o consumo próprio e destas 8% usam sementes crioulas, 21% usam agrotóxicos em suas lavouras; e 10% não usam esse tipo de produto, 12% usam adubo químico e 23% adubo orgânico. Os dados revelaram que 20 (vinte) famílias desenvolvem o trabalho manualmente e 21 usam maquinário.

Esses dados demonstram que apesar de serem trabalhadores rurais ou pequenos proprietários, grande parte da comunidade utiliza as técnicas tradicionais propostas pelo agronegócio, em detrimento da agroecologia.

Sobre o lazer, a opção que as famílias têm: ir à “venda”, jogar cartas, futebol, vôlei, internet, vídeo game, passear, pescar e caçar. Esses dados demonstram a falta de opção de atividades recreativas e culturais nos bairros. As atividades mais comuns: ouvir rádio, assistir TV, ouvir CD, vitrola, artesanato.

Com esses dados pode-se ver o descaso do poder público com relação a atividades culturais e esportivas que deveriam ser ofertadas e incentivadas junto a comunidade e principalmente aos jovens. A falta de atividades diferenciadas acaba estimulando práticas de vandalismo, violência e o alcoolismo.

Diante destes dados sociais e de outras demandas observadas no Colégio, e como forma de tornar a escola um lugar de acolhimento e discussão dos problemas que envolvem os alunos, suas famílias, o Colégio criou o Conselho de Classe Participativo.

A dinâmica de funcionamento do Conselho é a seguinte: a Equipe Pedagógica, com os alunos e professores fazem o levantamento das questões que precisam ser encaminhadas; após, é realizada a tabulação dos dados coletados.

A partir desse momento os pais dos alunos são convidados a participar do Conselho, onde são informados dos problemas levantados, limitações, possibilidades, para então a partir de uma reflexão crítica, radical e em conjunto sejam pensadas as alternativas para aplicação prática na tentativa de amenizar os problemas e dificuldades encontradas pela escola.

O Colégio também criou o evento Cerrado em Ação, onde a instituição procura oferecer à comunidade diversas atividades que contribuem na formação cidadã de todos, tais como: serviços jurídicos, serviços de saúde, palestras, brincadeiras, para a concretização de tal ação conta-se com o apoio do comércio local. Os eventos anuais chegam a ter a presença de 400 (quatrocentas) pessoas, da comunidade e de diversas outras localidades urbanas e rurais.<sup>19</sup>

As diversas necessidades do conjunto das pessoas que habitam a região, frequentam e precisam do Colégio, provocou o movimento dos alunos para a organização do Grêmio Estudantil. Ele surgiu da necessidade de construção da gestão democrática e de promover espaços de participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo e, principalmente, de efetivar um espaço formativo, de vivência democrática aos alunos.

Este movimento começou em 2016, quando foram realizadas oficinas com todas as turmas do Colégio, com discussão de temas sobre política, ética e cidadania, como o objetivo de propiciar a conscientização sobre a importância da participação do aluno na construção da gestão democrática. Além de debates

---

19

Tem uma Escola no Caminho - Cerrado das Cinzas. Vídeo sobre a realidade e projetos do Colégio. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=16266>  
Também disponível em: <http://www.apocerrado.seed.pr.gov.br/modules/noticias/>

teóricos, foram apresentados diversos momentos da história e da atuação política do Movimento Estudantil no Brasil.

E, em um momento posterior, foi trabalhado o Estatuto do Grêmio Estudantil, com todos os alunos, para que conhecessem seus princípios, as funções e atividades de cada membro do Grêmio. E, com isso, passou-se para o processo de inscrição das chapas. Naquele ano de 2016, foram inscritas 5 (cinco) chapas, em uma escola com apenas 120 alunos. Com as chapas inscritas, foi realizado uma oficina com as mesmas para que todos os candidatos soubessem como montar um plano de ação e definir as normas para a eleição.

Depois da organização dos planos de ação acontece o momento de debate entre as chapas; em seguida, por voto direto e secreto de todos os alunos matriculados regularmente no Colégio, aconteceu a eleição e a posse do 1º Grêmio Estudantil do Colégio do Campo Cerrado das Cinzas. E, com isso, o Grêmio Estudantil organizou o cronograma de reuniões para estudos, debates de diversas questões, previamente elencadas, que pudessem ajudar tanto na formação política quanto definir estratégias de atividades de acordo plano de ação.

Dois anos depois, em 2018, foi repetido o processo, tanto de formação, quanto de realização da eleição da nova diretoria do Grêmio, em atendimento ao seu Estatuto. “A participação da comunidade no âmbito da prática escolar, como todo processo democrático, é um caminho de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação”. (PARO, 2005, p. 17).

Após a eleição da diretoria do Grêmio, em 2018, a Câmara de Vereadores de Arapoti lançou para as escolas o Projeto “Câmara Jovem”, onde os estabelecimentos que tinham um Grêmio Estudantil atuante deveriam realizar uma eleição interna para indicar o “Vereador Jovem” que iria representar as instituições escolares. O Grêmio Estudantil do Colégio do Campo Cerrado das Cinzas elegeu seu representante como “Vereador Jovem”, que teve a missão de levar e propor intervenções necessárias na comunidade junto à Câmara de Vereadores de Arapoti.

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o

sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola. (PARO, 2005, p.10).

Partindo dessa compreensão, de que a formação dos sujeitos é um processo e que precisa de planejamento e projetos, é essencial o entendimento do que é projeto, e todo projeto supõe rupturas com o presente, com o *status quo* e perspectiva de mudança, de transformação.

Projetar significa quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinada ruptura. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 578).

Ou seja, projetar é traçar metas e objetivos, lançar-se às *utopias*, com intencionalidades, compreendendo as múltiplas determinações e limites no processo, acreditar que há possibilidade de transformação dos sujeitos, que é necessário desenvolver o inédito viável e que a educação é um meio de emancipação humana, ou seja, é preciso esperar. “Esperar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (...)” (FREIRE, 1992).

Pensar a gestão democrática a partir dos sujeitos que estão na escola é uma forma de consolidar a função social da escola pública. Torna-se necessário e essencial que a escola proporcione espaços de formação política e cidadã de seus alunos, através da participação ativa, radical e crítica dos mesmos no processo educativo e administrativo do espaço escolar.

Está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação de políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional. Também a democratização do acesso e estratégias que garantam a permanência na escola, tendo como horizonte a universalização do ensino para toda a população, bem como o debate sobre a qualidade social dessa educação

universalizada, são questões que estão relacionadas a esse debate. (LUCE; MEDEIROS, 2003, p. 61).

Somente o processo de formação dos alunos para a formação e consolidação do Grêmio Estudantil não efetiva a gestão democrática, mas é um importante passo para a formação de um espaço de formação social, política, onde os alunos, que são os principais agentes do processo educativo, vivenciam de forma prática a atuação cidadã. Sendo assim, imprescindível compreender a função social da escola, como agente de consolidação de práticas educativas democráticas, assim como dos Grêmios Estudantis. “Historicamente, o estudante tem sido um segmento social revolucionário, modificador de padrões sociais e culturais. Sempre nos grandes movimentos da história da humanidade a sua presença foi decisiva.” (SILVA, 2018, p. 02).

O Grêmio Estudantil, dentro da perspectiva de formação dos sujeitos que dependem da escola pública, se torna um mecanismo de grande significado. Ou seja, as experiências democráticas e políticas, com a consolidação do espaço de atuação estudantil, são vivenciadas na prática, podendo assim os conceitos de cidadania, participação e representatividade serem trabalhados e mediados com experiências significativas e práticas. “O estudante tem sido um segmento social revolucionário, modificador de padrões sociais e culturais. Sempre nos grandes movimentos da história da humanidade a sua presença foi decisiva (...).” (SILVA, 2018, p. 02).

