

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ OSMAR CAROLINO DA SILVA

POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ

CURITIBA

2014

JOSÉ OSMAR CAROLINO DA SILVA

POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Lourdes Gisi.

CURITIBA

2014

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

S586p
2012 Silva, José Osmar Carolino da
Políticas da educação do campo no Estado do Paraná / José Osmar
Carolino da Silva ; orientadora, Maria Lourdes Gisi. – 2012.
130 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2012
Bibliografia: f. 111-119

1. Educação e Estado. 2. Educação rural. 3. Professores – Formação. 4.
Movimentos sociais rurais. 5. Ensino fundamental. I. Gisi, Maria Lourdes,
1949-. II. Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDD 21. ed. – 370.19346



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Escola de Educação e Humanidades

PUCPR
GRUPO MARISTA

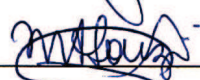
**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 736
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

José Osmar Carolino da Silva


Aos treze dias do mês de junho do ano de dois mil e quatorze, reuniu-se no Auditório Sobral Pinto da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi, Prof.^a Dr.^a Maria Antônia de Souza e Prof.^a Dr.^a Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira para examinar a Dissertação do candidato **José Osmar Carolino da Silva**, ano de ingresso 2012, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. O mestrando apresentou a dissertação intitulada “POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ”, que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 12:00. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: _____

Presidente:
Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi _____ 

Convidado Externo:
Prof.^a Dr.^a Maria Antônia de Souza _____ 

Convidado Interno:
Prof.^a Dr.^a Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira _____ 


Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE/PUCPR

DEDICATÓRIA

A minha esposa amada, companheira de todas as horas que incansavelmente tem auxiliado nos meus projetos, acreditando no meu potencial.

As minhas queridas filhas Francyanne e Kathelyn, pelo carinho e amor, dando sentido à minha vida como anjos do céu para minha felicidade.

Aos meus irmãos Edmar e Gilmar, mostrando que é possível vencer como fênix.

Meu Pai e minha Mãe, lindas criaturas de Deus, exemplo de perseverança e dignidade.

Minha tia Luzia, minha segunda mãe, de oração permanente por todos nós, defensora dos Carolinos.

Meus sobrinhos e sobrinhas lindos que decidiram seguir o caminho dos pais em busca da felicidade.

Minha irmã Rosimar que respira família, organizada e honesta em seu fazer, que muito me inspira.

Ao meu irmão Osmar (*in memoriam*), audacioso nos seus feitos, guardo no meu coração lembranças de dias felizes nessa vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha professora Dr^a Maria Lourdes Gisi, exemplo de dedicação, dignidade, persistência, paciência e amor, acreditando que seria possível construir esse trabalho, fazendo nascer um pesquisador antes que eu pudesse enxergá-lo, serei eternamente grato.

A professora Dr^a Maria Antônia de Souza, que pela sua paixão pelo tema e dedicação de muito tempo, minha admiração e respeito, pela competência e profissionalismo no encaminhamento dessa pesquisa, direcionando o meu fazer.

A professora Dr^a Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, pacientemente indicando os caminhos que deveria percorrer para a construção de um trabalho de pesquisa.

Aos meus professores e colegas do programa de mestrado em especial aos colegas do grupo de estudos pela colaboração nas reflexões de minha pesquisa.

A ABRASCE – Academia Brasileira de Ciências da Educação, representada na pessoa da Sandra Mara, Edgard, Paulo e Ana Cláudia, tirando seu precioso tempo compensando a minha ausência no trabalho.

Ao meu amigo Rogério Rech, conhecedor do assunto e militante ativo, pesquisador nato, que na sua discrição indicou caminhos que poderia tomar para chegar ao meu objetivo.

A colega de trabalho e parceira professora, Ana Lúcia pelo apoio e colaboração nesse trabalho.

A minha professora Dr^a Carmen Lúcia Rigoni, amiga e companheira que vem me valorizando ao longo do tempo, se colocando inteiramente a minha disposição nessa pesquisa.

A professora Irene Pedrozo amiga de mais de trinta anos que me ensinou e vem me ensinando a ser professor, exemplo de resiliência, paciência, dedicação e superação, mostrando que é possível ser e vencer, mesmo em tempos difíceis.

As comunidades do campo e professores de Rio Bonito do Iguaçu (Colégio Iraci Salete Strozak), de Boa Ventura de São Roque (Colégio Estadual do Campo sítio Boa Ventura), de Palmital (Escola Municipal do Campo Carlos Chagas e Centro de Educação Zumbi dos Palmares e) e Santo Antônio da Platina (Escola Municipal – Ensino Infantil Fundamental Rural Franklin Delano Roosevelt) do Estado do Paraná, colaborando com as entrevistas e discussões da minha pesquisa.

A toda a comunidade AMI Associação Maria Mãe da Igreja e ao núcleo MOCL Ministério de Oração por Cura e Libertação, que permaneceram em oração para que forças do bem prevalecessem em meu coração.

Ao Padre Wilson, homem de Deus, pela sua presteza e oração auxiliou na minha concentração nas leituras e pesquisas.

Meus amigos, alunos, professores, supervisores de área da ABRASCE, que durante todo o tempo de pesquisa, não cansaram de enviar mensagem de encorajamento via FACEBOOK, amigos de longa data, minha admiração pela torcida do meu “amanhecer”.

Meus familiares de Santa Mariana que prepararam um ambiente acolhedor para que conseguisse concretizar o trabalho.

Minha esposa Sandra e filhas Francyanne e Kathelyn, que entenderam minha ausência, minha profunda admiração e amor por vocês.

A Deus nosso Pai e a Nossa Senhora das Graças que pela intercessão de São Miguel Arcanjo, vieram em meu socorro.

Ao Senhor Jesus Cristo dono da minha vida, com sua misericórdia, tem feito em mim maravilhas tornando-me um homem em busca do caminho do bem, meus agradecimentos eternos.

Cantando ao sol
Como a cigarra
Depois de um ano
Debaixo da terra
Igual sobrevivente
Que volta da guerra.

Mercedes Sosa.

RESUMO

O objeto de estudo deste trabalho é a educação do campo, uma das modalidades da educação básica, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, Lei CNE/CEB nº 4/2010. Considerando a especificidade desta modalidade de ensino e a necessidade de formação de professores que atendam os requisitos do processo pedagógico, buscou-se analisar as políticas da educação do campo. Optou-se pela abordagem qualitativa, mediante realização de entrevista semi-estruturada e análise documental. O referencial teórico tem como principais autores: Arroyo (2007), Caldart (2012), Freire (2005), Mendes (2009), Morissawa (2001), Souza (2010). A pesquisa envolveu quatro escolas do campo e vinte e um docentes. O estudo permite considerar que, apesar dos avanços conquistados, a comunidade do meio rural é carente de uma proposta pedagógica, capaz de redirecionar a Educação do Campo, para a transformação social. E, para atingir essa meta uma das medidas do poder público é investir na formação e na contratação de professores por meio de concurso público, diminuindo a rotatividade e assegurando a qualidade do processo ensino aprendizagem das pessoas que trabalham e residem no campo. Observa-se ainda que é necessário maior investimento para ofertar condições adequadas de infraestrutura. Os documentos analisados, bem como as entrevistas realizadas com docentes levaram à conclusão de que, apesar das reivindicações dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada no firme propósito de garantir uma escola que prepare para o trabalho e para a cidadania, existe ainda um caminho de lutas e a necessidade de estimular a construção de uma consciência coletiva capaz de superar a dominação do sistema culturalmente imposto.

Palavras-chave: Políticas da Educação do Campo; Formação Docente; Educação Básica.

ABSTRACT

The object of study in this paper is education in the field, one of the types of elementary education, according to the General National Curricular Directives and Parameters for Elementary Education, Law CNE/CEB nº 4/2010. Considering the specificity of this type of education and the need for teacher education that meets the requirements of the educational process, we sought to analyze the policies of education in the field. We opted for a qualitative approach, by conducting semi-structured interviews and documentary analysis. The theoretical references have as main authors: Arroyo (2007), Caldart (2012), Freire (2005), Mendes (2009), Morissawa (2001), Souza (2010). The research involved four schools in the field and twenty one teachers. The study allows to be considered that, despite the progress achieved, the rural community is lacking a pedagogical proposal, able to redirect Education in the Field, for a social transformation. And, to achieve this goal one of the measures of the government is to invest in teacher education and in contracting them through civil service exam, reducing turnover and ensuring the quality of the teaching learning process of the people who work and live in the countryside. It was also observed that greater investment is needed to offer adequate infrastructure conditions. The analyzed documents, as well as the interviews with teachers lead to the conclusion that, despite the social movements claims and organized civil society with the firm commitment of ensuring a school that prepares for work and citizenship, there is still a path of struggles and the need to stimulate the construction of a collective consciousness able to overcome the domination of the culturally imposed system.

Key-words: Policies of Education in the Field; Teacher Education; Elementary Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formação dos professores: educação infantil e ensino fundamental I	53
Quadro 2 - Formação dos professores: ensino fundamental II e ensino médio	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APEART	Associação Projeto de Educação dos Assalariados Rurais
ASSESSOAR	Associação de Estudos, Orientações e Assistência rural
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEMPO	Centro Missionário de apoio ao Campesinato Antônio Tavares Pereira
GPT	Grupo Permanente de Trabalho
CFH	Ciclos de Formação Humana
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODAPAR	Companhia de Desenvolvimento Agropecuário do Paraná
CONTAG	Confederação dos Trabalhadores em Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRABI	Comissão Regional dos Atingidos por Barragens
CRESOL/BASER	Sistema de Cooperativas de Crédito Rural com Interações Solidária Central única dos Trabalhadores
CUT	Central única dos Trabalhadores
DESER	Departamento de Estudos Sócio Econômicos Rurais
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo
DRS	Desenvolvimento Rural Sustentável
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Pará
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FAO	<i>Food and Agricultural Organization</i> (Órgão da ONU para Agricultura e Alimentação)
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FMI	Fundo Monetário Internacional

FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação Básica
FUNDEPAR	Fundação para o Desenvolvimento do Estado do Paraná
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MA	Ministério da Agricultura
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MPA	Movimento de Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NREs	Núcleo Regional de Educação
NUPECAMP	Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização Mundial das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PACTO	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNERA	Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária;
PNRA	Projeto Nacional de Reforma Agrária
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
PROEXT	Programa de Extensão
PRONACAMPO	Programa de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RESAB	Rede de Educação do Seminário Brasileiro
RMC	Região Metropolitana de Curitiba
SEED	Secretaria de Estado de Educação do Paraná
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e

Diversidade

SETI	Secretaria da Ciência Tecnologia e Ensino Superior Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO	Universidade do Centro do Paraná
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	19
	2.1 PERFIL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	36
3	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	46
	3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	48
	3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO	55
4	CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ	67
	4.1 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO	84
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
6	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICE	119
	ANEXOS	121
	ANEXO A – CARTA DE PORTO BARREIRO	122
	ANEXO B – CARTA DE CANDÓI	125
	ANEXO C - ESCOLAS NOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA –PR.	128
	ANEXO D – INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA – INCRA.	129

1 INTRODUÇÃO

O estudo desenvolvido no decorrer desta dissertação tem suporte nos debates da educação e dos movimentos sociais do campo no Brasil, utilizando-se de textos oficiais, documentos, produções científicas atualizadas e produções do e sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), procurando entender o posicionamento do Estado em relação às práticas educativas dos que trabalham e residem no meio rural brasileiro.

Observando a realidade do Estado do Paraná, despertou-me o interesse por este assunto que foi reforçado nos contatos com professores da Educação do Campo, em cursos de especialização ofertados em localidades rurais, quando se constatou a dificuldade desses professores, em relação ao uso de estratégias pedagógicas diferenciadas capazes de satisfazer as necessidades dos alunos do campo.

A preocupação com a formação de docentes, para a educação básica na Educação do Campo, foi aumentando ao perceber a falta de preparo metodológico para essa modalidade de educação. Observei também, a desmotivação para a elaboração de material específico para essa área de atuação, somando ainda, ao planejamento das aulas semelhantes aos desenvolvidos na zona urbana, não atendendo a demanda da diversidade cultural encontrada no interior do Estado do Paraná.

Chamou à atenção também, o comprometimento da autoestima dos estudantes do campo e daqueles que, embora residentes na cidade, trabalham no campo, por acreditarem que não possuíam capacidade suficiente para aprender os conteúdos transmitidos, como aconteceu com o autor desta pesquisa, quando da sua permanência de trabalhador do campo até o término do ensino superior, no curso de pedagogia, incentivado por professores e amigos em Santa Mariana, no interior do Paraná.

Tais fatos remetem ainda, à carreira profissional exercida por mais de dez anos como servidor público estadual, atuando como professor, desempenhando atividades técnicas pedagógicas, na direção de um colégio na região metropolitana

de Curitiba. A partir de 2005, com a criação de uma instituição particular de ensino de pós-graduação *lato sensu* e exercendo a direção geral, foi possível atuar com diversos cursos voltados para a educação nos Estados do sul do país, especialmente no interior do Paraná. Este foi o fator preponderante que resultou na constatação da realidade do ensino público e de carência pedagógica dos professores de um modo geral, mas em especial, daqueles que atuam no campo.

Ao ofertar os cursos de especialização *lato sensu*, para a especialização da Educação do Campo, a preocupação passou a ser com a capacitação docente para essa modalidade de ensino. Essas questões passaram a fazer parte das minhas inquietações, principalmente quando comecei a ministrar cursos de formação docente e palestras nas Semanas Pedagógicas no interior do Estado, envolvendo professores da rede estadual, municipal e privada. Chamou-me a atenção a farta documentação oficial sobre a Educação do Campo, obtida devido a intensificação das atividades dos movimentos sociais, a mobilização dos trabalhadores do campo e da luta social e em contrapartida, a acanhada participação do Estado, na criação de políticas públicas para desenvolver esse segmento educacional.

A partir das inquietações que surgiram no contato com a realidade da educação do campo e de leituras realizadas sobre a temática, surgiu o interesse em realizar uma investigação definindo-se para tanto como problema de pesquisa: Como vem sendo implementadas as Políticas da Educação Básica do Campo no Estado do Paraná?

Nessa perspectiva, o objetivo geral desse estudo é analisar as políticas da educação do campo ofertada no meio rural paranaense. Os objetivos específicos são: identificar as políticas da Educação do Campo; analisar as percepções de professores sobre a Educação do Campo.

Quanto à metodologia optou-se por uma pesquisa qualitativa buscando inicialmente elaborar a base teórica, constituída pela leitura de livros, revistas especializadas e documentos de domínio público.

Também foi utilizada análise documental e entrevista semi-estruturada, realizada com vinte e um professores e professoras de quatro escolas de educação básica do campo para identificar as percepções dos participantes da pesquisa. Sobre a técnica de entrevista escreve Yin (2005) que devem existir certas habilidades como ter a capacidade de formular boas perguntas e interpretar suas

respostas, ser um ouvinte atento, ter uma noção clara daquilo que está estudando e ser imparcial no que diz respeito às noções pré-concebidas que o pesquisador traz consigo.

Nas palavras de Santos Filho (2002), a metodologia de pesquisa deve contribuir com a compreensão mais aprofundada da realidade e entende-se que as entrevistas permitem um olhar multidisciplinar sobre o fenômeno estudado favorecendo a compreensão dos paradigmas existentes.

Santos Filho (2002), afirma que a concepção do que é simples e econômico, está sendo substituído para aquilo que é complexo, os fenômenos físicos e humanos estão aparecendo mais complexos ainda. É preciso adotar uma articulação de complementaridade dos paradigmas, para avançar o conhecimento humano em desenvolvimento. Para isso, precisa se utilizar de métodos que adequem os problemas pesquisados. Que possa contribuir para uma explicação e compreensão melhor dos fenômenos humanos que, devido à sua enorme complexidade precisarão ser pesquisados em diferentes ângulos e nas mais variadas metodologias.

Os dados foram analisados com base em Bardin (1995), que propõe a técnica de análise de conteúdo no tratamento dos dados obtidos nas entrevistas, atendendo a intenção da proposta em estruturar o fenômeno a ser analisado e compreender os atores sociais envolvidos na Educação do Campo. Essa análise de conteúdo traz uma metodologia que consiste em tratar a informação a partir de um roteiro específico: 1) a pré-análise, os documentos, formulando hipóteses e objetivos para a pesquisa, 2) explorando o material, para aplicação das técnicas específicas segundo os objetivos, 3) no tratamento dos resultados e nas interpretações.

É a fase da organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao ordenador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso (BARDIN, 1995, p. 95).

Para Bardin (1995), esse momento o pesquisador, busca direcionar sua pesquisa, vai em busca de material, conseguindo aos poucos sistematizar suas

ideias flexivelmente enquanto organiza o que e como pesquisar sobre o assunto em questão, com leituras flutuantes, exercitando seu raciocínio formulando ou reformulando suas hipóteses na escolha de materiais que venham atender suas primeiras necessidades, chegando ao objetivo geral de sua pesquisa, preparando material eventualmente no início para chegar em uma preparação formal dos documentos para seu trabalho.

O pesquisador deverá ser cauteloso não somente na separação de documentos como na escrutinação da entrevista, para Bardin (1995):

Os resultados obtidos após a realização do escrutínio da codificação (frequências absolutas ou relativas), constituem dados “brutos”: As quatro dimensões que organizaram o sistema categorial: origem, implicação, descrição e sentimentos, são *variáveis empíricas*, que emergem dos dados do texto. O grau de estranheza (ideologia) e o conflito (vivido), são *variáveis construídas*. O objetivo é estabelecer uma correspondência entre o nível empírico e o teórico, de modo a assegurar-nos - e é esta a finalidade de qualquer investigação - que o corpo de hipótese é verificado pelos dados do texto. Para estabelecer essa correspondência é necessário trabalhar o resultado (BARDIN, 1995, p. 69).

Na concepção de Bardin (1995), é importante trabalhar os resultados analisados pelo olhar das variáveis empíricas e das variáveis construídas, considerando o sentimento o envolvimento cultural e ideológico como o entrevistado responderá as perguntas, para obter uma compreensão melhor do assunto a ser pesquisado.

Deste modo buscou-se inicialmente explicitar o mais fiel possível as informações obtidas nas entrevistas dos professores da Educação do Campo, para na sequência realizar uma análise dos dados, buscando identificar as temáticas que emergem das falas e o significado das mesmas. Tal procedimento teve o propósito de procurar responder as indagações levantadas sobre as políticas da educação do campo no Estado do Paraná.

O estudo foi dividido em três capítulos: no primeiro capítulo é apresentado um breve histórico da Educação do Campo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, suas principais lutas para a conquista do campo, pela educação dos filhos dos agricultores, garantindo uma educação básica que atenda a demanda regional, apoiado em: Cardart (2012), Morissawa (2001) Souza (2010), Vendramini (2007).

No segundo capítulo, são analisadas as políticas públicas educacionais e a formação dos professores da Educação do Campo, proporcionando informações necessárias para compreensão do cenário do campo, com base em: Caldart (2012), Campolin (2000), Freire (2005), Romanowski, Mendes (2013), Nascimento (2012)

O terceiro capítulo apresenta a caracterização do perfil da Educação do Campo no estado do Paraná, indicando os elementos que fazem a diferença nas escolas de Educação do Campo, apoiado em: Freire (2005), Passador (2000).

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Não é possível falar da Educação do Campo sem abordar aspectos históricos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sua luta, não somente pela terra, mas pela educação dos trabalhadores e seus filhos que operam no campo, preparando-os para o enfrentamento dos desafios econômicos, sociais e políticos, que vieram com o resultado dessa conquista. E, a partir deste levantamento caracterizar a Educação do Campo na atualidade.

O MST nasceu das lutas concretas pela conquista da terra que os trabalhadores rurais foram desenvolvendo de forma isolada na região Sul do país. No final dos anos de 1970, houve significativo aumento na concentração de terras nas mãos de grandes latifundiários e empresas rurais, culminando com a expulsão dos pobres da área rural, devido à modernização pela qual passava a agricultura, ocasionando então um largo período de crise no campo, agravada pela falência do processo de colonização implementado pelo regime militar (BEZERRA NETO, 2003).

A história da educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tem relação direta com a trajetória deste movimento, portanto, a realidade da educação escolar nacional está ligada à luta pela universalização do acesso à educação básica que o movimento vem reivindicando. Em razão das circunstâncias históricas foram tomadas decisões políticas fundamentais que contribuíram para sua forma de lutar e organizar-se na coletividade; articulando o trabalho de educação das novas gerações, apresentando propostas pedagógicas específicas para as escolas dos assentamentos e dos acampamentos, formando professores qualificados (BRANDÃO, 2003).

Todas essas iniciativas coincidem com o período de estruturação e consolidação do movimento como uma organização nacional, iniciada pelos cinco encontros que foram determinantes para o nascimento do MST: encontro dos trabalhadores rurais sem terra das regiões Sul e Sudeste do País em julho de 1982 em Medianeira/PR; encontro nacional em Goiânia, com participação de dezesseis Estados em setembro de 1982; Comissão Regional Provisória formada com dois lavradores de cada Estado em janeiro de 1983; 1º Encontro Nacional entre 21 e 24 de janeiro de 1984 em Cascavel/PR, com dezesseis Estados; 1º Congresso

Nacional dos vinte e dois Estados e participantes de trabalhadores rurais de outros países da América Latina entre 29 a 31 de janeiro de 1985 em Curitiba/PR.

Relata Brandão (2003, p. 123) que:

Como no início da ocupação, a educação formal esteve ausente da área, por não existir escola e porque o Município e o Estado não investiram por questões políticas, ou por não terem certeza se a área seria desapropriada, a educação acontecia nas escolas construídas pelos Sem Terra em cada grupo ou informalmente como resultado das assembleias, negociações, viagens, cursos de formação políticas [...].

Com toda essa estrutura organizacional de articulação política, foi-se desenvolvendo concomitantemente uma consciência nas atividades educativa e formativa nos integrantes desse movimento, que se fortalecia cada vez mais a cada evento realizado, para uma Educação do Campo que viesse atender as necessidades desse projeto de luta que crescia por todo o País.

Essa consciência cresceu na década de 1990 em sua articulação, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra conseguiu articular-se com membros da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UNB) e promovem dois eventos importantes: I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária de 1997 – I ENERA e I Conferência Nacional por uma Educação Básica de Campo, em 1998 (MST, 2005).

No período de 1990 a 2001, é possível compreender um pouco da trajetória histórica de luta pela terra e por uma educação de consciência política do MST, que de forma cooperativa e sistemática constroem materiais com base nas experiências coletivas que favorecem a construção de uma escola do campo vinculada a realidade em que está inserida, fortalecendo o agricultor ao apego e à valorização da terra (MST, 2005).

Pode-se considerar que o país é basicamente agrícola sendo que muitos residentes em zona urbana, atuam na zona rural em pequenas cidades geograficamente localizadas nos interiores dos estados, onde a predominância da economia é a agricultura, a Educação do Campo tem uma função social importante. Tomado com base Veiga (2001) o INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, se refere aos municípios que deveriam ser

classificados como rurais considerando a localização, a população e densidade demográfica. Nesta análise, dos 5560 municípios 4.490 deveriam ser classificados como rurais. Ainda de acordo com esse critério:

[...] Ainda de acordo com esse critério, a população essencialmente urbana seria de 58% e não 81,2%, e a população rural, corresponderia à praticamente o dobro da oficialmente divulgada pelo IBGE, atingindo 42% da população do país. Dessa forma, focando o universo essencialmente rural sugerido pela proposta do pesquisador, é possível identificar em torno de 72 milhões de habitantes na área rural. (BRASIL, 2001).

No início do século XXI é aprovada a Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de abril de 2002, que marca oficialmente o movimento da Educação do Campo no Brasil (BRASIL, 2001). Nesse contexto, nas duas últimas décadas estudos de Mendes (2013), Caldart et al. (2012), Maria Antônia de Souza (2010), Célia Vendramini (2007), e outros, intensificaram as pesquisas acadêmicas sobre Educação do Campo despertando em pesquisadores interesse pelo assunto.

A educação em suas múltiplas facetas é um direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96 – BRASIL, 1996) que assim propõe em seu artigo 28:

[...] a educação como direito social, é obrigação do Estado na sua oferta, descrito no artigo 205 e seguinte; no caput do artigo 28 da LDB, que propõe na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

O referido artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, aponta direcionamento específico à escola do campo. Apesar de a LDBEN mencionar a oferta da educação básica para a população rural, não é a mesma compreensão dos movimentos sociais. Pois, de acordo com Ferreira & Brandão (2013) educação do campo nunca fez parte das prioridades dos governantes e que a elite brasileira sempre tratou com descaso a “educação rural”. Segundo os autores, na prática, neste início de século XXI, nos movimentos e organizações sociais e na academia científica, a educação no e do campo está se contrapondo ao modelo

urbano e tecnocrata de educação, pois o modelo atual só prepara os cidadãos para o trabalho, sem se preocupar com a cidadania.

No Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010, consta que a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em seu Art. III, visa respeitar a produção e reprodução social da vida do campo, através de políticas públicas que procuram atender a especificidade das escolas do campo; no inciso IV, valoriza a flexibilização do calendário escolar, respeitando as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas, bem como, as adequações aos projetos pedagógicos e conteúdos curriculares com metodologias apropriadas, atendendo a necessidade dos alunos do campo (BRASIL, 2010).

Com isso, se atenderá os alunos que se deslocam para as colheitas da época do ano e os alunos acampados, sem precisar interromper os seus estudos enquanto trabalham (CALDART, 2004).

Anteriormente, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC nº 1 e nº 2, de 2002 e 2008, respectivamente) expedidas pela Câmara de Educação Básica (CEB), asseguravam o direito da universalidade da educação básica, da educação profissional e da educação de nível técnico, respeitando a especificidades dos sujeitos do campo e o reconhecimento dos dias letivos da alternância, ou seja, educação para todos, indistintamente do local e da modalidade utilizada para atingir essa formação integral de cada indivíduo no campo, podendo acontecer dentro e fora da escola, de acordo com a realidade em que está inserido; trazendo uma proposta pedagógica de valorização do desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável, com uma política da diversidade cultural, política econômica, de gênero, geração e etnia, podendo ser organizada e desenvolvida em diferentes espaços pedagógicos (BRASIL, 2002 e 2008).

Discutindo sobre a questão, Caldart (2008), citada por Souza (2010, p. 44), apresenta três especificidades da Educação do Campo de relevante importância:

A primeira diz respeito:

A materialidade de origem ou de raiz da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo - Política Pública – Educação. É a relação na maioria das vezes, tensa, entre esses termos que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos como Educação do Campo.

A segunda se refere:

A Educação do Campo trata de uma especificidade; que assume-se como uma especificidade na discussão de país, de política pública, de educação; Essa característica tem-nos aproximado e nos distanciando de muitos sujeitos/grupos que fazem e discutem educação e que defendem uma perspectiva de universalidade, de educação unitária, e que nos alertam para o perigo da fragmentação das lutas da classe trabalhadora.

A terceira considera que: “O movimento da Educação do Campo se constitui de três momentos: de negatividade (denúncia/resistência) positividade (com práticas e propostas) e superação (projeto/utopia)” CALDART, 2008, p. 75. In: SOUZA, 2010).

Nesse sentido, Souza (2010) escreve que existem organizações sociais, por exemplo, a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR), que desenvolvem projetos alternativos para as escolas do campo, com sustentação teórica na obra de Paulo Freire. As Casas Familiares Rurais, no limite infraestrutural e político local, propõem atendimento às necessidades escolares dos filhos dos pequenos agricultores. Organizam um projeto pedagógico com base na Pedagogia da Alternância, de forma que os filhos dos agricultores possam estabelecer articulação entre o conteúdo estudado na escola e a vivência na pequena propriedade. A autora analisou 108 dissertações sobre o tema, constatou que os textos têm início, na maioria dos casos, com uma descrição sobre a luta pela terra e o surgimento do MST. Essa realidade desafia os estudiosos do assunto a realizarem estudos críticos sobre o movimento.

Outra questão que chama a atenção é a organização da escola de campo iminentemente heterogênea, apresentando uma diversidade de idade, sexo, interesses, domínio de conhecimento e nível de aproveitamento, caracterizando o ensino para classes multisseriadas.

Em pesquisa realizada por Maria Antônia de Souza e Fernando Henrique Tisque dos Santos (2007) se verificou que as escolas multisseriadas encontram grandes dificuldades de funcionamento no sistema educacional brasileiro. Além de correr risco de fechamento pelas prefeituras por não haver demanda de alunos, elas são marginalizadas pela sociedade como escolas com o ensino deficiente. Nesta perspectiva, tenta-se legitimar a ideia de que para o homem do campo não são necessárias às letras, apenas a enxada.

Nessa questão das escolas multisseriadas entende-se que a preocupação é com os gastos que essas escolas deficitárias trazem para o município, pois a Educação do Campo não é vista como investimento cultural, social e econômico. É preciso rever a ideia que se tem de escola do campo, organizar de uma forma que possa favorecer os diferentes alunos de diversas faixas etárias, criar método de apropriar o conhecimento, sem precisar afastar as crianças do seu direito de apropriação do saber escolar.

Embora tenha havido um avanço importante no que se refere à legislação educacional para a Educação do Campo, existe ainda um longo caminho a ser trilhado.

De acordo com Frigotto (1995, p.177):

[...] Independente ou não da escola, os seres humanos acumulam conhecimento. A Realidade na sua dimensão social, cultural, estética, valorativa e etc., historicamente situada, é o espaço onde os sujeitos humanos produzem seu conhecimento. Trata-se de uma realidade “singular e particular”. É a partir desta realidade concreta que se pode organicamente definir o “sujeito do conhecimento” e os métodos, as formas de seu desenvolvimento. Este, para ser democrático, deve tender à universalidade.

Assim, não basta produzir conteúdo sistematizado, faz-se necessário conhecer e atender os interesses desses indivíduos, que já possuem experiência de vida, precisando a escola construir muitas vezes, seus conteúdos junto com eles.

Na concepção de Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 53) a escola do campo deve ser:

Aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico, igualitário desta população.

O paradigma da educação do campo tem a concepção do campo como espaço de vida e resistência, onde se luta pela posse da terra e pelo direito de nela permanecer.

Conceituando Educação do Campo de acordo com Caldart et al. (2012):

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre

lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação. (CALDART, 2012, p. 259).

Experiência compartilhada por Paulo Freire (1998, p. 71) relata que:

[...] Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos ir além dele. Precisamos conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos.

Assim, percebe-se a importância de valorizar o conhecimento adequado no cotidiano, garantindo o direito ao saber sistematizado dentro da escola, propiciando condições de aquisição de novos entendimentos. A educação oferecida ao indivíduo do campo, por sua vez deve promover as condições e a capacidade de transformação da sua vida.

Nas palavras de Thompson (1997, p. 57) chama atenção:

Se estamos interessados na transformação histórica, precisamos atentar para as minorias com a linguagem articulada. Mas essas minorias surgem de uma maioria menos articulada, cuja consciência pode ser atualmente considerada “subpolítica” – composta por superstição ou irreligião passiva, preconceitos e patriotismo.