Mas do que em outros espaços, as escolas *do campo* precisam compreender a importância de oportunizar espaços democrático, onde os alunos poderão exercitar sua atuação como cidadão, participativo e consciente de seus deveres e direitos.

É preciso criar na escola espaços de formação, seja do docente como do aluno, partindo da compreensão que a educação é a possibilidade de emancipação dos sujeitos que dependem da escola pública. É necessária a compreensão da função social da escola do campo, não somente como lugar de valorização da cultura local e formação dos alunos, mas também de preparo político de líderes que irão representar a comunidade. Dentro dessa perspectiva a gestão democrática e o papel social do grêmio estudantil é fundamental na consolidação da consciência e vivência política, se a intenção da escola é formar líderes, precisa criar os espaços

de formação e atuação. A formação deve acontecer também na prática, na construção e reconstrução, na atuação política, na compreensão e vivência do que é ser cidadão político.

Mas do que nunca, nesse contexto neoliberal de desvalorização da escola pública e da escola pública do campo urge lançar mão de todas as ferramentas na construção de uma sociedade transformada, através da libertação dos sujeitos, onde tornam-se conscientes de sua condição de oprimido, e marcham rumo à superação, buscando enfim sua emancipação política, econômica e social.

## CONCLUSÕES

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (FREIRE, 2002, p. 104).

A presente pesquisa surge dos questionamentos enquanto professora, pedagoga e agora gestora de uma escola do campo. No entanto, a presente pesquisa não se encerra aqui, pois ficam outros questionamentos e possibilidades de repensar a formação de professores e a gestão escolar.

No decorrer desta pesquisa, realizamos uma reflexão sobre a história da consolidação da educação do campo como modalidade, além de uma análise sobre a falta de políticas públicas e o desmonte das escolas rurais, a partir do não reconhecimento de sua real função social. Percebemos nesse estudo que resgata aspectos históricos, que as questões agrárias se constituem como problema social no decorrer da própria história do país, pois sempre houve a marginalização do trabalhador rural, o que é fica evidenciado pela falta de políticas que garantam os direitos básicos e essenciais das comunidades rurais. Diante dessa análise, ressalta a estreita e conflituosa relação entre os movimentos sociais do campo e o Estado, partindo da compreensão de que as escolas do campo oferecem um novo projeto de sociedade, diferente do defendido pelo Estado capitalista.

No entanto, para que a escola cumpra sua função social, torna-se essencial a formação política e pedagógica dos professores e comunidade escolar, partindo do entendimento de que um currículo urbanocêntrico não dará conta de atender as necessidades das comunidades e escolas rurais. É neste campo que se fundamenta uma visão de educação voltada para a conformação dos sujeitos, tornando-os passivos e submissos à ótica capitalista, contribuindo para o mercado na formação de mão-de-obra.

Em busca da necessidade de compreender a educação do campo como direito, discutimos sobre a importância da compreensão do direito social de ser oferecida uma educação de qualidade aos povos do campo, apresentando as legislações que embasam tal discussão. Nessa perspectiva o que garante o direito à educação dos povos do campo é a atividade de resistência e luta pelos movimentos sociais. Para tanto, esses movimentos pressionam o Estado, com o

objetivo de conquistar políticas que garantam o direito básico de acesso, permanência à uma escola de qualidade, que atenda aos interesses da classe trabalhadora rural.

Partindo dessa compreensão, analisamos que no contexto atual há inúmeros projetos que contribuem para o desmonte das escolas do campo, com políticas de nucleação, fechamento e multiséries, oferecendo um ensino que não apresenta qualidade e conseqüentemente não garante os direitos básicos a esses sujeitos.

A própria padronização curricular através da implantação da BNCC já fere o direito de organização pelas escolas do campo de seu currículo, tendo como partida a prática social inicial. Constatamos que apesar do PNE contemplar a Educação do Campo, não houve a garantia de implementação das ações previstas.

Em virtude da pesquisa realizada e das observações proporcionadas pela vivência da pesquisadora em Escola do Campo, concluímos que os desafios para a consolidação de um Projeto de Educação Popular são grandes, no entanto é necessário trazer junto ao coletivo escolar as discussões pertinentes para que assim a escola possa cumprir sua função social.

Um dos caminhos para a implementação de um projeto de Educação do Campo Popular perpassa a formação dos professores que atuam nas escolas rurais. É necessária a formação teórica, para que assim a prática possa ser um reflexo das necessidades da comunidade escolar, e que assim a escola possa oferecer a seus estudantes a possibilidade de emancipação social, e compreensão dos desafios pelos quais o campo passa e a urgência do movimento de resistência frente um governo neoliberal que preza pelo lucro em detrimento da qualidade.

Proporcionar a possibilidade de acesso dos alunos ao conhecimento produzidos historicamente pela humanidade de forma contextualizada contribuirá para a construção de uma escola do campo com um projeto de educação popular, que tenha um compromisso com a transformação social. A gestão democrática e a participação dos alunos através de instâncias como o Grêmio Estudantil também torna-se um mecanismo importante para a vivência da cidadania e compreensão da necessidade do controle social.

Por fim, para que a escola do campo cumpra sua função é necessário democratizá-la, trazer e envolver a comunidade, professores, funcionários, alunos,

pais e responsáveis, discutir, debater, avaliar, denunciar, fazer acontecer a educação, repensar o currículo, repensar em conjunto as práticas. Articular a comunidade para que compreendam a educação como direito, e saibam qual a função social da escola. A comunidade deve ter consciência para reivindicar outro projeto de educação do campo, resistir, lutar por políticas públicas. Envolver a comunidade é necessário para a mudança. Nessa perspectiva a escola cumprirá sua função social, pois representará os direitos de quem representa.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B.; GRAZZIOTIN, L. S. S. **A escola primária rural, de Ruth Ivoty Torres da Silva**. In: MESQUITA, I.; CARVALHO, R. A. (org.). *Clássicos da Educação Brasileira*. Vol. 3. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

ARAPOTI, Câmara Municipal de Arapoti. **Lei Ordinária nº 1570/2015**. Aprovação do Plano Municipal de Educação. Disponível em: <https://www.cmarapoti.pr.gov.br/proposicoes/Leis-ordinarias/2015/2/0/1813> Acesso em 01/07/2021.

ARAPOTI. Colégio Estadual Cerrado das Cinzas. **Regimento Escolar**. Disponível em: <http://www.apocerrado.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/30/160/612/arquivos/Fil e/regimento.pdf>

ARAPOTI. Colégio Estadual Cerrado das Cinzas. **Projeto Político Pedagógico**. 2010. Disponível em: <http://www.apocerrado.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/30/160/612/arquivos/Fil e/regimento.pdf>

ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores(as) do Campo**. *Caderno CEDES*, v.27, n.72, pp.157-176, maio/agosto 2007.

ARROYO, M. G. **Desafios da construção de políticas públicas para a educação do Campo**. In. PARANÁ, SEED. *Cadernos Temáticos: Educação do Campo*. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba, 2008, pp.43-54.