O autor procura mostrar a importância de preocupar-se com população desfavorecida de informação cultural e política, que impossibilita o crescimento social e político. Percebe-se aqui, o papel da escola do campo, como articuladora desse processo de superação da massificação.

Para Thompson (1997), o MST demonstrou preocupação com a prática de ensino que se pretendia trabalhar, dentro dos assentamentos e acampamentos, que viesse atender não somente o conhecimento formal proposto pela escola, mas que fosse além, como relatam alguns trabalhadores rurais do movimento, que houvesse

condição das crianças entenderem a vida e a importância de transformar sua realidade.

Daí, a importância das ações coletivas do MST, despertando não somente em seus integrantes, esta consciência, mas levando essa proposta ao currículo escolar da educação do campo, que supera a visão conteudista de sala. Afirma Brandão (2003) que o desenvolvimento intelectual processado no meio social, político educacional e cultural, contribui para uma consciência crítica como desenvolvimento humano, que será possível se forem atendidas as necessidades básicas de sobrevivência do homem do campo, sendo possível pela preocupação político-social que contribuirá para a transformação da sociedade.

Para Pearce (1985, p. 156), comenta:

Deveríamos ser conscientes em um nível corpo-Terra, em um nível de processo primário e em um nível de eu social. A criança pequena é consciente em um grau de conhecimento corpo-terra; a criança mais velha e o pré-adolescente deveriam desenvolver (entre muitas coisas) um eu social objetivo total; e o adolescente e o adulto deveriam desenvolver uma consciência total e uma relação com o processo primário, o campo geral de consciência. Cada estágio de desenvolvimento deveria aumentar o estágio anterior. O desenvolvimento é designado a incorporar cada vez mais, e não a perder continuamente os níveis de consciência em desenvolvimento.

Cresce ainda mais, no decorrer do processo, a preocupação com os estágios de desenvolvimento e a importância de garantir educação básica de qualidade não somente nos primeiros anos, mas nos anos finais também, favorecendo uma base melhor para o ensino médio, em que pela consciência do pertencimento, o indivíduo, após formado e capacitado, retornará a base, no sentido de ampliar melhorar as condições de vida do MST.

Compartilhando do raciocínio, Marilena Chauí (1994, p. 334) assim se manifesta:

Juízos de valores avaliam coisas, pessoas, ações, experiências, acontecimentos, sentimentos, estados de espírito, intenções e decisões como bons ou maus, desejáveis ou indesejáveis. Os juízos éticos de valor são também normativos, isto é, enunciam normas que determinam o dever ser de nossos sentimentos, nossos atos, nossos comportamentos. São juízos que enunciam obrigações e avaliam intenções e ações segundo critério de correto e do incorreto.

Quando o indivíduo do campo tomar consciência da importância da convivência dentro de regras e normas, discutidas e aprovadas por consenso do

grupo e da necessidade de cumpri-las, ficará evidenciado o resultado favorável para toda comunidade do campo, pois terá clara consciência de que a partir do momento, que tomar a decisão de lutar pelos seus direitos, precisarão estar munidos de conhecimento e informações teórico-práticos, do senso crítico, pois sabem que não terão a ajuda de fato, dos governantes, sem que hajam reivindicações e posicionamentos para garantir melhores condições de vida.

Quando analisamos a história da educação brasileira, percebemos que a Educação do Campo foi abordada pelo governo com políticas compensatórias, sem continuidade de projetos, programas e campanhas, muitas vezes não levando em consideração o contexto social, político e cultural, onde essas escolas estavam inseridas.

Segundo Leite (2002) o modelo de escola do campo no Brasil segue o modelo urbano de educação e este modelo elitizado surge com o descobrimento do Brasil. Para a oligarquia agrária “gente da roça não carece de estudar” isto é coisa de gente da cidade.

Percebe-se que a história do Brasil é marcada pela exclusão social, não só da educação, mas de outras áreas que exigem cuidados humanitários. Na concepção de Pinheiro (2013, p. 36):

[...] a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Esta situação tem-se repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para o escoamento da produção, na falta de atendimento adequado à saúde, na falta de assistência técnica, na falta de acesso à educação básica e superiores de qualidade.

Com o “Ruralismo Pedagógico” a educação é vista como emprego e o governo faz um investimento. Os pedagogos ruralistas entendiam que era fundamental um currículo escolar sintonizado com a realidade do campo, até porque, era necessário criar mecanismos de fixação do homem na terra e evitar o êxodo rural, comenta Bezerra Neto (2003, p. 11). Por isso, os dirigentes do MST reivindicam ao Estado que a forma para vencer a dicotomia social do trabalho braçal para uma classe e o trabalho intelectual para outra classe, que a escola pública do meio rural seja repensada e organizada de forma diferente. O MST entende, portanto, que partindo da prática produtiva para a educacional, estaria fazendo uma

relação dialética entre teoria e prática, necessária para o progresso econômico e social do país (BEZZERA NETO, 2005, p. 116).

Em meados da década de 1940, os centros urbanos demonstraram fragilidades para manter o emprego da mão-de-obra desalojada do campo, e os programas “ruralistas pedagógicos” que sustentavam o idealismo da Escola Nova, reconhecem que a educação por si só, não é capaz de garantir a permanência do indivíduo em seu lugar de origem, sem a coexistência de outros programas que assegurem ocupação, renda, saúde, lazer e outros, relata Calazans (1993, p. 18).

Nas décadas de 1940-1950, o Ministério da Agricultura, o Ministério da Educação e Saúde e as Organizações Americanas, traçaram planos conjuntos para manter o homem no campo e aplicaram programas educacionais práticos e rápidos, baseados na ideologia. Considerando que o programa educacional fora elaborado em gabinete, sem ligação com a realidade dos alunos, resultou em fracasso escolar e abandono, manifesta Toledo (1995).

A partir dos anos 90, os movimentos organizados das pessoas do campo, conseguem colocar em pauta na esfera pública, a questão da Educação do Campo como uma questão de interesse nacional, porque, até então, não havia políticas públicas para a Educação do Campo, o processo de redemocratização foi lento e burocrático, herança dos governos neoliberais, que trata educação como “mercadoria” e alunos como “clientes”.

Nesses últimos trinta e cinco anos, o MST vem lutando pelo desenvolvimento humano das pessoas do campo. No período de 1979-1985 registrou-se grande parte dos camponeses brasileiros como analfabetos ou com baixa escolaridade, como se precisava dar sequência à luta na esfera econômica social, tecnológica e econômica, o caminho prioritário tornou-se a educação, para as crianças, jovens e adultos. Essa escola precisava ser diferente, com conteúdos contextualizados, contendo a história e experiências do MST, preferencialmente com professores simpatizantes do movimento (MORISSAWA, 2001).

A Educação do Campo é um direito adquirido, por isso tem que ter uma política pública que ofereça acesso universal a todos que dela precisam, passando a ter um espaço de formação humana e oferecendo educação de qualidade. Conforme Caldart (2000, p.66):

Escola do campo não é um tipo de escola, mas, sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes sua cultura, seu jeito.

Essa escola transformadora social para o homem do campo e para os movimentos sociais começou a mostrar a força da camada popular diante de uma política governamental acomodada. Podemos perceber que, historicamente não houve empenho do poder público, para realizar efetivamente um sistema educacional que fosse adequado às necessidades de quem vivia no campo, omitindo-se em formular políticas públicas para atender as escolas do campo, recusando ajuda financeira, evitando a implantação de uma política efetiva que formasse o profissional docente para trabalhar com a educação do campo.

A força do movimento em prol da escola foi aumentando, em 1987, com uma proposta pedagógica apresentada pelo MST, para as escolas do campo, com a formação de professores para trabalhar especificamente, dentro da perspectiva do homem do campo. Aumentando o nível de abrangência, com a luta pelas escolas de 1ª a 4ª séries, atualmente estendendo a educação infantil à Universidade, levando em conta também a alfabetização dos jovens e adultos dos acampamentos e assentamentos, justamente com a escolarização e a formação da militância e da base social Sem Terra (BENJAMIN; CALDART, 2000).

Pesquisadores como Arroyo, Caldart e Molina (2004) são unânimes em defender a revisão do ensino desenvolvido no campo, que devem considerar o “novo rural”, bem como os aspectos “rurais tradicionais” que resistiram e ainda permanecem. O campo transformou-se, por isso, a escola precisa revitalizar as dimensões políticas e pedagógicas para atender as demandas do “mundo novo”.

Ainda nesse sentido, Benjamin e Caldart (2000, p. 29-30) se expressam:

No início a pergunta central parecia ser a seguinte: que escola, ou que modelo pedagógico combina com o jeito dos Sem Terra e pode ajudar o MST a atingir seus objetivos? O processo, as práticas e discussões vêm nos mostrando, no entanto, que esta não é a verdadeira questão. Fomos aos poucos descobrindo que não existe uma modelo ou tipo de escola que seja próprio para um grupo ou outro, ou 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 pedagógica de entrar em movimento.

Segundo Caldart (2004, p. 153), no campo há diferentes sujeitos: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclo, meeiros, assalariados rurais e outros grupos de ocupação. Assim, a escola do campo atende à diversidade, mas promove ainda assim, a exclusão do homem do campo.

Conforme comentam Benjamin e Caldart (2000) uma escola aberta ao movimento social, ao movimento da história, ou seja, uma escola acolhedora, que transforma sujeitos e é transformada por eles, num movimento pedagógico de identidades diferenciadas coexistente em um mesmo espaço, fazendo bem aos educadores, educadoras e aos alunos. Podemos perceber, na síntese da primeira parte do Caderno de Educação nº 9, Como Fazemos a Educação Fundamental, editada pelo MST no final de 1999, em que se mostra com clareza a intenção da construção dessa escola MST, como explicam Benjamin e Caldart (2000, p. 31).

O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome *Sem Terra*, e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia, nos ajuda compreender e a fazer avançar nossas experiências de educação e de escola vinculadas ao MST.

Isso não quer dizer que o MST tenha criado uma nova pedagogia, criaram sim o novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas, colocando as pedagogias em movimento para que possam ser utilizadas em diferentes situações conforme a necessidade. Observamos que, em 1987 no Espírito Santo aconteceu o 1º Encontro Nacional de Educação do MST, discutindo o objetivo de uma escola do assentamento e como deveria ser esta escola, que teve como resultado, em 1988, a criação do Setor de Educação em vários estados, o MST estava preocupado também com a formação política de seus militantes, nessa época surgiu a educação dirigida ao trabalho com cursos de Administração e Contabilidade no Estado do Paraná Morissawa (2001).

Somente em 1989 ocorreram mudanças com uma proposta criada pelo setor de educação, visando uma transformação da sociedade, reconhecendo a atividade política que exerce a educação nos assentamentos, produzindo e reproduzindo conhecimentos da sua própria realidade, essa proposta tinha como objetivo transmitir conhecimentos históricos enaltecendo o sentido da luta pela terra e a

reforma agrária; desenvolver a capacidade técnica dos alunos para experiências produtivas, comenta Morissawa (2001).

Em 1991, o assentamento pode avançar ainda mais com o Projeto Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a presença de Paulo Freire. Com o resultado de tantos avanços, em 1994, inaugura em Minas Gerais o Curso Nacional de Pedagogia para professores de Assentamentos, e no final dos anos 90, houve a criação de diversos espaços públicos de debate como o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA). Em 1997, organizado pelo MST e com o apoio da Universidade de Brasília (UnB), seguida por várias outras, foi lançando o desafio: pensar em uma educação pública de qualidade para os povos do campo segundo Caldart (2002) durante o I ENERA:

Foram colocadas em pauta as reflexões e práticas pedagógicas possíveis para o meio rural. Utilizava-se uma nova perspectiva de pensar a Educação do Campo, descentralizando as discussões nos estados e municípios. Nesse encontro surge a ideia de uma Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Esse foi um grande avanço, pois, permitiu a participação popular na construção de ideias e discussões que influenciariam as políticas públicas do país. Toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além, de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos. (CALDART, 2002, p.28).

Percebemos a trajetória da Educação do Campo, com o crescimento da luta do MST, com um amadurecimento crítico, pois os desafios passaram ser garantir que todas as crianças e adolescentes estivessem na escola, capacitando professores, reformulando constantemente as propostas pedagógicas, direcionando para chamada de consciência coletiva do cidadão brasileiro que vive no campo. Essa mudança estratégica na luta do MST pela educação do campo fortaleceu politicamente o movimento, com uma bandeira bem definida: direito à educação básica, escolas públicas a todos dos acampamentos e assentamentos, promovendo uma verdadeira formação/transformação humana. Neste contexto O MST surgiu simultaneamente em diversos estados do Brasil tornando-se um movimento coeso em torno de seus objetivos e contou com a fundamental cooperação das igrejas católica e luterana, relata Morissawa (2001).

Em 1998, foi realizada na cidade de Luziânia-GO, a 1ª Conferência por uma Educação Básica do Campo, na Universidade de Brasília (UnB), que contemplava objetivos almejados por vários grupos sociais, dentre eles o Movimento dos Sem Terra (MST), que é considerado o pioneiro a luta por uma Educação do Campo. Conforme diz Munarim (2008, p. 05):

Destaca-se, às organizações de âmbito nacional ou regional, a saber: o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculadas à CONTAG e que têm sustentado, p.e., a campanha chamada “Marcha das Margaridas” –, a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) e, por fim, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações de âmbito local.

Somente em 2000, percebemos algumas mudanças em razão das lutas pelos direitos sociais dos movimentos sociais organizados em especial o MST do Paraná:

No Paraná, em 2000, após vários encontros e reuniões, criou-se a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, concomitante à realização da II Conferência Paranaense: Por uma Educação Básica do Campo. Conforme Souza (2006), os sujeitos coletivos envolvidos na Conferência foram: APEART, ASSESOAR, Comissão Regional dos Atingidos por Barragens (CRABI), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Sistema de Cooperativas de Crédito Rural com Interação Solidária (CRESOL/BASER), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Departamento de Estudos Socioeconômicos Rurais (DESER), Fórum Centro, Fórum Oeste, MST, Prefeitura Municipal de Porto Barreiro e de Francisco Beltrão, Universidades: UFPR, UEM, UNICENTRO e UNIOESTE. Conforme explica, tais sujeitos e entidades, de uma forma ou outra, dedicam-se ao debate da educação do campo, dos trabalhadores rurais, embora representados por profissionais individuais ou grupos que se interessam pela temática, como no caso das universidades, bem como pelas organizações da sociedade civil. De fato, o que os une é a preocupação com uma educação que valorize os sujeitos sociais e sua cultura, que produza conhecimentos com uma função social focalizada no benefício e transformação da sociedade (PARANÁ, 2000, p. 21).

Nesse contexto, é aprovada a Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com a perspectiva de que:

A Educação do Campo tratada como educação rural, na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de

possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2002, p. 01).

Desde então, a Educação do Campo passou a ter um espaço de articulação entre o poder público e a sociedade civil organizada paranaense. Como parte do governo estadual foi criada em 2003 a Coordenação da Educação do Campo, vinculada a Secretaria do Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED).

Para Caldart (2002, p. 25) a educação deve ser no e do campo, porque:

[...] o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; [do, pois] 'o povo tem direito a uma educação pensada, desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais'.

Conforme Caldart (2002) nesse campo há uma certa especificidade que “[...] tem a ver com um novo currículo, com a relação efetiva entre escola e comunidade, entre educação, produção, cultura, valores, e com uma formação adequada aos trabalhadores e às trabalhadoras desta educação”, inserindo-os no contexto social toda a classe trabalhadora, bem como as minorias sociais e culturais. Do qual, historicamente tem sido excluída.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo, da Secretaria de Estado da Educação, no Paraná existem 399 municípios. No Estado encontramos 14 áreas de remanescentes de Quilombos, conforme informações fornecidas pela Fundação Cultural Palmares; Em informações recentes da Superintendência Regional do INCRA/SR 09/PR Serviços de Regularização dos Territórios Quilombolas – 2009, mostra que atualmente tem 37 localidades com aproximadamente 1.304 famílias, conforme anexo D (PARANÁ, 2010).

Consta no estado do Paraná, 44 Faxinais, que mantêm a organização social típica do Sistema Faxinal, segundo Sahr e Cunha (2005); os dados mais recentes de 2009 é a experiência vinculada ao PNCSA que mapeou os povos faxinalenses pela equipe do IEEP, que localizou 227 faxinais no Paraná, os identificou por nome e município, (MEIRA; VANDRESEN; SOUZA, 2009), quatro etnias indígenas, distribuídas em 17 terras indígenas, 400.000 trabalhadores assalariados boias-frias, segundo Broietti (2003); setenta acampamentos, segundo informações do MST; 311 assentamentos de reforma agrária, segundo informações do INCRA. Informações recentes via telefone no setor de educação do MST, existem atualmente 320

assentados, com um total de 20.000 assentados. Em termos de porcentagem, a distribuição agrária no Paraná, segundo dados FAO/INCRA de 1996, encontra-se na situação de 86,89 % agricultura familiar e 11,97% agricultura não familiar (capitalista, patronal e latifundiária) (PARANÁ, 2010).

Segundo as informações os 86.89% da agricultura familiar detém 40% das terras cultiváveis, enquanto os 11.97% da agricultura não familiar possuem 60% das terras cultiváveis do Paraná. Nesse contexto, o Estado do Paraná atualmente possui 423 escolas do campo incluindo unidades em ilhas, acampamentos, quilombolas e itinerantes, com 49,8 mil estudantes (PARANÁ, 2010).

Segundo Caldart et al. (2012) em 1940, tentaram formar professores específicos para as escolas rurais, mas infelizmente prevaleceu o protótipo único de docente-educador, ou seja, generalista, valorizando a visão urbana e não a visão rural com professores não comprometidos com a realidade do campo. Caldart et al. (2012) mostra a importância dos movimentos sociais pela Reforma Agrária, contribuindo com os cursos de Pedagogia da Terra, com a Conferência Nacional de 2004, surgindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC, ao Programa de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo (PRONACAMPO).

Os cursos de Pedagogia da Terra, de Formação de Professores do Campo, Indígenas, e Quilombolas contribui com a repolitização dos currículos de formação do docente-educador, da educação básica e superior, desde que entendam essa história dos movimentos populares, conseguiram trabalhar nas comunidades com as crianças, com os jovens e adultos, essa é a formação plural, afirma Caldart et al. (2012).

Ao pensar na Educação do Campo surge a preocupação com uma educação não fragmentada, uma formação total, com uma aprendizagem de formação específica das vivências da infância à vida adulta do campo de todas essas comunidades. Observa-se um avanço das pesquisas sobre a temática entre os educadores como inicia Caldart et al. (2012, p. 367)

Um espaço foi aberto nos grupos de trabalho da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e na programação do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), em 2010, cujo tema foi "Convergências de tensões no campo da formação e do trabalho docente". (CALDART, 2012, p. 367).

A formação de professores do campo apresentou vários trabalhos importantes nesse encontro, infelizmente nem sempre é reconhecida, nem sua leitura de mundo, suas linguagens e seus modos de pensar. A concepção de formação que está em construção vem tentando superar essas visões, na tentativa de avançar esse reconhecimento.

2.1. PERFIL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A força na luta por melhores condições da Educação do Campo, está na unidade dos diferentes grupos dos movimentos sociais existentes no campo. Nawroski (2009), apoiada em Lênin (2002), comenta que o proletariado possui em suas mãos uma arma bastante poderosa e eficaz, a organização cimentada ideologicamente com a unidade material de reunir milhões de trabalhadores num exército de classe operária se torna inevitavelmente uma força invencível e uma forma de avançar na luta é ter acesso ao conhecimento.

Bogo (2011) chama atenção para a necessidade de deter o conhecimento para usá-lo a favor do interesse de classe, pois essa sempre foi uma estratégia da classe dominante como nos faz refletir. Os capitalistas sabem disso, e por saberem de forma consciente exigem que o Estado execute as políticas que favoreçam o fortalecimento das relações materiais da vida econômica e usam o aparelho da escola para prepararem a força intelectual. Dessa forma o agronegócio usa recursos públicos, apropria-se das pesquisas dos cursos das áreas nobres, que foram produzidas com os créditos que são também recursos públicos.

Segundo dados do MEC cerca de trinta e dois milhões de pessoas que residem na área rural, encontram-se em franca desvantagem, tanto em termos de capital físico (recursos financeiros), como de capital sociocultural (escolaridade e frequência à escola) em comparação aos que residem na área urbana. No que se refere ao capital físico, a desigualdade de oportunidades fica evidenciada ao se comparar o rendimento real médio mensal dos chefes dos domicílios rurais com o da zona urbana. Enquanto na zona urbana esse rendimento encontra-se em torno de oitocentos e cinquenta e quatro reais, na zona rural ele representa 38% desse valor, atingindo uma média de trezentos e vinte e oito reais (BRASIL, 2005).

Do ponto de vista do capital sociocultural, o nível de instrução e o acesso à educação da população residente na zona rural são importantes indicadores das desigualdades sociais existente entre a zona rural e urbana. Apontando para a necessidade de ações efetivas para a diminuição dessa disparidade. Os dados mostram que a população de 15 anos ou mais existente na zona rural possuem 3,4

anos de escolaridade média, corresponde quase metade da população urbana (BRASIL, 2005).

O quadro do analfabetismo continua grave em 2012. Essas pessoas acima de 15 anos são de 23,5% na zona rural, chegando à 5,5 vezes maior ao da zona urbana que é de 4,3%. Alertado pelo estudo do Observatório da Equidade, comparando o “Brasil Rural” com um país, seria o 4º pior desempenho entre os países da América Latina e Caribe, melhor apenas que Haiti (45,2%), Nicarágua (31,9%) e Guatemala (28,2%) escreve Elisangela Fernandes (FERNANDES, 2011).

Caldart et al. (2012) comenta que a juventude rural mobilizada apresentou ao governo federal os problemas enfrentados pelos jovens do campo no acesso à escola e ao trabalho. Dos que estudam na cidade, 40% frequentam escolas localizadas a 15 km de sua casa, se contarmos com a distância de 6 a 7 km, chegaremos a 77% dos estudantes. Muitos abandonam os estudos, com a justificativa que a escola fica muito longe, sem contar com as condições de acesso para chegarem aos estabelecimentos de ensino.

[...] Em estudo sobre a educação em assentamentos (Brasil, 2005), essas dificuldades se confirmam como nacionais. De 2,5 milhões de entrevistados, 26% têm entre 16 a 30 anos; se somarmos este número à população com menos de 15 anos, ampliamos o percentual para um universo de 64%. Desses, 38,8% frequentam escolas (987.890), sendo: 48,4% estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental; e apenas 8% do ensino médio e profissionalizante. (CALDART et al., 2012, p. 443).

Apesar desse quadro lamentável, a grande maioria dos entrevistados pela PNERA, (Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária) acreditam que os filhos devem trabalhar e estudar, na esperança de que muitos desses jovens assentados possam chegar a universidade. Por outro lado os índices de analfabetismo do Brasil, que já são elevados, são ainda mais preocupantes na área rural, segundo IBGE (censo demográfico de 1991 a 2000), 29,8% da população adulta da zona rural é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 10,3%. Nesse levantamento não está computada a taxa de analfabetismo dos analfabetos funcionais, daqueles cidadãos que cursaram menos que as quatro séries iniciais do ensino fundamental.

De acordo com o censo escolar de 2013, a rede de ensino de educação básica do campo, representa 50% das escolas do país. Aproximadamente a metade dessas escolas tem apenas uma sala de aula e oferecem, exclusivamente, o ensino

fundamental de 1ª a 4ª série. Essa rede atende 18% da matrícula nacional, com predominância da oferta do ensino fundamental de 1ª a 4ª série (12.876.507 alunos). Seria necessário um conjunto de políticas que envolvesse todas as esferas governamentais, para combater a ausência de políticas específicas para o campo que causa a desigualdade.

Uma das questões levantadas na Educação do Campo é a decisão governamental em criar a nucleação das escolas - a reunião de várias unidades em uma única - é outro fator que contribuiu para diminuição, principalmente no que diz respeito à oferta das séries finais do ensino fundamental e ao ensino médio. Nesses casos, os alunos da zona rural são transportados pelos municípios para os distritos maiores e muitas vezes para escolas da zona urbana. Essa estratégia elevou substancialmente os gastos com transporte nas esferas públicas municipal, estadual e federal. (BOGO, 2011).

O desenvolvimento educacional brasileiro demonstrou significativo avanço da educação principalmente nos centros urbanos. Para Arroyo (2007, p. 158).

A educação é pensada no paradigma urbano [...] apesar de tudo, o campo e a diversidade de seus povos não são esquecidos. A palavra adaptação, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como outro lugar, que são lembrados os povos do campo como outros cidadãos, o que é lembrada a escola e os educadores como os outros. A recomendação destacada é não esquecer os outros, adaptado as condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos professores pensados no paradigma urbano.

Seguindo a mesma linha do pensamento, o autor prossegue abordando o paradigma urbano que ainda existe na educação

[...] a secundarização do campo é marcada na falta de políticas públicas para o campo em todas as áreas públicas, saúde e educação de maneira particular. O campo é visto como uma extensão como um quintal da cidade. Consequentemente os profissionais urbanos, médicos, enfermeiros e professores, estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, precarizados no posto médico e na escola pobre, com recursos pobres profissionais urbanos tendem a levar seus serviços no campo, sobre tudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e sem residência junto aos povos do campo. (ARROYO, 2007 p. 159).

Mediante a luta dos movimentos sociais organizados as conquistas foram alcançadas, mas as demandas sociais ainda são insatisfeitas.

Na concepção de Santos (2004) para as exigências do mercado de trabalho já não é mais suficiente saber ler, escrever e contar. Hoje, se fazem necessários certos tipos de competências, habilidades, disposições e virtudes, que devem ser adquiridas previamente a inserção no mercado de trabalho. Nessas circunstâncias, a escola como instituição, não pode ser negligenciada. Ao contrário, cresce a importância do seu papel, aumenta-se a sua responsabilidade, na formação de novos trabalhadores, por isso passa ser fundamental que os jovens não só tenham acesso a ela, mas sobretudo, permaneçam mais tempo em seu interior. O aprendizado dessas novas exigências demanda maior tempo e maior convívio social, assim além de saber ler escrever e contar, a qualificação profissional básica passa ser uma demanda efetiva, tanto para o jovem do meio rural como do meio urbano.

A partir da década de 1990, a Educação do Campo vem conquistando espaço no contexto social, graças aos movimentos sociais participativos da sociedade organizada. De acordo com Vendramini (2007, p. 123):

É preciso compreender que a Educação do Campo não emerge do vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições de materiais de sobrevivência para todos.

Na década de 1960 a 1970 ocorreu um intenso êxodo rural reduzindo a população do campo em todo país, ficando a apenas 19% (IBGE, 2006). Esse evento inviabilizou a agricultura familiar e fortaleceu o agronegócio, ou seja, a produção para exportação, especialmente da cultura de soja, com isso o processo educacional do campo vem sendo incluído nos debates e nas políticas públicas de todo país.

As inovações tecnológicas aplicadas ao campo modificaram também a subsistência das pessoas que continuaram no meio rural. Segundo Vendramini (2007, p. 123) uma importante e significativa mudança de teoria e de prática da Educação do Campo, foi o movimento nacional desencadeado pela construção de um projeto popular para o Brasil que incluía um novo projeto de desenvolvimento para o campo. Nessa orientação foram realizadas diversas conferências estaduais e nacionais contando com a colaboração do MST, CNBB, UNICEF e UNESCO, que

buscou reafirmar a luta por políticas públicas e por melhoria das condições educativas para os sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Outra ação de importância foi a promulgação da LDBEN 9394/96, artigo 1º e 28 que diz: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na família na convivência humana no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996).

De acordo com o artigo nº 28 a educação é vista como um conjunto de processos responsáveis pela formação vinculada a família, a escola e ao mundo do trabalho ligando a prática social. Com, base neste contexto os povos organizados do campo conseguem debater na esfera pública as questões da Educação do Campo e se fazer ouvir como sujeitos de direitos alcançando o objetivo de um Plano Nacional de Educação do Campo com apoio do Ministério da Educação e da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD. No artigo 28 do referido plano consta o seguinte propósito:

Na oferta da educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo à adequação do calendário às fases dos ciclos agrícolas e as condições climáticas; III – adequação a natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

A Educação do Campo é necessária para se cultivar a própria identidade do homem e da mulher do campo, contribuindo assim, para o desenvolvimento de um projeto local sustentável que precisa ser assumido por todos, levando em conta as peculiaridades locais.

Essas conquistas aconteceram em virtude dos movimentos sociais que protagonizaram encontros regionais, estaduais e nacionais, buscando uma proposta que atendesse as necessidades da educação básica do campo; o primeiro encontro de educadores e educadoras do campo, ocorreu em 1997, com a participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), da Confederação Nacional dos Bispo do Brasil e Universidade de Brasília (CNBB). Nesse encontro foram discutidos o modo

de vida o modo de produção e a relação entre o trabalho e o meio ambiente e a organização da família.

O segundo encontro foi realizado em 2004, com o objetivo de conhecer uma forma de efetivar no Brasil um tratamento público para a Educação do Campo como política pública permanente. Desse encontro resultou aprovação das diretrizes operacionais para educação básica na escola do campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Essas diretrizes identificam a escola do campo de acordo com suas características. Segundo o MEC:

[...] pela vinculação as questões inerentes á sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciências e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais e na defesa de projetos que assumem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país. (BRASIL, 2002, p. 27).

Nessa perspectiva o MEC instituiu em 2002 um grupo permanente de trabalho de Educação do Campo - GPT, criando em 2004 a SECADI, com uma coordenação geral de Educação do Campo. Neste sentido, buscamos analisar a Educação do Campo enquanto política pública que se destaca nos últimos anos como nova modalidade educacional presente na realidade brasileira, seus impactos e suas potencialidades frente à construção de uma nova sociedade, mais humana, igualitária, respeitando a igualdade dos direitos da pessoa e oportunizando as mesmas condições para os diferentes.

Nessa luta do MST, por uma educação justa, de qualidade, que possa atender os reais interesses da maioria da população, em especial ao povo do campo, o movimento criou um Dossiê “MST Escola” (documentos de Estudos 1990 – 2001), registrando e garantindo a memória dessa luta histórica, por uma política pública de valorização do “diferente”, com quatorze textos, construídos sistematicamente e cronologicamente, por várias lideranças do MST (MST, 2005).

O MST apresenta uma proposta de escola, centrada na relação entre educação e produção, tendo como desafio a participação da escola na construção dos acampamentos e assentamentos, uma escola que procurou primeiramente ocupar o tempo ocioso das crianças, dando sentido para infância dentro do assentamento. Muitos bem organizados e discutidos por todos os envolvidos, principalmente pelos pais dessas crianças, começaram com brincadeiras educativas

explicitando o sentido da luta, trabalhando a consciência ecológica e a valorização da terra; inicialmente com professores do próprio assentamento, posteriormente pela própria necessidade de atender a demanda, com professores de fora do assentamento.