BRASIL. **Acordo firmado entre Ministério da Agricultura dos Estados Unidos do American Education Foundation, Brasil e a Inter Educação Rural**. Seção 1, p. 7. Diário Oficial da União, 1946. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. 1946a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. **Lei 4.214/1963**. Estatuto do Trabalhador Rural. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4214.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4214.htm)

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 4504, de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto de Terras e dá outras providências. Brasília: 1964.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html)

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.html) Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. CNE. **Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_parecer\\_36\\_de\\_04\\_de\\_dezembro\\_de\\_2001.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf). Acesso em: 05 out. 2019.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 7.352, de 05 de novembro de 2010**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Educação do Campo: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2010a.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo de 2010**. 2010b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/arapoti/panorama>

BRASIL. **Atlas Brasil 2010**. 2010c. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/410160>

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014b. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.html) Acesso em: 20 abril de 2021.

BRASIL. MEC. **Programa Nacional de Educação do Campo**. 2018. Disponível em: [www.pronacampo.mec.gov.br](http://www.pronacampo.mec.gov.br) Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso em: 05 out. 2019.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

CALDART, R. S. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. Trabalho necessário**, ano 2 - número 2, 2004. Disponível em: [http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN\\_02/TN2\\_CALDART\\_RS.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_02/TN2_CALDART_RS.pdf)

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (org.). **Por Uma Educação do Campo: campo, políticas Públicas, Educação**. Brasília, INCRA/MDA, 2008.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In. PARANÁ, SEED. **Cadernos Temáticos: Educação do Campo. Departamento de Ensino Fundamental**. Curitiba, 2008a, pp.19-30.

CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, R. S., et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMACHO, R. S. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. Presidente Prudente: (s.n.), 2014.

CAMPOS, R. S. S. **Educação popular e Educação do Campo na articulação de concepções e práticas educativas emancipatórias**. In: Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 3, 2016, Natal. Disponível em: [www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA\\_2\\_ID10183\\_17082016213621.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA_2_ID10183_17082016213621.pdf). Acesso em: 16 jun. 2019.

CARVALHO. L. H. **A concentração fundiária e as políticas agrárias governamentais recentes**. Revista IDEAS, v. 4, n. 2, p. 395-428, 2010.

CNEC. **I Conferência Nacional por uma Educação do Campo**. Por uma Política de Educação do Campo. Luziânia, GO, 1998.

CNEC. **II Conferência Nacional por uma Educação do Campo**. Por uma Política de Educação do Campo. Luziânia, GO, 2004.

COMILO, M. E. S. **A construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua História**. In. MARTINS, F. et al. Educação do Campo: e formação continuada de professores. Porto Alegre: Est Edições, 2008.

CURY, C. R. J; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Curricular Comum: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas Autores Associados, 2001.

FERNANDES, B. M. **Os usos da terra no Brasil: debates sobre as políticas fundiárias**. 1ª Ed. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESCO, 2014.

FERNANDES, B. M. **A questão agrária no Brasil hoje: subsídios para pensar a Educação do Campo**. In. PARANÁ, SEED. Cadernos Temáticos: Educação do Campo. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba, 2008, pp. 11-18.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação - Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** [Recurso eletrônico]. [1. ed.] - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação: Nova Direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico**. In: BRASIL. MEC. Conferência Nacional de Educação para Todos. Anais. Brasília, 1994.

GHEDINI, C. M.; PARMIGIANI, J.; GOBO, P. R. **Articulação Paranaense: “Por uma Educação do Campo”** – Caderno 1 – A História da Articulação – Porto Barreiro: PR, 2000.

IANNI, O. **Origens Agrárias do Estado Brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LAVALLE, A. M. **Nos Caminhos de Arapoti**. FATI, Arapoti, Cidade Clima, março, 2010.

LEANDRO, J. A. (Coord.) **Dicionário Histórico e Geográfico dos Campos Gerais**. Disponível em: [www.uepg.br/dicion/campos\\_gerais.html](http://www.uepg.br/dicion/campos_gerais.html). Acesso em 01 jun. 2021.

LUCE, M. B; MEDEIROS, I. L. P. **Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.

MAACK, R. **Notas preliminares sobre clima, solos e vegetação do Estado do Paraná**. Curitiba, Arquivos de Biologia e Tecnologia, v. II, 1948, p. 102-200.

MACEDO, R. S. A. Ética do Debate, **Ato de Currículo e Intercrítica**. *Revista Educação e Linguagem*, v. 1, n. 1, p. 90 – 104, São Paulo: São Bernardo do Campo: Universidade Metodista. 2004.

MARTINS, F. J. *et al.* **Educação do Campo**: e formação continuada de professores. Porto Alegre: Est Edições, 2008. 128 p.

MARTINS, J. S. **O cativo da terra**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARTINS, J. S. **Reforma Agrária**: O impossível dialoga sobre a história possível. São Paulo: USP, FFLCH, 2000.

MOLINA, M.C.; FERNANDES, B. M. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

MOLINA, M.C. (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M. C. **A constitucionalidade do direito à educação dos povos do campo**. In: Santos, C. dos (Org.). Educação do Campo: Campo-políticas públicas-educação. Brasília-DF: INCRA, 2008, p. 19-32.

MOURA, T. V. **Formação de Professores que atuam em Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo: que princípios? Que diretrizes? Que epistemologia?** *Anais*, Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN, XXII, GT 26 – Educação do Campo, Natal, 2014.

NUNES, C. O direito à educação e a educação como direito: passos e descompassos da política educacional brasileira no limiar do terceiro milênio. In: POLLI, J. R; NUNES, C. (Org.). **Educação, humanização e cidadania: fundamentos éticos e práticas políticas para a pedagogia humanizadora**. Jundiaí, SP: Editora in House e Editora Brasília, 2018.

OXFAM BRASIL. **Terrenos da desigualdade: Terra, agricultura e desigualdades no Brasil rural**. 2016. Disponível em [www.oxfam.org.br](http://www.oxfam.org.br). Acesso em 20 de julho de 2020.

PARANÁ. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES. **Leituras regionais: Mesorregião Geográfica Centro-Oriental Paranaense/Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social**. – Curitiba: IPARDES: BRDE, 2004. 143p.

PARANÁ. SEED. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo da Rede Pública de Educação do Estado do Paraná**. Curitiba, 2006.

PARANÁ. SEED. **Cadernos Temáticos: Educação do Campo**. Departamento de Ensino Fundamental. 2º Impressão. Curitiba: SEED-PR, 2008.

PARANÁ, Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. **Projeto de Lei nº 337, de 18 de maio de 2015**. Aprovação do Plano Estadual de Educação. ALEP, 2015. Disponível em: [http://portal.assembleia.pr.leg.br/modules/mod\\_legislativo\\_arquivo/mod\\_legislativo\\_arquivo.php?leiCod=55397&tipo=l](http://portal.assembleia.pr.leg.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?leiCod=55397&tipo=l). Acesso em: 01 jul. 2021.

PARANÁ. Secretaria da e Educação e do Esporte. Núcleos Regionais de Educação. **Núcleo Regional de Educação de Wenceslau Braz**. S/d. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=68>

PARO, V. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

PAULA, A. P. **Educação do Campo: Desafios para Implementação de uma Política Educacional das Escolas do Campo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR. Ponta Grossa, 2013, 129f.

PEREIRA, M. P. **Organização do Trabalho Pedagógico na Escola do Campo: uma proposta de formação de professores**. UFRP. Amargosa, 2016.

REICHENBACH, Vanessa. **Fechamento das Escolas do Campo no Estado do Paraná: (1997 – 2017) Violação do Direito à Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2019, 194 p.

REIS, E. S *et al*. O papel do Poder Público na construção da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo. In: LUNAS, A. C. *et al* (org.). **Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores(as) do Campo**. Brasília: Contag, 2009. Cap. 3. p. 49-72.