Devido às mudanças legais educacionais e a própria transformação da realidade, surgiu a necessidade de formação específica aos professores da Educação do Campo. O Dossiê aborda ainda, a reflexão coletiva e o compromisso assumido pelo grupo pelas instâncias da organização com a educação, especialmente da educação fundamental para crianças nos assentamentos e com seus verdadeiros propósitos político-pedagógicos com essas escolas, garantindo aos alunos o conhecimento da realidade, preparando para o trabalho, educando para novos valores, desenvolvendo uma consciência organizativa, de participação coletiva e democrática, estimulando para participar das lutas sociais concretas; também, valorizando o currículo escolar com uma orientação pedagógica principalmente nas escolas dos assentamentos. Com uma reflexão enfatizando educação para o trabalho, construindo uma metodologia de aprendizagem-ensino voltada para prática, formando sujeitos capazes de intervir na realidade concreta, construindo um novo projeto de campo e de sociedade defendido pelo Movimento. “Uma escola que ajuda à construir o assentamento” e “uma escola que ajuda à construir o socialismo”.

Nesse Dossiê o Movimento manifesta sua preocupação com o planejamento que possa garantir eficazmente o processo de implementação da proposta de escola, cumprindo e revisando cada etapa desse planejamento de forma sistemática, que não só garante a educação fundamental nas séries iniciais, mas fundamentalmente preocupados com as séries finais, viabilizando uma continuidade na discussão de um currículo adequado aos objetivos e necessidades de formação dos adolescentes e jovens assentados.

O Movimento nesses onze anos de luta e construção desse Dossiê, enfatiza bem a importância da escola valorizar os princípios da educação do MST, com uma nova forma, novas dimensões e nova linguagem, da “filosofia de educação do MST, apoiado em uma “Pedagogia da Cooperação”. Sustentada no processo histórico de registro dos acontecimentos e de fatos que marcaram e construíram a consciência de um povo e sua luta.

O documento traz também, a “Escola Itinerante em Acampamentos do MST”, trabalhando a socialização de registros e à sistematização de práticas de educação no Movimento, para conseguir acompanhar essa dinâmica em função da situação de luta que eventualmente obriga os grupos a se deslocarem de região em região dificultando o acompanhamento escolar das crianças. Surgiu daí uma inversão lógica de pensar ou de planejar o processo pedagógico: a sala de aula não é o único espaço educativo da escola e não é apenas para o tempo das aulas que se deve voltar nosso planejamento escolar e nossa intenção pedagógica.

Esse período de 1990 a 2001 nos permite compreender um pouco dessa trajetória histórica desse Movimento Social de luta pela terra e por uma educação de consciência política, que cooperativa e sistematicamente constroem materiais baseados nas experiências coletivas que colabora para uma escola do campo dentro das áreas de assentamentos e acampamentos, vinculado a realidade em que está inserida.

Segundo Caldart et al. (2012) em dados estimados pelo MST, sua conquista até o momento foi de aproximadamente 1.800 escolas públicas (estaduais e municipais), atingindo em torno de 200 mil crianças, adolescentes, desenvolveu um trabalho de alfabetização de jovens e adultos Sem Terra, colaborou com a formação de oito mil educandos e 600 educadores.

O MST se preocupa com a visão de coletividade, criando comissões para os diferentes assuntos educacionais, cada qual com sua habilidade de educadores e outras pessoas da comunidade, a princípio em âmbito regional, estadual e nacional, com tarefas realizadas mediante um planejamento e uma leitura feita no coletivo. O MST se interessa pela formação de educadores da Reforma Agrária, preferencialmente como atuantes das escolas públicas, pessoas das próprias comunidades “professoras leigas” inicialmente e avançando em discussões para formação e qualificação dessas pessoas.

Comenta Fernandes (2011), que entrevistou uma professora da UnB e ela diz que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), com os cursos de pedagogia da terra, foi a grande fonte de inspiração para as novas licenciaturas de educação no campo. O grande mérito dessa formação, segundo ela, é mostrar ao professor que é possível dar conta dos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares nacionais e, ao mesmo tempo, trabalhar o contexto do

educando e cultivar o conhecimento científico a partir da realidade rural, de forma a valorizar a agricultura familiar, que geralmente é discriminada e encarada como um reflexo da pobreza e do atraso.

Em sua luta pela Educação do Campo como característica marcante do MST é a construção coletiva de seu projeto político-pedagógico, como comentado anteriormente, produzindo material, colaborando com metodologias, buscando concepções educacionais, que atenda a realidade das comunidades. Destaca-se a criação do Instituto de Educação Josué de Castro, no Rio Grande do Sul, em 1995, com vários cursos em diferentes áreas vinculadas a experiência do MST, tendo como elemento fundamental para a construção/afirmação a identificação do processo de formação humana vivido pela coletividade.

A consolidação do MST em sua convicção de escola se deu, quando alargou sua visão, ocupando a totalidade além da escola, sem deixar de considerar a especificidade em relação ao conhecimento, mas garantindo e vinculando aos objetivos sociais do MST.

Comenta Munarim (2011, p. 53), sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001, os resultados dessa “antipolítica” que favorece o fechamento indiscriminado de escolas rurais pelos governos estaduais e municipais, preocupados com os gastos públicos, preferem transportar os alunos remanescentes muitas vezes para os centros urbanos, movido por uma ideologia do desenvolvimento capitalista urbanocentrado, causando prejuízos sociais irreparáveis com a desterritorização de comunidades rurais inteiras.

Quando se refere a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução nº 2/2008 Munarim (2011, p.55) mostra a preocupação do Estado com a construção de um novo paradigma da Educação do Campo, dando enfoque ao que é específico da escola do campo; garantindo a universalização do acesso e permanência e do sucesso do indivíduo do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível técnico; sua diversidade pelos diferentes povos e peculiaridades de cada cultura dos povos do campo. Comenta ainda ao citar a Resolução nº 1/2002 da formação dos professores e organização curricular, que a escola adotou uma nova postura, diante da diversidade dos alunos e dos sujeitos que não estão nas escolas, entendendo que estes não são sujeitos passivos.

Traz ainda a indicação de um empreendimento aos processos de formação dos professores; apresenta um novo direcionamento para as atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável, por fim a participação efetiva da comunidade, dentro da visão organizativa de sujeitos coletivos do campo (MUNARIM, 2011).

Quando Munarim (2011, p.57), comenta do Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA, evidencia o processo de materialização dessas lutas, apresentando como um suporte para sustentar os ideais dos movimentos sociais no interior das esferas estatais, bem como um reforço oficial ao projeto da agricultura camponesa, dando condições a qualquer gestor local elaborar ou incrementar um plano de educação, diretrizes e metas para o desenvolvimento e manutenção da Educação do Campo, um exemplo é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que designa um adicional de 50% à escola do campo, comparando com a escola urbana.

Munarim (2011, p.60) por fim, enfatiza, que a maior novidade e efetiva conquista da Educação do Campo, está na definição da escola do campo a partir dos sujeitos do campo, graças as articulações políticas dessas entidades ao longo da década, como por exemplo, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) de 16 de agosto de 2010, participando 26 representações institucionais, do movimento sindical, do movimento social camponês, de organizações não governamentais e de universidades públicas que trabalham com Educação do Campo de todas as regiões do País.

Mostra ainda que com a definição do perfil da Educação do Campo se deu também à abertura de políticas públicas governamentais, motivadas com as organizações e movimentações dos grupos sociais pressionando os órgãos governamentais, na elaboração e constituição de novas políticas públicas educacionais, vindo ao encontro da Educação do Campo, principalmente no tocante a formação dos professores do campo que será tratado no próximo capítulo (MUNARIM, 2011).

3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nesse capítulo, apresentamos algumas políticas públicas educacionais, com discussões de vários autores se posicionando com suas reflexões, colaborando para o entendimento do assunto exposto, com Arroyo (2007) quando afirma que no Brasil não existe uma tradição de políticas públicas; Souza (2010), diz que a formação docente para a Educação do Campo tem diferentes faces: monitoramento dentro do movimento, graduação nas universidades e formação continuada no nível de mestrado e doutorado; Caldart (2009) comenta que não basta ter escolas no campo; Ribeiro (2013) alega que, trata-se da ausência de um sistema nacional de educação e dentro deste, de uma efetiva política de Educação do Campo; Munarim (2011) por fim enfatiza, que essa luta setorial por Educação do Campo, da parte dos sujeitos protagonistas, está justamente no fato de que eles extrapolam a setorialização ou compartimentação das políticas.

Para Cury (2010) falar em políticas inclusivas, se faz necessário retomar ao assunto do que é igual e diferente, recorrer a intervenção do Estado para aproximação de valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em várias situações de desigualdade, voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais, essas políticas focam o indivíduo, sustentadas pelo Estado, pelo princípio de igualdade e de oportunidades de todos. Com isso as políticas públicas não são destinadas especificamente para um grupo e sim destinadas a atingir mais indivíduos de diferentes classes populares, com o propósito de combater todas e quaisquer formas de discriminação, que dificulta o acesso às oportunidades de condições.

Nesse sentido as políticas públicas includentes vem para corrigir as fragilidades dessa política focalizada, que em uma sociedade de classes acabam por apresentar graus consideráveis de desigualdade, procurando reduzir seu impacto social. Fica evidenciado que o problema da educação e desigualdade sócio-cultural, no Brasil, está basicamente relacionado às condições de formação político-econômica-social do país.

Segundo Dourado (2007), as políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diversos atores, incluindo professores e gestores dos diferentes sistemas de ensino. É necessário destacar algumas ações importantes, como a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, as políticas de ação afirmativa e, de modo estrutural, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Para Dourado (2007), no entanto, a constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, vem sendo marcadas pela descontinuidade, por falta de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado e não políticas conjunturais de governo, portanto, pensar as políticas e a gestão da educação no Brasil em um padrão de qualidade socialmente referenciada, nos remete no desafio de pensar a lógica centralizada e autoritária que tem permeado as políticas educacionais, para todos os níveis de ensino, possuem estruturação complexa e heterogênea, balizada por diferentes formas de regulação e controle, incluindo a ação do MEC.

O investimento em educação básica de qualidade com uma dimensão sócio-histórica e, portanto inclusiva, é um grande desafio para o país, em especial para as políticas. Pensar a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico que contribua com a melhoria da aprendizagem dos educando, em articulação a formação da população e melhoria de vida. Exigindo medidas que vão além do ingresso e permanência, com ações que possam reverter a baixa qualidade da educação básica, precisa contudo identificar os condicionantes da política de gestão e, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual (DOURADO, 2007).

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Segundo os pesquisadores Gobert e Muller (1987), políticas públicas são entendidas como o “Estado em ação” é o Estado implantando um projeto de

governo, por meio de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade, ou seja, as políticas públicas são concebidas como as ações de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.

Para Azevedo (2010) é um processo dinâmico de discussões e definições de propostas, para nortear as políticas públicas; b) a formulação, dentre outros aspectos, é definição de metas, objetivos e recursos; é nessa ocasião que escolhe entre as alternativas de programas existentes; c) implementação da política é a fase da comparação dos fins estipulados na formulação do programa com os resultados obtidos.

Cavalcanti (2009) diz que tratar a Educação do Campo como uma política pública leva a pensar, em primeiro lugar, ações educacionais de forma mais ampla, não somente quanto à demanda histórica educacional no campo, mas também no que se refere aos diversos níveis e modalidades de educação, considerando ainda a diversidade étnica, ambiental, cultural e social do campo.

Nesse contexto, destacam-se os programas PROCAMPO e PRONERA.

De acordo com Nascimento (2012, p. 178), as políticas públicas para Educação do Campo se efetivaram no período de 1996 – 2008, oriundas de demandas provenientes dos movimentos sociais, ligados aos trabalhadores rurais, com uma nova noção de cidadania e destacam-se as seguintes:

a) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

Essa política pública foi instituída por meio da portaria nº 10/98 de 16 de abril de 1998, tendo como finalidade garantir e ampliar as possibilidades de criação e recriação de condições de resistência da agricultura familiar/camponesa, e fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões (econômicas, sociais, ambientais, políticas e éticas). Enquanto política pública o PRONERA, baseia-se na gestão participativa e na descentralização das ações das instituições públicas envolvidas com a educação. Essas instituições criam por meio de projetos, a oportunidade de exercitar e realizar ações com a coparticipação dos movimentos sociais e sindicatos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais na construção da solidariedade da justiça social. (NASCIMENTO, 2012).

Miguel et al. (2013, p.117) diz que “uma pedagogia problematizadora respeita o educando como sujeito de conhecimento, já conhecedor de muitas coisas e capaz de ampliar ainda mais seus conhecimentos”. A autora traz também, a experiência de Paulo Freire no Brasil e em outros países, em diálogo com o homem da terra, mostrando de forma interessante o respeito que devemos dar ao relacionarmos com nossos alunos a valorização como ser humano aprendente, mas também como ensinante, que do seu senso comum, direcionado respeitosamente pelo educador, acessará sua epistemologia científica.

b) Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciatura Educação do Campo (PRO-CAMPO)

O objetivo do programa é apoiar a implantação de cursos regulares de licenciatura para Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados para a formação de educadores para docência nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas do campo.

Segundo Maria Izabel Antunes Rocha (2009) o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) é uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas educacionais. Também, de igual importância destaca-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que tem a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Capacitando educadores e coordenadores locais para ensinar jovens e adultos, desde a educação básica até os cursos profissionalizantes, nos assentamentos do MST.

Destacam-se aqui, dispositivos legais conquistados para a universalidade do direito à educação, para que se respeite às especificidades do sujeito do campo de acordo com Azevedo (2010):

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC nº 1 e nº 2, de 2002 e 2008 respectivamente), expedidas pela Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE); o parecer nº 1, de 2006, também expedido pela CEB, que reconhece os dias letivos da alternância; e, mais recentemente, o decreto nº 7.352, de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA).

Azevedo (2010) salienta ainda, que o resultado dessas políticas raramente tem a participação dos sujeitos, cabendo a eles apenas a execução das ações, aos educadores que procuram uma política pública de formação educacional voltada para os valores humanos e éticos e aprofundamento do conhecimento, não são contemplados, nesses quesitos.

Arroyo (2007), afirma que lamentavelmente não existe no Brasil uma tradição de políticas públicas voltadas para a formação de professores que valorizem a Educação do Campo, por isso a morosidade no resultado dessas ações educativas na formação do professor. Romanowski e Mendes (2013, p. 88-89) comentam:

Os exames dos estados da arte sobre a pesquisa de formação de professores realizados por André Romanowski (1999), Brzeinski e Garrido (2006), Romanowski (2002, 2004), Romanowski e Martins e Gisi (2008, 2009) denunciam a existência de poucos estudos na direção de análise do conjunto de propostas dos cursos de licenciatura, especialmente sobre os novos desafios na formação de professores envolvendo as perspectivas de diversidade e inovações, e menos ainda quando à articulação desses cursos com a escola básica.

Esses autores nos alertam para a capacidade de sairmos de nossa minoridade, aqui na visão kantiana é a superação do homem corajoso de servir de seu próprio entendimento sem a tutela de outro. É uma tarefa difícil para o professor tomado individualmente livrar-se dessa minoridade, para isso é preciso pesquisar, buscar dentro de cursos de formação, alternativas para um trabalho profissional específico realizado principalmente na escola básica, valorizando a intencionalidade da proposta, esforçando-se para melhorar o nível de formação dando ênfase a prática, que infelizmente pela insuficiência epistemológica acaba por dificultar a realização das políticas públicas educacionais impossibilitando sua efetivação na educação básica (ROMANOWSKI; MENDES (2013).