ROCHA, M. I. A. Da educação rural à educação do campo: construindo caminhos. In: CARVALHO, C. H; CASTRO, M (Org.). **Educação rural e do campo**. Uberlândia: EDUFU, 2014.

RODRIGUES, D. C. B. **Relação homem - natureza nas formas de uso e propriedade da terra na Amazônia**: um estudo baseado nas comunidades do assentamento Iporá. Dissertação (Mestrado em Natureza e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus, AM, 2001, 110p.

ROSSI, P. *et al* (org.). **Economia para poucos**: impactos sociais da austeridade e alternativas para o brasil. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. revista e ampliada. Campinas/São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2003.

SCHWENDLER, S. F. Principais problemas e desafios da Educação do Campo no Brasil e no Paraná. In: PARANÁ, SEED. **Cadernos Temáticos: Educação do Campo**. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba, 2008, pp. 31-42.

SENA, I. P. F. de S. Convites ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base nacional Comum Curricular – BNCC. In: UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. S. (Org.) **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

SILVA, G. M. F. Planos de Estudos da Escola do Campo: **Situações-limites a uma Prática Emancipatória dos Sentidos Humanos**. Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal do Pampa. 2018.

SILVA, L. H. **Cenários da Educação no Meio Rural de Minas Gerais**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

SILVA, L. M. M. *et al.* A Coordenação Estadual do Campo na Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Ações e Contradições na Gestão de Políticas Públicas Educacionais entre os anos de 2003-2010. In: GHEDINI, C. M. *et al* (org.). **Educação do Campo no Estado do Paraná: um registro das lutas, conquistas e desafios (1998-2012)**. Cascavel: Unioeste, 2016. Cap. 4. p. 63-92.

SOUZA, M. A. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

STEDILE, J. P (org.). **A Questão Agrária no Brasil: o debate tradicional: 1500-1960**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VERDÉRIO, A. **A Pesquisa em Processos Formativos de Professores do Campo: A Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE (2010–2014)**. CURITIBA: UFPR, 2018.

VILAS BOAS, L. G. **Considerações sobre a concentração fundiária no Brasil**. UFMG. Revista Eletrônica Georaguaiá. Barra do Garças-MT. V 8, n.1, p. 32-54. Janeiro/Junho 2018.

VITA, A. **Sociologia da sociedade brasileira**. São Paulo: Ática, 1989.

ZOMER, A. H. **Narrando (Re) Negociações Culturais: memórias dos “holandeses” e “brasileiros” de Arapoti/PR**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 176 p. 2016.

## APÊNDICE - PRODUTO EDUCACIONAL

### DA EDUCAÇÃO RURAL A EDUCAÇÃO DO CAMPO – CONCEPÇÕES E CONCEITOS PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR

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

Ellen Simone Stutz Souto



Figura 1 - Fonte Imagem Freepik

## SUMÁRIO

Apresentação.....	1366
Introdução.....	138
Educação do Campo – contradições e formação continuada.....	14040
Educação, Educação do Campo entre o direito e as tensões.....	14444
Plano de formação continuada dos professores e comunidade de Escolas do Campo .....	14848
Referências.....	16060



Figura 2 - Imagem Freepik

## Apresentação

Este caderno é parte da pesquisa intitulada *Contradições, Desafios, Perspectivas da Educação do Campo: A Experiência da Escola do Campo Cerrado das Cinzas de Arapoti, Paraná* e serve como requisito para a conclusão do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Norte Pioneiro (UENP), Campus Jacarezinho.

Um dos objetivos dos Programas de Mestrado Profissional é contribuir no processo de conhecimento e intervenção na prática pedagógica, social. Assim, a partir da experiência profissional em uma Escola do Campo e da pesquisa realizada, optamos em elaborar o presente caderno pedagógico, onde apresentamos materiais para a formação de professores e da comunidade escolar.

Com a constituição do Parecer 1011/10 – CEE/CEB – PR, o qual traz a normatização com o objetivo de criar identidade para as Escolas Públicas do Campo no Estado do Paraná, torna-se necessário garantir sua aplicação e legitimidade na prática. O Parecer traz a possibilidade da escola denominar-se Escola do Campo, mas para isso precisaria envolver a comunidade num intenso trabalho de discussão e criação dessa identidade. Para isso, é fundamental a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, de forma democrática, com objetivos, estratégias, que deem conta das necessidades da comunidade na qual a Escola está inserida.

Mesmo nesse cenário transitivo adverso, nossa tarefa consiste em proclamar a cada dia a inadiável tarefa de pensar em uma escola e uma educação pautada nos *novos direitos civis e no protagonismo dos novos sujeitos sociais* emergentes das lutas travadas nos anos e nas décadas recentes, na direção de produzir coletivamente a concepção de uma escola como aquisição da plena condição humana e não como uma proposta de educação e de escola restrita à esfera disciplinar, como tempo e espaço de preparação de quadros técnicos ou de mão de obra barata e disponível para o mercador. Educar é produzir o homem para a cidadania, para a ação subjetivamente significativa na sociedade, para a felicidade e a plena cidadania. (NUNES, 2020, p. 59)

Portanto, este material tem a intenção de contribuir para que os professores e a comunidade escolar possam debater sobre a importância da educação, da

Educação do Campo, da identidade campesina, da realidade social, para fortalecer a resistência e exercer sua cidadania.

O presente material faz parte da pesquisa desenvolvida como requisito do Programa Profissional de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná. O principal objetivo é oferecer subsídios para que as Escolas do Campo organizem a formação continuada de seus professores e comunidade escolar através de grupos de estudos, trazendo à reflexão questões pertinentes sobre a Educação do Campo, assim como, elementos essenciais para a consolidação de um currículo popular, baseado nas vivências da comunidade.

O trabalho objetiva estimular reflexões sobre a função social da Escola do Campo, interferindo assim nas práticas pedagógicas e sociais desenvolvidas. Para tanto, torna-se necessário a realização de diagnóstico sobre as reais condições dos que dependem da Escola, seus anseios, necessidades e como veem a



*Figura 3 - Imagem Freepik*

importância da Escola. E, a partir disso, repensar e reorganizar o currículo escolar.

## Introdução

O presente material trata-se de um recurso a ser aplicado nas escolas do campo em formato de grupo de estudos, com isso objetiva-se a compreensão das contradições vividas por essas instituições, seus desafios e possibilidade de superação.

É necessário que professores, funcionários, pais, responsáveis, alunos, direção, equipe pedagógica e demais componentes da comunidade escolar compreendam a real função da escola pública do campo, como mecanismo vivo de resistência às políticas neoliberais, que buscam descaracterizar essas instituições, em um processo sorrateiro de desconstrução, desvalorização e descaracterização dessas escolas.

Para isso, propomos no presente material documentos que subsidiarão a discussão e formação conceitual, bem como contribuirão na construção de um currículo relacionado à vivência dos camponeses.

Na primeira etapa, sugerimos materiais para subsidiar a reflexão sobre a importância da construção, de uma Escola do Campo, *no* Campo e *com* os Povos do Campo.

Caldart (2017, p. 93), ao falar sobre a importância da escola traz à reflexão a experiência do aluno e da comunidade, ao afirmar que “(...) é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não ao contrário”. Mas o que se vê nas Escolas do Campo é um currículo urbano, desvinculado da vivência de seus alunos, que menospreza a cultura do campo, e valoriza como moderno o que vem da cidade.

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção. (ARROYO, 2017, p. 79)

O segundo momento constitui-se na fundamentação teórica sobre a história de constituição do homem do campo, da Escola do Campo, quais foram os momentos de luta, as conquistas e o porquê as políticas para essas comunidades sempre ficaram em segundo plano. É necessária a compreensão sobre o atual contexto político, a compreensão do agronegócio x agricultura familiar, as legislações pertinentes a essas comunidades. A reflexão sobre a concepção de Educação do Campo, história e legislação.

No entanto, é preciso ter a compreensão que a proposta de formação continuada de professores procura não alterar as atividades já desenvolvidas nas escolas, e muito menos servir como manual prescritivo. Para isso, poderá ser desenvolvida em momentos previstos em calendário para a formação continuada, hora-atividade organizada pela própria Escola, conforme necessidade, e disponibilidade da instituição, ou em grupos de estudos em contra turno escolar.

Sabemos que não há receita pronta que dê conta da compreensão do que é Educação *do* e *no* Campo, mas é preciso trazer aos professores elementos para contribuir na sua formação teórica, através de reflexões consistentes, que possam consolidar a concepção da classe trabalhadora camponesa. É necessário deixar claro que a presente proposta pretende apenas apontar outras possibilidades formativas que leve em conta as vivências e experiências da comunidade escolar nas atividades desenvolvidas pelos docentes em sala de aula.

## Educação do Campo – contradições e formação continuada



Figura 4 - Imagem do Freepik

A necessidade de oferecer aos professores elementos para a reflexão e compreensão das contradições presentes nas Escolas do Campo se faz presente, pois muitos dos problemas apresentados na I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, ainda não foram superados, tais como:

Tratada como uma espécie de *resíduo* do sistema educacional, a escola no meio rural tem problemas:

- falta de infraestrutura necessária e de docentes qualificados;
- falta de apoio a iniciativa de renovação pedagógica;
- currículo e calendário escolar alheios à realidade do campo;
- em muitos lugares atendida por professores/ professoras com visão de mundo urbano, ou com visão de agricultura patronal; na maioria das vezes estes profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com esta realidade;
- deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo;
- alheia a um projeto de desenvolvimento;
- alienada dos interesses dos camponeses, dos indígenas, dos assalariados do campo, enfim, do conjunto dos trabalhadores, das trabalhadoras, de seus movimentos e suas organizações;
- estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente;
- e, em muitos casos, trabalhando pela sua própria destruição, é articuladora do deslocamento dos/as estudantes para estudar na cidade, especialmente por não organizar alternativas de avanço das séries em escolas do próprio meio rural. (FERNANDES, 2017, pp. 38-39)

A organização do Produto Educacional traz a sugestão de textos para referencial teórico como orientador para as atividades de formação, contribuindo assim na reflexão sobre a concepção de Educação do Campo que seja condizente com os interesses do trabalhador rural, e não a ótica do agronegócio, que visa atender os grandes proprietários de terra, que abastecem o comércio externo. No entanto, é importante deixar claro novamente que não se trata de um manual a ser

seguido, pois não há “receita pronta” em educação, não há um único caminho a seguir, o caminho se faz caminhando, não há modelo pré-fixado.

Fomos aos poucos descobrindo que não existe um modelo pronto ou um tipo de escola que seja próprio para um grupo ou outro, ou que seja revolucionário em si mesmo. Trata-se de alterar a postura dos educadores e o jeito de ser da escola como um todo; trata-se de cultivar uma disposição e uma sensibilidade de *entrar em movimento*, abrir-se ao movimento social e ao movimento da história, porque é isto que permite a uma escola acolher sujeitos como os Sem Terra, crianças como os Sem Terrinha. (CALDART, 2017, p. 93-94)

Sobre a importância da formação continuada dos professores e suas dimensões pedagógicas, políticas:

(...) um espaço de diálogos e discussões referentes ao debate articulado às normativas, conceitos e temas concernentes a Educação do Campo. Neste sentido, nos cabe reafirmar a condição de resistência e permanência deste contribuindo no processo formativo dos estudantes e docentes participantes). (FAUSTO *et all*, 2018, p. 44)

Mas para que o grupo de estudos sobre Educação do Campo se efetive nas escolas é preciso considerar alguns pontos:

- 1) Como organizar os tempos e espaços para que todos possam participar das discussões;
- 2) Como estimular o protagonismo da comunidade escolar na construção de uma proposta pedagógica vinculada à leitura de mundo dos sujeitos;
- 3) Como estimular a reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida e propiciar a quebra de paradigmas dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem;
- 4) Como elaborar um currículo interdisciplinar, partindo da compreensão de que o conhecimento não é disciplinar, apenas o currículo que é. Quais práticas precisam ser desenvolvidas para que a educação seja efetivamente popular;
- 5) Estabelecer espaços de discussão sobre as práticas desenvolvidas e o currículo escolar.



Figura 5 - Imagem do Freepik

O grupo de estudos terá como objetivo discutir e refletir conceitos e temas relacionados às Escolas do Campo, buscando o diálogo sobre orientações didáticas e o diálogo sobre os princípios dessa modalidade de ensino, que levem em conta as condições geográficas dos sujeitos que dependem

dessas Escolas, reafirmando a identidade camponesa.

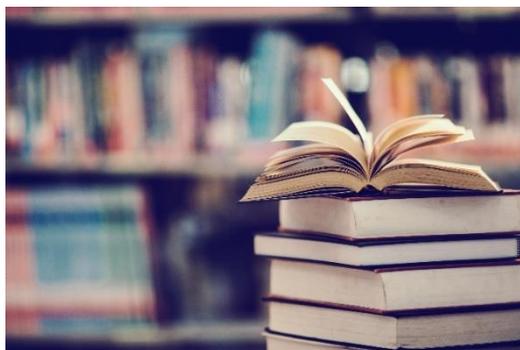
(...) podemos compreender que quando uma escola no/do campo é fechada, inúmeras outras dimensões da vida social no campo são atingidas, pois a escola dá vida à comunidade, sem escola as luzes para a organização social no/do campo são apagadas, dando espaço ao arrefecimento da luta por melhores condições de vida. (FAUSTO *et all*, 2018, p. 44)

A análise realizada em grupo de estudos contribui para a reflexão sobre as reorganizações do currículo e do calendário escolar, de acordo com as necessidades da comunidade, adaptação dos livros escolares às especificidades desses sujeitos. Isso implica não somente a análise sobre a prática, mas reflexão sobre as concepções pedagógicas e conceitos que permeiam os sujeitos do campo, tais como: trabalho, movimentos sociais, agronegócio x agricultura familiar, questão agrária, educação do campo x educação rural, entre outros temas pertinentes.

Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é o resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos seus protagonistas. Por essas razões é que reafirmamos a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, como lugar da produção de mercadorias e não como e espaço de vida. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p.63 apud FAUSTO *et all*, 2018, p.49)

A partir da pesquisa bibliográfica realizada, e com a experiência no Colégio Estadual do Campo Cerrado das Cinzas, identificamos que a educação ofertada segue a organização curricular desenvolvida pelas escolas urbanas, com um ensino que não tem conexão com a realidade e as práticas dos alunos que dependem das Escolas do Campo.

(...) identificamos que a educação/escola é ofertada seguindo os parâmetros curriculares da escola urbana, com estruturas fragmentadas e com um ensino distante da realidade dos povos do campo, não contemplando as peculiaridades da realidade do aluno/trabalhador e sobretudo contribuindo para os altos índices de evasão escolar. (Fausto, 2018, p. 50)



*Figura 7 - Imagem do Freepik*

Outra questão que chama a atenção é o Artigo 28 da LDB 9394/96 que propõe medidas de adequação da Escola à vida dos alunos do campo, questões essas que não eram contempladas em legislações anteriores. No entanto, apesar do direito garantido por lei de organização diferenciada do currículo e calendário escolar, isso não se efetiva na realidade. Daí, retomar aquilo que foi explicitado várias vezes na pesquisa “(...) é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educados e não o contrário”. (CALDART, 2017, p.93).