Ximenes-Rocha (2012), em seus estudos sobre as classes multisseriadas, observou no Programa Escola Ativa, no Plano Nacional de Formação Docente (PARFOR) e no Programa de formação Continuada para os Professores das Séries

Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO) do Ministério da Educação (MEC), que não valorizam o aprofundamento teórico de reflexão sobre a condição dos professores do campo, porque decidem privilegiar a prática nas ações pedagógicas e Pereira (2005) reforça que:

Para compreender a problemática atual da Educação do Campo e especificamente das classes multisseriadas é necessário cruzar aspectos, tais como: a precariedade da estrutura física das escolas; as longas distâncias percorridas pelos sujeitos para chegar às escolas; as irregularidades com relação à merenda escolar; inexistência de material didático; descaso com a formação dos docentes; falta de acompanhamento pedagógico; Relação Escola-Pais e Comunidade e Situações de trabalho Infante-juvenil e o Currículo (BRASIL, 2005, p. 9).

Mesmo assim precisamos reconhecer que apesar dessa situação apresentada em pesquisa feita segundo Ximenes-Rocha (2012), foi possível constatar que os alunos das escolas multisseriadas, desenvolvem melhor a autonomia, pela metodologia adotada e devido à circunstância em que acontece o momento das aulas, além de avaliações constantes em cada aula, a capacidade de trabalhar a consciência crítica no ato de aprender, solicitando o auxílio do aluno para conduzir o processo ensino aprendizagem de uma forma sistêmica e valorizando ao avanço do aluno, constatada em várias escolas do campo com essa modalidade de multisseriada.

Junto aos dispositivos da Constituição Federal, está também definida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/1996, nos seus artigos 23, 26 e 28 o que é específico para o campo no tocante ao político, social, cultural e econômico. No caput do artigo 28 da LDB, encontra-se a garantia do direito da educação básica dos sujeitos do campo, com um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural, com suas respectivas adaptações de organização, metodologias e currículo promovendo as adaptações necessárias à sua especificidade. (BRASIL, 1996).

Com a atuação dos movimentos sociais nas audiências públicas que antecederam a elaboração das diretrizes, foi possível garantir nos artigos 5º, 7º, 8º e 9º, as possibilidades de alterações na organização do trabalho pedagógico e curricular, nos tempos educativos a serem vivenciados na construção da Escola do Campo.

Para a construção de uma proposta de escola do campo, com suas especificidades, com relação à produção de conhecimento e de inovações na organização do trabalho pedagógico, percebem-se nas diretrizes as exigências de formação de educadores para Educação do Campo, conforme exigências dos movimentos sociais.

Nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (DOEBEC) de 2012 determina-se que a formação dos educadores para Educação do Campo, cumpra-se conforme o disposto nos artigos 12, 13, 61 da LDB, respeitando ao sujeito do campo, como protagonista da construção de sua qualidade social de vida individual e coletiva.

O decreto nº 7.352, de 2010, expressa:

[...] como sua função principal, a obrigatoriedade de o Estado brasileiro instituir formas de ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior aos sujeitos do campo. Tais determinações estão presentes em diferentes artigos e incisos deste diploma legal. Assim, pode-se afirmar que o objetivo principal do decreto nº 7.352/2010 é a instituição de ações do Estado brasileiro que visem promover concretamente a materialização do direito à educação escolar para os camponeses. Cabe ressaltar que o próprio artigo 1º, que estabelece os fins da política nacional, institui que esta “destina-se à ampliação e qualificação da oferta da Educação Básica e Superior às populações do campo” (BRASIL, 2010; CALDART et al., 2012, p. 456).

O fundamental deste decreto da Política Nacional da Educação do Campo está no reconhecimento jurídico, que garante a universalidade do direito à educação e obriga o Estado a promover intervenções que presta a atenção para as especificidades necessárias ao cumprimento e garantia desta universalidade a todas as comunidades do campo.

Ximenes-Rocha (2012), aborda um ponto preocupante, pois de acordo com a LDB Lei nº9. 394/96, no Capítulo II da Educação Básica, Seção III, que trata do Ensino Fundamental, em seu artigo 34, estabelece que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. No entanto em suas pesquisas nas escolas multisseriadas percebeu que o tempo dedicado a cada série é inferior ao determinado pela legislação, devido sua rotina de trabalho, embora as professoras cumpram os duzentos dias letivos.

A autora pontua também, a ausência da relação do currículo escolar *com* a vida da população do campo. Todavia, essa relação acaba acontecendo de forma mecânica, apoiado em exemplos do livro didático que foge da realidade local.

O Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, prescreve:

Art.1º A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados. E distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010).

O documento manifesta preocupação com a diversidade do campo, em todos seus aspectos, políticos, econômicos e culturais, com projetos específicos, estudos diferenciados ambientalmente sustentáveis, de acordo com o trabalho. Valoriza ainda o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais para atendimento específico para a escola do campo, valorizando a identidade dessa escola, com projetos pedagógicos, calendários diferenciados, conteúdos e metodologias que atendam às reais necessidades do alunado do campo.

Determina o Art. 4º, inciso I do Decreto nº 7.352 – “oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade.” Nesse artigo é obrigação do Estado prestar apoio técnico e financeiro para atender a qualificação na educação básica e também na pré-escola, proporcionando condições necessárias para esse segmento educacional, também garantindo o direito a educação e atendimento à criança desde zero ano de idade.

Além do interesse do atendimento com a educação infantil, na educação básica, apresenta em dois artigos anteriores a preocupação com a formação dos professores, dentro da especificidade de sua atuação na escola do campo, visando a: “IV – acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo; VI – formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo” (BRASIL, 2010, p.2).

No inciso VI dos artigos 4º e 5º, do referido Decreto, explicita a legitimidade e a necessidade dessas políticas específicas de formação, reconhecendo que a formação de professores do campo, poderá ser feita concomitantemente ao ser exercício profissional, com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da

alternância, sem prejudicar outras que atendem as especificidades da Educação do Campo. Com esse dispositivo vem consagrar a vitória do movimento da Educação do Campo, evidenciando a obrigação do Estado de garantir a oferta de políticas específicas de formação de educadores nas instituições públicas de ensino superior, que não inviabilize a continuidade destes sujeitos do campo. (BRASIL, 2010).

Comenta Colello (2010, p. 123):

Se abrimos mão da compreensão da escrita como pura tecnologia associada a um código, se considerarmos a aprendizagem da língua na sua dimensão social, se entendermos a alfabetização como processo educativo para a inserção dos alunos e alunas no universo letrado, se concebermos a aprendizagem da leitura e da escrita como processos que fazem sentido no antes e depois do período escolar, se aceitarmos o desafio de fazer da escola um ambiente alfabetizador, somos obrigados a admitir a necessidade de transformar o ensino e buscar novas bases para a prática pedagógica.

Devemos tomar cuidado para que a formação do professor e sua prática e o seu nível de leitura e conhecimento não venha interferir na aprendizagem dos alunos, influenciando o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Sabemos que as escolas localizadas no campo possuem dificuldades de toda espécie, principalmente relacionado à rotatividade dos professores, por serem na sua maioria contratados temporariamente, por meio de processos seletivos simplificados, muitas vezes professores recentemente formados. Percebe-se também que não é dada a devida atenção aos cursos de formação de professores, principalmente para a realidade do campo brasileiro, chegando profissionais sem o conhecimento mínimo de conteúdos da realidade do campo. Nesta última década, muito embora tenham acontecido cursos de formação específicos para professores que trabalham nas escolas do campo, ainda não é suficiente mediante a necessidade estadual (MENDES e NUPECAMP, 2009).

Podemos perceber um avanço considerável, quando se possibilita que escolas do campo recebam materiais didáticos e equipamentos adequados para laboratórios, melhorando a infraestrutura, para professores e alunos, valorizando a realidade específica dessa população do campo, quando diz:

Mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e área de lazer, adequados ao projeto político-pedagógico, e em consonância com a realidade e especificidade dessas populações (BRASIL, 2010).

Guimarães (2009) destaca a diferença que existe entre as iniciativas em nível federal e as ações das secretarias Estaduais e municipais, dizendo que são morosas e paliativas, principalmente no norte e nordeste do país, onde o descaso é maior com as crianças e jovens do campo.

O estudo evidencia também, que os cursos de formação oferecidos não contribuem, de fato, para mudança na prática pedagógica dos professores e não acrescentam títulos e melhor remuneração a esses profissionais.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

De acordo com Souza (2010), a formação inicial dos professores para a Educação do Campo, está com foco em novo desenho de cursos e de processos e fundamentado em novas propostas pedagógicas, que levem em conta o princípio da diversidade cultural, de trabalho e de meio ambiente, essenciais aos projetos educacionais. O Projeto Base, de Licenciatura Plena em Educação Campo instituído pelo MEC como PROCAMPO deverá preparar profissionais docentes para as diversas áreas do conhecimento na Educação Básica - ensino fundamental anos finais e ensino médio.

Prosseguindo, Souza (2010), diz que a formação docente para a Educação do Campo tem diferentes faces: monitoramento dentro do movimento, graduação nas universidades e formação continuada no nível de mestrado e doutorado.

Nessa perspectiva, tem-se o levantamento do Censo Escolar de 2010, que demonstra que os dados revelam o tamanho da desigualdade educacional entre o campo e a cidade, que precisamos combater, principalmente no ensino fundamental II e ensino médio. Por isso, a necessidade do PRONACAMPO pensando na formação de professores já é um passo importante, O levantamento Todos pela Educação mostra que, nas escolas urbanas, o número de professores sem curso superior é bem menor que nas escolas do campo.

Quadro 1 - Formação dos professores: educação infantil e ensino fundamental I

Área	Número de docentes com formação até nível médio (não-normal)	Número de docentes com curso superior (sem licenciatura)	Total de docentes sem formação mínima	% do total de professores
Urbana	75.524	18.020	93.544	10,5
Rural	20.501	2.862	23.363	13,3

Fonte: Censo Escolar 2010 / Levantamento Todos pela Educação

Quadro 2 - Formação dos professores: ensino fundamental II e ensino médio

Área	Número de docentes com formação até nível médio	Número de docentes com curso superior (sem licenciatura)	Total de docentes sem formação mínima	% do total de professores
Urbana	100.237	21.158	121.395	14,8
Rural	91.380	3.993	95.373	49,9

Fonte: Censo Escolar 2010 / Levantamento Todos pela Educação

A educação escolar articulada ao trabalho agrícola exige maior investimento na formação e acompanhamento de professores na execução dos projetos pedagógicos de trabalho.

Contribuindo com o estudo, Marlene Ribeiro (2013, p. 134):

[...] trata-se da ausência de um sistema nacional de educação e dentro deste, de uma efetiva política de Educação do Campo. Isto pode ser identificado na fragmentação dos programas: Pronera, Projovem, Pronacampo, Procampo, Pronatec, Programa Escola Ativa e outros distribuídos entre os Municípios, Estados e União.

Ampliando os estudos sobre a formação de professores para a Educação do Campo, Ximenes-Rocha e Colares (2012, p.57) mostram que os problemas que envolvem a Educação do Campo persistem e são semelhantes em todas as regiões rurais do Brasil. Isto ocorre devido a falta de uma política de formação voltada para as necessidades dos professores do campo.

Atualmente, se ouve falar de “que a profissão de professor está fora de moda, de que ela perdeu seu lugar **numa** sociedade repleta de meios de comunicação e informação” (LIBÂNEO, 2001, p. 15). Nessa perspectiva, Esteves (1999, p. 97) escreve sobre o “mal-estar” dos professores, para explicar o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social. A

falta de recursos pedagógicos e de infraestrutura foi relatada pelos professores entrevistados como uma das maiores dificuldades da escola do campo.

De acordo com Morin (2003) a teoria na educação é muito avançada, mas a prática está muito distante. Porém, quando envolvido a informática na escola o professor percebe-se como um agente transformador da ação pedagógica e esta descoberta reflete-se rapidamente na elaboração do seu material didático e no planejamento de suas aulas, embora muitos professores ainda necessitem de abordagens filosóficas e metodológicas para o tipo de sociedade que está em construção. A qualificação dos professores é a chave para a promoção de uma educação de qualidade.

De acordo com o artigo 62 da LDB 9394/96:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima, para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Embora em todo o Brasil se fomente a política de elevação da qualidade docente para o nível superior, os gestores se apoiam no referido artigo para justificar a presença de docentes com formação mínima exigida na rede municipal de ensino e em especial na educação infantil e na escola do campo (XIMENES-ROCHA; COLARES, 2013, p. 135).

É importante ainda destacar que a qualidade de ensino requer compromisso com a transformação social e a superação das desigualdades sociais e para isto se faz necessária uma concepção de formação de professores alinhada às concepções críticas o que, ainda não está ocorrendo no país de modo geral (GISI, ENS, EYNG, 2010).

A característica principal da Educação do Campo é a luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo, à educação. Explicam Caldart et al. (2012) que buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade dos sujeitos, formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida, mas assumem a tensão de constituir, no diverso a unidade no confronto principal, reafirmando a identidade de

classe da população camponesa e também, o objetivo de superar no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas.

Segundo Mendes (2009), relata a importância de investir em cursos de formação continuada para os professores e professoras que atuam nas escolas do campo, com conteúdos que valorizem a cultura dos sujeitos do campo, exigência, dos movimentos sociais, muito antes da existência dessas políticas públicas. A autora destaca também, a presença de uma Coordenação da Educação do Campo na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, de ações do Pronera, de cursos de licenciatura e de especialização e em Educação do Campo, entre outros espaços institucionais em que os debates sobre o tema ganharam visibilidade.

Nesse sentido, Pistrak (2002), educador russo, diz que para desenvolver a educação do povo, precisa fazer compreender seus interesses, as questões importantíssimas que provêm de lutas de classes, significa dar uma consciência mais precisa, dos objetivos sociais da classe vencedora.

Assim, deve-se compreender a matriz formativa da Educação do Campo e pensar a escola como emancipadora da classe trabalhadora.

Assim, relata a professora Edla de Araújo Lira Soares para aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), que apesar do Brasil ser um país de origem agrária, a Educação do Campo não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando o descaso dos dirigentes em relação à Educação do Campo, bem como as matrizes culturais centradas no trabalho dos da cultura europeia.

Caldart (2009, p.27) afirma: “não basta ter escolas *no campo*; queremos ajudar a construir escolas *do campo* [...] com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”. Esta é uma das reivindicações do MST, defendida em todos os seus encontros, que a formação continuada dos professores, possa ocorrer no campo, sendo prioritariamente do campo, alertando e denunciando o descaso e o silenciamento que a história brasileira da educação vem apontando, como se esse povo em consequência da modernização estivesse em extinção.

Mas o Decreto nº 7.352/2010 aponta que não, pois ainda valoriza os gestores e todos os profissionais envolvidos nessa Educação do Campo, ao apresentar também no item VII, a formação específica para gestores e outros profissionais

atuantes na Educação do Campo, proporcionando um funcionamento adequado; bem como oferta no item IX transporte escolar para aos alunos respeitando as distâncias geográficas (BRASIL, 2010).

O Art. 5º, § 2º, do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, proporciona um avanço considerável, quando fala da formação de professores, traz como novidade a condição do professor fazer sua formação junto com a sua atuação profissional, com metodologias adequadas, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão e/ou mesmo a pedagogia da alternância, oportunizando condições para que esse profissional possa qualificar-se para atender a demanda da Educação do Campo. O artigo 6º diz:

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à Educação do Campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de Educação do Campo contextualizadas (BRASIL, 2010).

Outro avanço na Lei, em 2010, mostra uma preocupação com os recursos didáticos, tecnológicos e outros; sendo específicos e contextualizados os saberes próprios de cada comunidade, respeitando a cultura local, fortalecendo o conhecimento do aluno na valorização de si próprio e de sua cultura, aumentando assim sua autoestima, garantindo a ele o direito de permanecer em sua região vindo á contribuir com seu progresso econômico e social.