## Educação, Educação do Campo entre o direito e as tensões

Apesar do discurso comum da educação como “Direito de Todos”, analisando as posturas adotadas pelo Estado podemos observar, na prática, a não concretização desse direito, pelo menos não para os oprimidos, para a classe trabalhadora, que depende da escola pública.



Figura 8 - Imagem Freepik

A área da Educação foi a que mais sofreu as consequências mercenárias, ainda que improvisadas, mas letalmente destrutivas do atual governo, na direção da desarticulação e da desconstrução dos avanços sociais e educacionais recentemente conquistados. (NUNES, 2020, p. 30)

Nesse contexto político e econômico “Nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador” (FREITAS, 2018, p. 28).

p.29), pois a educação passa a servir o empresariado, com vistas a atender seus objetivos de eficiência, eficácia e qualidade total. Tira-se a subjetividade, individualidade do processo pedagógico, trocando pela competição onde os mais fracos sucumbem aos mais fortes, num processo de ranqueamento de alunos e escolas, independentemente de suas condições objetivas.

Onçay (2006) enfatiza que nos tempos atuais da fase do capitalismo, denominada neoliberalismo, essa ideologia encontra respaldo na crise econômica do final do século XX, a qual julgam que foi em decorrência da intervenção excessiva do Estado, e propõe como solução a privatização, diminuindo o poder de intervenção do poder público. E como pensar na superação do neoliberalismo?

Para que possamos pensar numa educação comprometida com a transformação social e com a construção de uma pedagogia a serviço das classes populares, faz-se necessário uma compreensão ampla do contexto e da estrutura capitalista em que estamos inseridos, uma vez que o sistema capitalista é muito mais que uma organização do econômica. (ONÇAY, 2006, p. 28)

Para o Estado neoliberal, a educação não é vista mais como direito, e sim como serviço a ser oferecido com eficiência e eficácia e, para isso, estimula-se a privatização. E para que haja um maior controle político e ideológico, surgem ideias

como “Escola sem Partido”, avaliações externas, BNCC, alinhando a formação dos filhos dos trabalhadores às exigências do mercado.

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seus esforços (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advém as finalidades que ele atribui à educação. (FREITAS, 2018, p. 31)

Mais uma vez fica claro que a posição tomada pelo contexto da “nova” direita é de excluir os oprimidos do processo educativo, oferecendo o mínimo de conteúdos, o que seria necessário para o preparo de mão de obra, e não conhecimentos que proporcionasse ao aluno o processo de reflexão sobre nossa sociedade e suas contradições. E isso fica explícito com a implantação da BNCC e a Reforma do Ensino Médio.

No Estado do Paraná, isso ficou evidente com a diminuição das aulas de Filosofia e Sociologia e Implantação da Disciplina de Educação Financeira a partir do ano de 2021 nos três anos do Ensino Médio, com a justificativa que tal mudança é pertinente pois os paranaenses precisam estudar sobre orçamento, pois não sabem gastar seus recursos, isso é comprovado estão endividados. O Estado liberal não considera a má distribuição de renda, o congelamento de salários, a inflação, o aumento do custo de vida, etc.

Paulo Freire expressa sua contundente crítica ao neoliberalismo e sua política excludente, que privilegia os opressores em detrimento dos oprimidos quando apresenta a miséria na qual estão vivendo os sujeitos:

Que excelência é essa que, no nordeste brasileiro, convive-se com uma exacerbação tal da miséria que parece mais ficção: meninos, meninas, mulheres e homens, disputando com cachorros famintos, (...) detritos nos grandes aterros de lixo, na periferia da cidade, para comer. E, São Paulo não escapa à experiência desta miséria. (...). Que excelência é essa que vem compactuando com assassinato frio e covarde de camponeses e camponesas sem terra, porque lutam pelo direito à sua palavra e seu trabalho à terra? (FREIRE, 1992, p. 96)

Onçay (2006) afirma que o projeto neoliberal está embasado nos conceitos de eficiência e produtividade, conceitos esses que permeiam a economia, e ainda continua enfatizando que os mesmos paradigmas estão presentes e direcionam as políticas educativas. Mesmo que a educação seja considerada um direito, conforme apregoa a legislação, ela passa a ser um serviço, destinado a quem tem o mérito para recebe-la, quem não tem fica a margem.

(...) trata-se, enfim, de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e capacidade dos consumidores. A educação deve ser pensada como um bem submetido às regras diferenciais de competição. Longe de ser um direito do qual gozam os indivíduos, dada sua condição de cidadãos, deve ser transparentemente estabelecida como uma oportunidade que se apresenta aos indivíduos empreendedores, aos consumidores “responsáveis”, na esfera de um mercado flexível e dinâmico (o mercado escolar). (GENTILI apud ONÇAY, 2006, p. 33)

Nunes (2020, p. 34-35) afirma que educação tem três funções, a primeira seria o “processo de constituição da especialíssima identidade humana”, e através da educação que nos humanizamos, a segunda é o processo pelo qual a sujeito passa a pertencer “à comunidade humana, ao mundo social, a partir de internalização de regras, deveres e de condutas, o sagrado dever de formar para assumir direitos e apropriar-se de prerrogativas da vida em sociedade ou em comum”, e a terceira e última função seria o desenvolvimento de “hábitos sociais de produção das identidades subjetivas e culturais”, e finaliza que

(...) a educação que pugnamos e a escola que logramos analisar e projetar poderia começar a organizar essas três dimensões, preparando para a *humanização*, para a *cidadania* e para o *trabalho socialmente produtivo*. (NUNES, 2020, p. 35)

É necessário a compreensão de que a Escola tem como função a socialização do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, e não garantir somente o direito de estar na escola, mas também o direito a aprender na escola, oportunizando o processo de humanização, de acesso ao conhecimento.

Nesse processo a busca de compreensão de como a Escola, especificamente a Escola pública, e, dentro desta a Escola do Campo, é tratada pelo Estado neoliberal, em todos os sentidos, como na formação de professores.

Diante destes desafios é que propomos, como um dos produtos da pesquisa, contribuir na formação continuada de professores e comunidade escolar, entendendo que a Escola é lugar de resistência.

O Produto Educacional pode ser ofertado de maneira individual, como professora e pesquisadora, como também de maneira coletiva, com outros professores, pesquisadores, tanto do Programa de Mestrado em Educação da UENP, como por outros pesquisadores e professores que discutem a Escola do Campo.

## Plano de formação continuada dos professores e comunidade de Escolas do Campo

<b>Modalidade</b>	Grupo de Estudos (organizado pelo própria escola)
<b>Ementa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Histórico e legislação da Educação do Campo</li> <li>✓ Educação do Campo como direito e concepção</li> <li>✓ Currículo na Educação do Campo</li> <li>✓ Legitimação da Educação do Campo</li> </ul>
<b>Público alvo</b>	Professores, Equipe Pedagógica e Comunidade Escolar das Escolas de Campo
<b>Organização</b>	Encontros mensais de 4h de duração, para reflexão e discussão
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Oferecer aos professores e comunidade escolar subsídio teórico sobre a modalidade estudada, com reflexões sobre sua concepção, legislação e atividades pedagógicas;</li> <li>✓ Compreender os projetos societários em disputa onde há o Agronegócio e a Educação do Campo, visando oferecer uma formação que atenda às necessidades dos filhos dos trabalhadores rurais;</li> <li>✓ Oferecer a comunidade escolar e professores acesso a legislação que trata de Educação do Campo, bem como os desafios a serem superados através da luta por direitos;</li> <li>✓ Contribuir com a prática pedagógica dos professores, oferecendo subsídios para que o mesmo proporcione ao aluno um currículo vinculado a sua prática social;</li> </ul>
<b>Organização dos Encontros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O material dos encontros deve ser disponibilizado previamente a todos os participantes, para leitura prévia;</li> </ul>

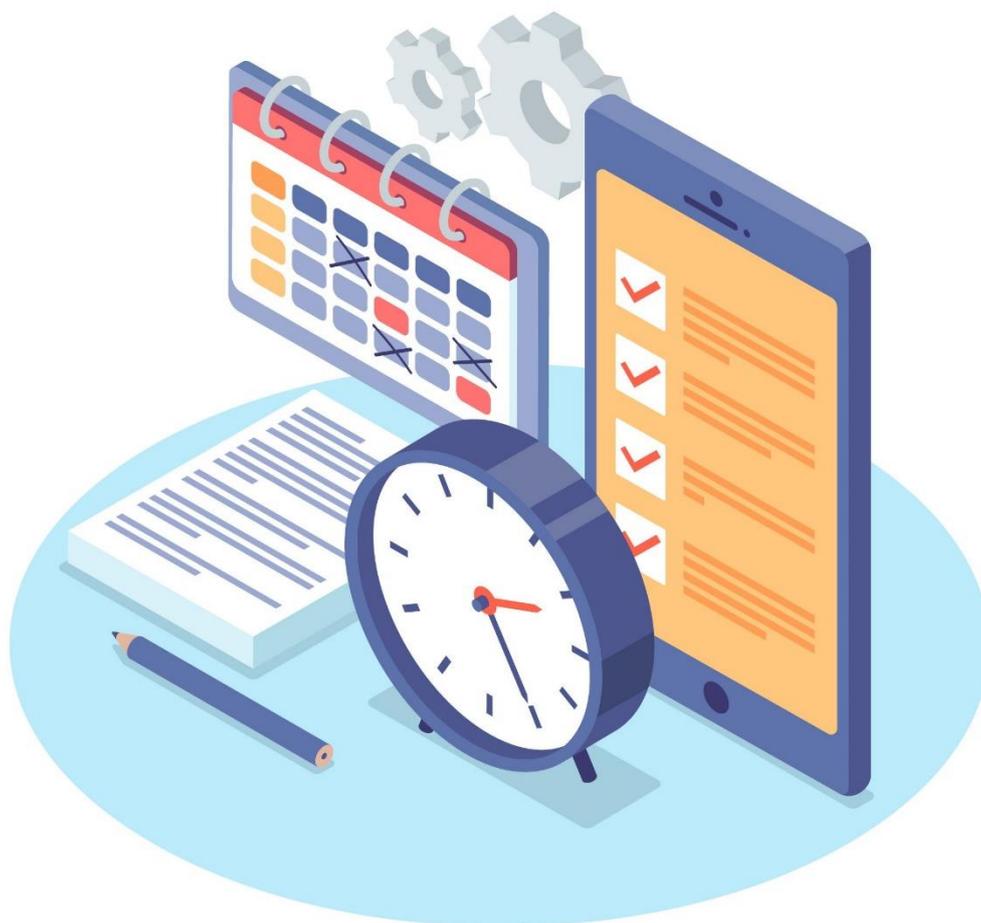
	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ O grupo deverá ter um coordenador, o qual ficará responsável em organizar as atividades, providenciar as cópias e apresentar o material do 1º encontro aos demais, promovendo as discussões;</li><li>✓ No primeiro encontro deverá ser elaborado um cronograma que conste: Apresentador, Debatedor e Relator para cada encontro, fazendo o rodízio dos participantes nos encontros previstos;</li><li>✓ O Apresentador terá como função apresentar o material antecipadamente aos participantes para os encontros; o debatedor tem como função estimular a reflexão e as discussões sobre a temática proposta; o relator tem por função fazer o relatório das discussões realizadas no encontro;</li><li>✓ São previstos 8 encontros presenciais, que poderão ser realizados conforme disponibilidade da escola;</li><li>✓ Ao final, deverá ser elaborado um documento com a sistematização das discussões dos 8 encontros</li></ul>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

---

---

## ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS



*Figura 9 - Imagem Freepik*

---

## TEMA: Histórico e Legislação da Educação do Campo

### Textos:

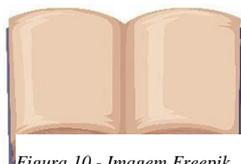


Figura 10 - Imagem Freepik

PARANÁ. SEED. *Diretrizes Curriculares da Educação do Campo da Rede Pública de Educação do Estado do Paraná*. Curitiba, 2006. (pág. 14-23)

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz\\_edcampo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf)

HOELLER, S. C. *et all. Comunidade, Família e Escola: por uma educação do e no Campo*. Matinhos: Editora UFPR Litoral, 2013

### Vídeos:

Educação do Campo é Direito e não Esmola. Disponível em:

[www.youtube.com/watch?v=Y7-ksByde5w](http://www.youtube.com/watch?v=Y7-ksByde5w)



Figura 11 - Imagem Freepik

TV Fonec: A Função Social das Escolas do Campo (Roseli Caldart). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=oOr53f4LvJU>

### Metodologia:

- ✓ De início fazer um painel onde deve ser registrado que escola temos, que escola queremos, colher junto à comunidade escolar e registrar todas as informações que forem ditas
- ✓ No primeiro momento do encontro, apresentar o vídeo “Educação do Campo é Direito e não

Esmola”, discutir e refletir junto ao grupo sobre o vídeo

- ✓ Explicação sobre o texto das DCE da Educação do Campo
- ✓ Discussão sobre o texto, reflexão sobre o descaso do poder público com a Educação do Campo no decorrer da história
- ✓ Exibição do vídeo de Roseli Caldart
- ✓ Reflexão sobre a fala da professora procurando refletir em que medida a escola tem cumprido sua real função social
- ✓ Roda de leitura do texto do Livro da UFPR, com pausas para a reflexão
- ✓ Leitura do relatório das discussões;
- ✓ Como atividade para o próximo encontro: Realizar diagnóstico do contexto socioeconômico e educativo da comunidade escolar, bem como seus anseios e necessidades com relação à escola, os quais os quais deverão ser apresentados, discutidos e servirão para compor o painel elaborado no primeiro momento.



*Figura 12 - Imagem Freepik*

## TEMA: Educação do Campo: Agronegócio x Agricultura Familiar



Figura 13 - Imagem Freepik

### Textos:

MOLINA, Mônica Castagna. A Educação do Campo e o Enfrentamento das Tendências das Atuais Políticas Educacionais. *Educação em Perspectiva*. Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378 – 400, jul. /dez. 2015.