Reforçando no Art. 12, item III, como um dos objetivos do PRONERA (Programa Nacional de Reforma Agrária) a melhoria no desenvolvimento dos assentamentos, qualificando o público do Projeto Nacional de Reforma Agrária (PNRA) e os profissionais que desenvolvem atividades técnicas e educacionais. O artigo 210 da Constituição Federal de 1988 diz: “[...] serão 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). Percebe-se uma valorização e compreensão da riqueza da diversidade cultural do campo, respeitando os sujeitos existentes nesse local, necessitados de uma adequação do sistema educacional, com especificidade na aprendizagem, como sujeitos participantes do processo de desenvolvimento da democracia do país.

A Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, vem contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na Educação do Campo. No Art. 8º, item II consta que “na Educação do Campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, observado o disposto em regulamento”. Aqui observamos o interesse governamental em instituições sérias, que possam receber recursos no atendimento ao projeto de alternância, que permite que o aluno permaneça um período na escola estudando e outro em casa trabalhando, conforme cita o artigo 210, o respeito às peculiaridades regionais do campo.

A referida Lei, Art. 33, letra A, consta o direito a bolsas aos professores das redes públicas e a estudantes do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, dando possibilidade de crescimento e condições de atualização no âmbito profissional e educacional. A formação dos professores é também, preocupação das instituições de ensino e dos movimentos sociais, segundo Gatti e Barreto (2009), não necessariamente o protesto, de seus maus resultados, mas, essencialmente o delineamento de caminhos possíveis e necessários.

Embora com a aprovação da LDB Lei nº 9.394/96, elevando a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, em função da vasta literatura sobre o tema, nas reivindicações dos movimentos dos educadores, na reformulação curricular das escolas normais e dos cursos de pedagogia. Apontado por Tanuri (2000), induzindo os professores a realizar sua formação basicamente nas instituições de cursos a distância ou através de módulos de ensino. Faltou o acompanhamento de uma política pública, comprometida com essa formação, valorizando esses profissionais, o que foi possível perceber é justamente a ratificação de uma formação individualizada e fragmentada do professor, dentro do molde capitalista neoliberal.

Pimenta (2008), nos alerta para a nova tendência partindo dessa formação, que muitos autores chamam de *professor reflexivo*, o intelectual está continuamente em formação – inicial e continuada. Mizukami (2002, p. 51) nos apresenta:

Embora Shön tenha influenciado boa parte dos pesquisadores que atualmente investigam o processo reflexivo, não há consenso na literatura acerca da natureza da reflexão [...]. No entanto, a despeito de ênfases diferentes nessas concepções de prática reflexiva, há um acordo geral no sentido de que o professor reflexivo é aquele capaz de analisar diferentes

situações de ensino/escolares, de tomar decisões e de ser responsável por elas.

Porém, Zeichner (2008), nos alerta para o grande equívoco sobre o termo “ensino reflexivo”, existem grandes diferenças quanto às suas perspectivas sobre ensino, aprendizagem, educação escolar, considerando a ideia do que significa uma sociedade ideal. A visão dos cursos de formação docente reflexivo é dada para o próprio professor e seu trabalho, não para as condições sociais da educação escolar que interfere de maneira direta ou indiretamente no trabalho do professor, devendo esse fazer uma conexão mais ampla de sua luta, que vai além do contexto escolar, buscando uma sociedade mais justa e igualitária.

Freire (1996) chama a atenção para nossa passividade diante da criação de políticas públicas para a formação de professores, que valorizam o aligeiramento e o rebaixamento dessa formação. O que dificulta o melhoramento do desenvolvimento da Educação do Campo é a formação dos professores, ficando explícito no artigo 12, parágrafo único, das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (2001) essa preocupação quando diz: “os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB 9394/96, desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes” (BRASIL, 1996).

Arroyo (2007, p.163) aponta com propriedade quando afirma: “[...] uma formação que esteja colada ao território, a terra, à cultura e tradição do campo” mostra que a luta dos movimentos sociais está não somente com a educação do/no campo, mas também com a saúde, habitação, segurança, valorizando o território. A cultura enriquece a pedagogia, abrindo horizontes às políticas públicas de formação de educadores.

Caldart et al. (2012), destaca a importância da licenciatura em Educação do Campo, como nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras. Com o objetivo de formar e habilitar os professores para atuar nos anos finais do ensino fundamental e médio, para as escolas de educação básica do campo. Criando um currículo com etapas presenciais que equivale aos semestres de cursos regulares, ofertadas no regime de alternância entre tempo de escola e tempo na comunidade, com uma articulação intrínseca entre faculdade e a realidade específica das populações do campo. Essa metodologia tem o objetivo de garantir

que os jovens e adultos, continuem no campo e ingressem na educação superior, bem como facilitam o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício.

Durante esta última década, nos encontros nacionais da Educação do Campo, se teve como prioridade dos movimentos sociais a criação de uma política pública que apoiasse a formação de educadores do campo. O resultado dessas demandas dos movimentos sociais e sindicais na II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004. O Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2005, para elaborar subsídios de formação de educadores do campo instituiu um grupo de trabalho, que passou a chamar Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo).

Sendo efetivado o Projeto Político Pedagógico de graduação nas universidades em 2007, com orientações contidas no documento, no âmbito da SECADI, formado também por representantes dos movimentos sociais e representantes das universidades e do Ministério da Educação. Os elementos principais desta política que fundamentam a necessidade do Estado estabelecer são:

- 1) Ações afirmativas que possam ajudar a reverter a situação educacional hoje existente no campo, especialmente no que se refere à precária e insuficiente oferta da educação nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
- 2) Políticas de expansão da rede de escolas públicas que ofertem educação básica no e do campo, com a correspondente criação de alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilizem uma alteração significativa do quadro atual, de modo a garantir a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- 3) Formação consistente do educador do campo como sujeito capaz de propor e implementar as transformações políticas-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem à população que trabalha e vive no e do campo;
- 4) Organização do trabalho pedagógico, especialmente para as escolas de educação fundamental e média do campo, destacando-se como aspectos importantes atuação educativa em equipe e a docência multidisciplinar por áreas do conhecimento. (CALDART et al., 2012, p. 469).

A SECADI lançou editais públicos, nos anos de 2008 e 2009, para todas as instituições que desejassem concorrer à sua oferta. Em 2011, 30 instituições universitárias ofertam a Licenciatura em Educação do Campo, abrangendo todas as

regiões do país. Desta maneira, procura desencadear processos formativos que oportunizem aos estudantes desta licenciatura apropriar-se dos métodos e estratégias de trabalho da produção científica, com o rigor que é peculiar, não reforçando nesses educadores o preconceito, e a desvalorização de outras formas de produção de conhecimento e de saberes.

Romanowski e Mendes (2013) comentam em pesquisa realizada na rede municipal de Curitiba/PR em 2012 que a deficiência na formação dos professores, relatados por eles, passa pelo campo do conhecimento, fundamentação e prática (estágio), percebendo uma grande defasagem na sua formação para trabalhar com alunos diferentes, diferentes aprendizagens, com metodologias específicas, associados à pobreza das práticas formativas, muitas vezes não se sentindo seguros para os enfrentamentos cotidianos da sala de aula, percebendo a necessidade de políticas de formação de professores para a superação dos desafios impostos à escola na educação básica em diferentes tempos.

Acredita-se que, com a preparação dos professores do campo, material didático-pedagógico e currículos específicos que atendem a realidade do campo, será possível vencer os desafios encontrados pelos governos, secretarias de educação e pesquisadores do assunto, situação essa que passa ser melhorada a partir do decreto 7.352/2010, que ao instituir uma política nacional de Educação do Campo prioriza a formação de educadores do campo.

[...] não basta ter escolas no campo, quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (KOLLING et al., 1999, p. 29).

Freire (2001, p. 44) diz: “todo projeto pedagógico é político e acha molhado de ideologia”. Essa afirmativa nos remete a pensar, que não existe forma de elaboração de projeto pedagógico, sem uma tendência ideológica, o que não podemos fazer é mascarar essa ideologia, não explicitá-la, tomando cuidado para que essa ideologia esteja comprometida com as camadas populares, buscando a participação de todos os envolvidos nesse processo educativo, uma escola aberta aos alunos que garanta necessariamente a sua permanência. Evitando assim a evasão escolar, acarretada pela visão que a criança passa a ter da escola, como se não fizesse parte da sua realidade infantil, conforme afirma Calazans, (1981, p. 116):

[...] é comum à criança que trabalha encontrar dificuldades ao se defrontar com a escola, aparecendo-lhe as noções que ela transmite, puerilidades sem qualquer vinculação com os seus interesses vitais. Tal fato já permite supor que a inadaptação e a evasão da escola no meio rural tenham causas muito peculiares que deveriam ser estudadas fora do contexto das normas que conduzem as clássicas avaliações para a análise deste problema nas escolas da cidade.

As políticas educacionais têm procurado suprir essa necessidade de adaptação do calendário escolar, devido à sazonalidade do sistema plantio/colheita, conciliando o período de descanso escolar com o período mais forte da produção/trabalho. Dentro dessa realidade é impossível separar a Educação do Campo das imbricações com a realidade econômico-produtiva.

Destacam-se neste processo, os movimentos e organizações que contribuíram para a construção e difusão da educação popular no Brasil e, portanto serviram de base para a construção da Educação do Campo, que surge posteriormente, ligada aos movimentos populares.

Nesse sentido, uma contribuição relevante é dada por Munarim (2011), que analisa as políticas públicas na área específica da Educação do Campo, demonstrando as marchas e contramarchas, na relação Estado e sociedade civil organizada do campo. Inicia a vigência do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), que ora se finda, e ponto de chegada a publicação do Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Para o autor, o movimento social por políticas públicas de Educação do Campo que ocorre no Brasil, mais evidente nessa última década, chamado de Movimento Nacional de Educação do Campo, nasce e se fortalece na ação protagonista das organizações e movimentos sociais do campo, que lutam por defesa de território material (terra) e imaterial (conhecimento).

Essa luta setorial por Educação do Campo, da parte dos sujeitos protagonistas, está justamente no fato de que eles extrapolam a setorialização ou compartimentação das políticas. Exigem que as políticas para essa educação se façam inerentes a um projeto de campo e de País conforme almejam. Demonstram fortemente que eles existem como sujeitos ativos no cenário nacional. Isso é necessário nesse processo de construção democrática do Brasil, em que muita gente depende e vive no campo e do campo.

Foi realizado no Paraná, de 09 a 11 de março de 2004, pela Secretaria da Educação do Paraná (SEED/PR) o I Seminário Estadual da Educação do Campo, com o tema Construindo Políticas Públicas, com a participação de professores e gestores de escolas municipais e estaduais do estado, com a participação de militantes dos movimentos sociais e ONGs e entidades preocupadas com a reconstrução do modelo de educação e de desenvolvimento para o campo (ASSESOAR, APEART, CFR, CRABI, CPT, CUT, MST, MPA e APP-Sindicato) (PARANÁ, 2005).

Publicado em 2005 os Cadernos Temáticos Educação do Campo, apresentando as Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo, aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 1 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação e síntese dos trabalhos em grupos que debateram sobre as Dificuldades, desafios e propostas do I Seminário Estadual de Educação do Campo, pensada a partir dos sujeitos do campo que está em permanente construção, subsidiando os educadores no aprofundamento do debate sobre a Educação do Campo (PARANÁ, 2005).

A segunda publicação temática sobre a Educação do Campo aconteceu em 2010, uma iniciativa do Departamento da Diversidade por meio da Coordenação da Educação do Campo, com o objetivo de efetivar uma educação dialógica, inclusiva, coerente e que atenda às diversidades do Estado do Paraná; organizado com os temas: (Re)conhecendo experiências da Educação do Campo: gerando novas práticas na escola, subdividido em Cuidado da terra e mobilizando a escola: levando comida a mesa em conjunto com a natureza, Resgatando cultura(s) e identidade(s) mostrando a cara da comunidade, Movimentando os sujeitos do campo: por novas relações de trabalho e organização social, Trilhando os caminhos da sustentabilidade com novas práticas na agricultura familiar/camponesa: responsabilidade do campo e da cidade; Experiências que envolvem a organização do trabalho pedagógico da escola: disciplinas, metodologias, planejamento, espaços e tempos, subdividido em Educação de nível médio: teorias e práticas integrando o currículo do curso; Sugestões para leitura, filmes, livros e sítios. Esse Caderno Temático deverá contribuir para repensar a prática pedagógica, são elas que permitem criar outras possibilidades de fazer educação escolar (PARANÁ, 2010).

Esse fazer educação escolar, mostra que o colégio estadual Iraci Strozak – educação infantil, ensino fundamental, médio e normal no município de Rio Bonito do Iguçu, com 948 educandos sendo que 463 estudam nas Escolas Itinerantes de quatro acampamentos, solicitou junto a SSED/PR a implantação de Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana para o Ensino fundamental e Médio, com acompanhamento de classes intermediárias na Escola Base das Escolas Itinerantes, do qual a Câmara da Educação aprova a implantação no dia 11 de fevereiro de 2010, no Parecer CEE/CEB nº 117/10, mais uma conquista da mobilização social do campo em prol de uma educação de qualidade (PARANÁ, 2010).

O sistema Estadual de Ensino do Paraná, mostrou interessado na implementação da Educação Básica do Campo no sistema Estadual do Ensino do Paraná, bem e o processo de definição da identidade das Escolas do Campo, justamente no momento em que movimentos sociais de base popular questionam as políticas públicas educacionais, propondo um rompimento com a Educação Rural para a Educação do Campo. A Educação Rural, é vista como uma concepção educacional que nega a existência de vida nos territórios rurais ou tratada de forma diferente do tratamento urbano (PARANÁ, 2010).

Em 2001, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, como resposta aos movimentos populares, instituídas a partir da Resolução CNE/CEB nº 1/2002. Outro documento importante é a Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008, considerando as diferentes territorialidades dos sujeitos do campo (PARANÁ, 2010).

Em uma pesquisa realizada pela Coordenação da Educação do Campo, junto com os Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná em 2007, identificam Escola do Campo, considerando também as Escolas localizadas nos distritos com características rurais, num total de 584 Escolas, representando 27% do número total de estabelecimentos; nesse sentido, no Paraná existem 161 escolas identificadas como Escolas do Campo, mas que ainda não oficializaram esta identidade junto aos sistemas oficiais de registro escolar (PARANÁ, 2010).

4 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ

O grande desafio do século XXI é superar as contradições sociais, como a concentração de renda e a desigualdade que caracteriza especialmente o Brasil. Nas palavras de Martins (2001, p. 101): “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”.

No ano 2000 criou-se a articulação paranaense por uma Educação do Campo e realizou-se a Segunda Conferencia Paranaense por uma Educação Básica do Campo. Conforme explica Souza (2006) participaram na conferência as seguintes entidades: Associação Projeto de Educação dos Assalariados Rurais (APEART), Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR), Comissão Regional dos Atingidos por Barragem (CRABI), Comissão Pastoral da Terra (CEPT), Sistema Cooperativas de Crédito Rural com Interação Solidária (CRESOL/BASER), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Departamento de Estudos Sócio Econômicos Rurais (DESER), Fórum Centro, Fórum Oeste, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Prefeituras Municipais de Porto Barreiro e de Francisco Beltrão, as Universidades: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Maringá/PR (UEM), Universidade do Centro do Paraná (UNICENTRO) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Todas as entidades e os sujeitos dedicaram-se ao debate da Educação do Campo preocupados com uma educação que produza conhecimento e tenha função social focalizada no benefício e transformação da sociedade.

Dessa forma faz-se necessário, pensar na Educação do Campo que esteve à margem das políticas educacionais, uma vez que pela ótica do poder público a educação não era necessária aos povos trabalhadores da terra. A questão agrária esteve visível em diferentes conjunturas políticas, em função da atuação dos movimentos que reivindicaram a reforma agrária, muito embora ela tenha sido tratada como problema social e não como questão estrutural.