FERNANDES, B. M. *et all.* *O Campo da Educação do Campo*. Disponível em:

<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>

### Vídeo:

Nas Terras do Bem-virá. Disponível em:

[www.youtube.com/watch?v=VibNE-8dN7o](http://www.youtube.com/watch?v=VibNE-8dN7o)

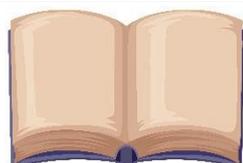


Figura 14 - Imagem Freepik

### Metodologia:

- ✓ Apresentação do texto conforme organização do grupo do texto: A Educação do Campo e o Enfrentamento das Tendências das Atuais Políticas Educacionais
- ✓ Questionamentos e reflexões feitas pelos debatedores
- ✓ Exibição do vídeo Nas Terras do Bem-virá
- ✓ Apresentação do texto O Campo da Educação do Campo
- ✓ Questionamentos e reflexões feitas pelos debatedores
- ✓ Leitura do relatório das discussões

<b>3º ENCONTRO</b>	<b>TEMA: Educação do Campo como Direito</b>
	 <p><b>Textos:</b> NUNES, Cesar; POLLI, Renato. <i>Educação, Humanização e Cidadania</i>. Jundiaí, São Paulo: Editora In House, 2020, pp. 29 - 66).</p> <p>PIRES, Angela Monteiro. <i>Educação do Campo como Direito Humano</i>. São Paulo. Editora Cortez, 2012.</p>
	<p><b>Metodologia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Apresentação do texto de César Nunes conforme organização do grupo</li><li>✓ Questionamentos e reflexões feitas pelos debatedores</li><li>✓ Apresentação do livro Educação do Campo como Direito Humano</li><li>✓ Questionamentos e reflexões feitas pelos debatedores</li><li>✓ Leitura do relatório das discussões</li></ul>

**TEMA: Concepção de Educação do Campo****Texto:**

ARROYO, Miguel Gonzales,  
CALDART, Roseli Salete,  
MOLINA, Mônica Castagna  
(Org.). *Por Uma Educação do Campo*. 4 ed. –  
Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

**Vídeo:**

O Veneno está na mesa. Disponível em:

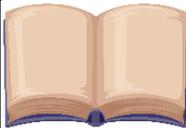


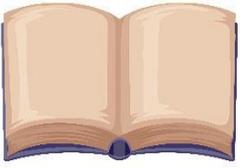
<https://www.youtube.com/watch?v=J2AHhfqO5pg>

**Metodologia:**

- ✓ Apresentação do texto de Miguel Arroyo conforme organização do grupo
- ✓ Questionamentos e reflexões feitas pelos debatedores
- ✓ Exibição do vídeo “O veneno está na mesa”
- ✓ Reflexão sobre o vídeo
- ✓ Leitura do relatório das discussões

<b>5º ENCONTRO</b>	<b>TEMA: Currículo, BNCC e a Educação do Campo</b>
	 <p><b>Textos:</b></p> <p>SENA, Ivania P. F. de S. A BNCC, A Luta de Classes e a Educação do Campo. In: <i>Educação do Campo, políticas, práticas e formação</i>. Curitiba: Editora CRV, 2020.</p> <p>TAFFAREL, Celi Neuza Zulk, <i>et al.</i> <i>Cadernos Didáticos Sobre Educação do Campo</i>. UFBA. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.</p>
	<p><b>Metodologia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Apresentação do texto de Ivani Sena conforme organização do grupo</li><li>✓ Questionamentos e reflexões feitas pelos debatedores</li><li>✓ Apresentação do texto p. 183-215</li><li>✓ Questionamentos e reflexões feitas pelos debatedores</li><li>✓ Leitura do relatório das discussões</li></ul>

<b>6º ENCONTRO</b>	<b>TEMA: PPP e a Concepção de Educação do Campo</b>
	<b>Textos:</b>  <p>TAFFAREL, Celi Neuza Zulk, <i>et al.</i> <i>Cadernos Didáticos Sobre Educação do Campo</i>. UFBA. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.</p> <p>CALDART, Roseli Salete. Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. <i>Trabalho Necessário</i>. Ano 2, número 2, 2004. <a href="https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644">https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644</a></p>
	<b>Metodologia:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Apresentação do texto, p. 117-150</li><li>✓ Questionamentos e reflexões feitas pelos debatedores</li><li>✓ Apresentação do texto p. 13-65</li><li>✓ Questionamentos e reflexões feitas pelos debatedores</li><li>✓ Leitura do relatório das discussões</li></ul>

<b>7º ENCONTRO</b>	<b>TEMA: Temas Geradores – Proposta para o currículo das Escolas do Campo</b>
	 <b>Textos:</b> TAFFAREL, Celi Neuza Zulk, <i>et al.</i> <i>Cadernos Didáticos Sobre Educação do Campo</i> . UFBA. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.  FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia do Oprimido</i> . Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 2010.
	<b>Metodologia:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Apresentação do texto 13 - 65</li><li>✓ Questionamentos e reflexões feitas pelos debatedores</li><li>✓ Apresentação do livro <i>Pedagogia do Oprimido</i></li><li>✓ Questionamentos e reflexões feitas pelos debatedores</li></ul> Leitura do relatório das discussões

<b>8º ENCONTRO</b>	<b>TEMA: Possibilidades</b>
	<p style="text-align: center;"> <b>Textos:</b></p> <p>TAFFAREL, Celi Neuza Zulk, <i>et al.</i> <i>Cadernos Didáticos Sobre Educação do Campo</i>. UFBA. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.</p> <p>FREITAS, Luiz Carlos. <i>A Reforma Empresarial da Educação</i>. Nova Direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.</p> <p><b>Vídeo:</b></p> <p>Classe Média (Max Gonzaga). Disponível em:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=nd2YUNNBbrY">https://www.youtube.com/watch?v=nd2YUNNBbrY</a></p> <p style="text-align: right;"></p>
	<p><b>Metodologia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apresentação do texto, p. 151-180</li> <li>✓ Questionamentos e reflexões feitas pelos debatedores</li> <li>✓ Apresentação do livro de Freitas, p. 125-144)</li> <li>✓ Questionamentos e reflexões feitas pelos debatedores</li> <li>✓ Exibição do vídeo Classe Média</li> <li>✓ Reflexão e discussão</li> <li>✓ Leitura do relatório das discussões</li> <li>✓ Retomada do quadro elaborado no 1º encontro, diante das discussões, qual escola queremos</li> <li>✓ O que faremos para conseguir alcançá-la?</li> <li>✓ Juntos elaborar um plano de ação, com reuniões marcadas para a reelaboração do Projeto Político Pedagógico partindo das novas discussões e necessidades.</li> </ul>

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ricardo Santos de; MELO, Maria Aparecida Vieira de. **Educação do/no campo: demandas da contemporaneidade e reflexões sobre a práxis docente**. Florianópolis: Editora Bookess, 2018.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos. **A Reforma Empresarial da Educação. Nova Direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GHEDINI, Cecília Maria *et al.* **Educação do Campo no Estado do Paraná: um Registro das Lutas, Conquistas e Desafios (1998-2012)**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2016.

LUNAS, Alessandra da Costa. ROCHA, Eliene Novaes. **Práticas e Formação de Educadores(as) do Campo: Caderno Pedagógico do Campo**. Brasília, Dupligráfica, 2009.

MOURA, Terciana Vidal *et al.* **Educação do Campo, políticas, práticas e formação**. Curitiba: Editora CRV, 2020.

NUNES, Cesar; POLLI, Renato. **Educação, Humanização e Cidadania**. Jundiaí, São Paulo. Editora In House, 2020.

ONCAY, Solange Toderro Von. **Escola das Classes Populares: Contribuindo para a Construção de Políticas Públicas**. Ijuí: RS: Editora Ijuí, 2006.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como Direito Humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. MARTINS, Aracy Alves Martins. **Educação do Campo: Desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: MG. Editora Autêntica, 2012.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulk, *et al.* **Cadernos Didáticos Sobre Educação do Campo**. UFBA. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.