Segundo a SECAD, constata-se que não houve, historicamente, empenho do poder público para implantar um sistema educacional adequado às necessidades das populações do campo. O estado brasileiro omitiu-se: a) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas para as escolas do campo; b) na dotação financeira que possibilita a institucionalização e manutenção de uma escola com qualidade; c) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização de carreira docente do campo (BRASIL, 2005).

No Estado do Paraná, a trajetória da Educação do Campo não é diferente do restante do país. Durante muito tempo a Educação do Campo foi precarizada e somente nos anos 1990 ocorreram iniciativas de cunho educativo por pressão do MST. O governo estadual Roberto Requião de Mello e Silva na gestão 1992 – 1994, criou o programa especial escola gente da terra, cuja finalidade era dar um atendimento específico e diferenciado aos povos do campo, no nível fundamental séries iniciais e alfabetização de jovens e adultos (PARANÁ, 2010). Foi desenvolvido também pela Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR) o projeto vida na roça que foi importante para enriquecer o debate a respeito da escola que tem sentido sócio cultural para os povos do campo.

Apoiado na afirmativa de Freire (2005, p. 101):

Não posso investigar o pensar dos outros, referindo ao mundo, se não penso. Mas não penso autenticamente, se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros, nem para os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação.

O Paraná preocupado com a melhoria da qualidade de desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo desenvolveu o programa “Escola Ativa”, com recursos pedagógicos estimulando a construção do conhecimento do aluno e capacitando o professor. Reconhecendo e valorizando todas as formas de organização social, garantindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Atualmente o Paraná realiza atendimento pedagógico de 617 Escolas do Campo, pela Coordenação de Educação do Campo, identificadas a partir do Diagnóstico 2009/2011, embasado no parecer 1011/2010 do Conselho Estadual da

Educação – CEE, que orienta as escolas do campo quanto a mudança de sua nomenclatura, após a auto identificação, construindo sua identidade se auto afirmando enquanto “Escola do Campo”.

Com o parecer da Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED), já existem aproximadamente 200 escolas, com outras 100 solicitações esperando pelo processo de análise, inclusive após aprovação devem fazer a mudança em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), em consonância com a realidade social onde estão inseridas. (PARANÁ, 2010).

Para viabilizar um espaço de diálogos, debates, reflexões, proposições, planejamentos e avaliações das Políticas Públicas da Educação do Campo no Estado do Paraná, criou-se o Comitê Estadual de Educação, composto por membros representantes das organizações governamentais e não governamentais, incluindo aqui a SEED.

Garantindo a efetivação da formação continuada, para o público da Educação do Campo, com ações desenvolvidas através de oficinas de formação continuada com diretores, professores e pedagogos das Escolas do Campo; visando a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Estado do Paraná. A realização de cursos de formação continuada para todos os professores da rede estadual e conveniados (Escola Itinerante) que atendam alunos: das comunidades dos acampados, assentados, ribeirinhos, Ilhéus, comunidades tradicionais; pequenos agricultores, trabalhadores rurais temporários e convidados dos Movimentos Sociais e organizações que estão envolvidas com a temática em questão.

Reunião técnica com os coordenadores da Educação Escolar do Campo os NREs; promoção e participação em todas as reuniões do comitê de Educação do Campo; coparticipação em eventos da Educação do Campo, promovidos pelos Colégios Estaduais, Movimentos Sociais, entidades, articulações, Prefeitura entre outros; gestão dos grupos de estudos – Educação do Campo, apoiados na Resolução CNE/CEB nº 2/2008 no seu Art. 7º:

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às

oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (BRASIL, 2008).

Segundo Passador (2000), pela necessidade encontrada por agricultores no sudoeste do Paraná, por não existir uma escola de ensino médio que formasse os jovens agricultores que atendesse a sua realidade e necessidade de fazer chegar ao campo a evolução tecnológica, evitando que jovens abandonassem a terra para estudar nos grandes centros urbanos, na busca de um padrão de vida melhor, o movimento do MST trouxe um projeto em 1988 chamado “Casa Familiar Rural”.

Por iniciativa da Prefeitura Municipal de Barracão/PR, cidade localizada na divisa com a Argentina, o primeiro grupo de jovens do campo inaugurou o projeto, em 1989, seguido no próximo ano pela Prefeitura de Santo Antônio do Sudoeste/PR, município vizinho, com a finalidade de proporcionar aos jovens do campo o acesso à formação em agricultura, utilizando de forma eficiente conhecimentos específicos para o desenvolvimento da produção agrícola.

Para Passador (2000), o Projeto “Escola do Campo – Casa Familiar Rural” com apoio do governo do Paraná é de iniciativa das comunidades rurais, capacitando jovens do campo com condições de colaborar com a qualidade de vida do campo, produzindo alimentos, preservando o meio ambiente, com uma consciência cidadã, tornando-os “novos agricultores”. Essa iniciativa é responsável pela existência de Casas Familiares nos três Estados do Sul do país, sendo que 38 no Paraná, 21 em Santa Catarina e 6 no Rio Grande do Sul. Dentro do Estado do Paraná o Projeto Casa Familiar, já atingiu 59 municípios, envolvendo cerca de 2.100 jovens, 5.970 famílias, com 50 municípios dos 399 do Estado na lista de espera para a implantação do Projeto.

Comenta Passador (2000) ainda, que os conteúdos programáticos são adaptados de acordo com a realidade de cada região, em concordância com a “Pedagogia de Alternância”, no qual o aluno passa duas semanas em casa, ou seja, nas propriedades, aplicando na prática os conhecimentos recebidos na escola, discutindo com seus familiares e vizinhos sobre as possibilidades de inovações na agricultura.

Uma semana na escola expondo seus problemas e dificuldades encontrados na prática, adquirindo novos conhecimentos para ajudar a transformar o meio em que vive, desenvolvendo também o espírito cooperativo de convivência grupal, o

campo de um modo geral passa a ser uma grande escola, tanto em estabelecimentos públicos como nas propriedades rurais aonde vivem esses jovens.

Segundo Miguel et al. (2013, p.147)

Acompanhei pela janela da sala de aula a evolução da ação construtora de um João-de-Barro a edificar sua casinha em um galho de uma araucária. Foram meses de corre-corre, da terra para a árvore e da árvore para a terra, assentando os “tijolos” feitos com o bico e, às vezes, amassados com as patas. Feita a casa, ali se aninhou a companheira. Algum tempo depois, apareceram os filhotes, e percebia-se como os pais, agora, transformavam-se em educadores, ensinando a arte da construção aos filhos. Certamente, eles não somente ouviram atentamente o que lhes era dito, mas também observaram a casa, para reproduzir mais tarde. Afinal, essa seria sua obra de arte, uma obra que daria sentido à sua existência.

Segundo Miguel et al. (2013), mostra a beleza do profissional de Educação do Campo, empoderando jovens agricultores a aprender e ensinar pela experiência, pela sensibilidade de um artista que não só é sensível no ouvir como também no olhar, amando e respeitando o já construído pelos pais e agora aprendido também na escola do campo, para posteriormente reproduzir, conseqüentemente, de forma melhorada pela própria evolução epistemológica do seu tempo, na sua vez e na sua hora de transformar o campo.

Enfatiza Passador (2000), que a viabilidade do Projeto Escola do Campo, pela responsabilidade da comunidade administrados pela Associação de Pais e Alunos, em parceria com a Companhia de Desenvolvimento Agropecuário do Paraná (CODAPAR), Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR), a Empresa de Assistência Técnica de Extensão Rural (EMATER) e a SEED, ficando a cargo das prefeituras municipais o transporte dos alunos para a escola e transporte dos monitores para as visitas às propriedades rurais, bem como manter as instalações e arcar com as demais despesas para o funcionamento da escola. Aos alunos cabe a responsabilidade de contribuir com a alimentação produzida em suas propriedades.

A Secretaria da Agricultura do Estado cria mecanismos de difusão de experiências pedagógicas e tecnológicas, possibilitando a troca de informações, fomentando o associativismo, viabilizando os projetos de desenvolvimento regional, dando condições aos jovens de protagonizar o próprio desenvolvimento, instrumentalizando os agricultores na viabilização da agricultura familiar,

colaborando com a emancipação dos subsídios do Estado, através da autogestão e da autosustentação das propriedades rurais.

Melhorando assim, a qualidade de vida dessas comunidades, transformando muitas propriedades, antes empobrecidas pelo abandono dos filhos dos agricultores, que pelo projeto retomam suas atividades produtivas, sentindo-se orgulhosos da sua condição de produtores agrícolas, efetivamente envolvidos na vida de sua comunidade.

Outra contribuição relevante vem dos projetos desenvolvidos pelos sindicatos, como: programa Terra Solidária organizada pela Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul – Central Única dos Trabalhadores, a experiência de onze escolas itinerantes, em nove acampamentos, no Estado do Paraná, localizados nos municípios: Cascavel, Carlópolis, Jacarezinho, Londrina, Matelândia, Ortigueira, Paula Freitas, Porecatú e Rio Branco do Ivaí, atendendo 1.300 alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e Médio, que trabalham na perspectiva na educação libertadora de Paulo Freire. Todas essas experiências educativas contribuíram para o debate e a construção de um projeto de emancipação sócio cultural das populações camponesas, (LEITE, 2013).

Na fala de Farias e MST (2013) Os Relatos de Experiências da Articulação Paranaense por Educação do Campo, ocorrido em 22 a 24 de agosto de 2013, mostram a importância da jornada dos Sem Terrinhas, que todo ano ocorre no mês de outubro, representando o papel da criança na sociedade os direitos da infância no campo. Iniciada em 1996 pelo MST.

Dentro dos acampamentos e assentamentos é criado um evento que abrange brincadeiras, manifestações culturais e artísticas, atividades de toda natureza, com oficina de conteúdos diversos e discussões de temas que garantam o direito das crianças como sujeito de sua própria história. Essas atividades vão além do campo, vindo para as cidades, onde elas colocam em pauta em discussões ao Poder Público dos seus direitos.

Segundo Farias (2013), no Estado do Paraná, no ano de 2012, a luta da jornada era por escola, devido à morosidade do Estado em atender reivindicações antigas de direitos básicos, como a educação básica. Reunindo mais de dois mil crianças ocupando 16 Núcleos Regionais de Educação e Secretarias de Estado da Educação, com o objetivo de denunciar a ausência dos governos no atendimento

dessa demanda da Educação do Campo. Em resposta a SEED/PR emitiu uma carta pública, entregue em mãos às crianças, se comprometendo com o atendimento e a agilidade na solução da demanda apresentada, mostrando às crianças como resultado final a importância da organização coletiva para lutar pelos seus direitos emancipatórios enquanto pessoas humanas.

Verdério e Ritter (2013), comenta que os relatos de experiências comentam sobre a atuação da universidade na Educação do Campo apresentado pela UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná com projetos de extensão, também em 2012 com o nome “Círculos de Cultura da Juventude Camponesa” com apoio do Programa de Extensão (ProExt) Universitária do Ministério da Educação (MEC).

Verdério; Ritter (2013), ainda relata que dentro do esperado pelos professores da Educação do Campo, saiu também um projeto aprovado da UNIOESTE com início em 2013 “A formação de educadores do campo: uma interlocução com a experiência das Escolas Itinerantes do Paraná” com objetivo de promover uma reflexão acerca da organização escolar por área do conhecimento, promovendo o contato dos alunos universitários com os professores da Educação do Campo.

Esse programa possibilitará aos educadores e aos alunos das Escolas Itinerantes do Paraná o acesso a um conjunto de conhecimentos vinculados à Ciência, Tecnologia, Arte e Educação Ambiental, em um segundo momento com apoio à alfabetização nos anos iniciais nas Escolas Itinerantes do Paraná, contando com o aval da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e da Secretaria da Ciência Tecnologia e Ensino Superior (SETI).

Ousando ainda, a proposta de um projeto que se compromete com a escolarização de jovens e adultos nas áreas de reforma agrária do Paraná, com a participação de mil e trezentos e sessenta jovens e adultos de vinte e nove áreas de reforma agrária, localizadas em quinze municípios paranaenses, para acontecer entre 2013 e 2015, em parceria com MST, com o Programa Nacional da Educação da Reforma Agrária (PRONERA) e com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR). Isso tudo tem acontecido no Paraná mediante intenso diálogo e trabalho com o Movimento Social Político do Campo, com a Universidade conseguindo realizar efetivamente práticas que vinculem a luta por uma Educação

do Campo, possibilitando a partir dessas práticas além da reflexão, uma realização de fato PARANÁ, (VERDÉRIO, SILVA, 2013).

A UNIOESTE, dentro desse histórico de Educação do Campo, tem construído uma trajetória importante na formação de sujeitos que respeitem a cultura e a lógica do campo, tendo como marco deste processo a implantação da primeira turma do curso de Pedagogia para Educadores do Campo.

Em 2004 e em 2010 a primeira turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo em convênio com o PRONERA, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), além do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), objetivando a formação de educadores vindos das comunidades camponesas para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com habilitação nas áreas de Ciências Agrárias e Ciências da Natureza e Matemática, (VERDÉRIO, BORGES, 2013).

Com esse caráter, os cursos de graduação para a formação de educadores do campo ofertado pela Universidade permitiram o acesso e permanência dos trabalhadores do campo no Ensino Superior, potencializando a relação teoria-prática na formação de educadores do campo, aprofundando as práticas realizadas nas comunidades camponesas e dos Movimentos Sociais Populares do Campo (VERDÉRIO, SILVA, 2013).

Nesse período em Laranjeiras do Sul/PR, localizada a 179 km de Guarapuava, mais propriamente dito em março de 2010 com a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul, surgiu o curso de Licenciatura em Educação do Campo, representando a necessidade de materializar todo o debate acerca da Educação do Campo. Com 100% dos alunos provenientes do Ensino Médio na escola pública e mais 90% são da região do Território Cantuquiriguaçu, região de concentração de assentamentos do MST, (COSTA, 2013).

Território composto por 20 municípios, com uma extensão de 13.986 km² e com 232.546 habitantes, sendo que 107.473 na área rural, 21.184 de agricultores familiares, 4.264 de famílias de assentados, 4 comunidades de quilombolas e 1 em terras indígenas. A seleção de educadores inclui vagas para o campo do conhecimento da Educação do Campo, o curso não é ofertado no regime de

alternância, embora exista essa intencionalidade no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Diferente da maioria dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, não se trata de um programa, mas de efetividade da UFFS. Mostrando um grande avanço do ponto de vista de efetivação de uma política institucional, sistêmica numa Instituição de Educação Superior (UTFPR, 2013).

O nível de consciência política sobre a Educação do Campo vem crescendo, nos últimos sete anos as várias Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná se mostraram preocupadas com a causa da escola do campo, segundo os relatos de experiências da Articulação Paranaense por Educação do Campo de 2013.

O Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Tuiuti do Paraná, com uma ação expressiva sobre estudos da Educação do Campo desde 2007, conta com dois projetos, o primeiro projeto com o objetivo de analisar a realidade das escolas públicas do campo na Região Sul do Brasil, indicando temas e problemas necessários para ser trabalhados nas localidades do campo, com indicação dos próprios professores quanto aos temas que desejam aprofundar. O segundo projeto, com o objetivo de estruturar os projetos político-pedagógicos de escolas do campo em 24 municípios com 180 escolas do campo localizadas na Região Metropolitana de Curitiba, com resultado a ampliação das possibilidades de formação continuada dos professores das escolas do campo, com cursos itinerantes de extensão; com maior envolvimento dos secretários municipais no debate da Educação do Campo e seminários temáticos na universidade (SOUZA, MARCOCCIA, PIANOVSKI, POLON, SEGANFREDO, CRUZ, FONTANA E SILVA, 2013).

O que chamou a atenção nessa pesquisa analisando documentos fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) foi o curso itinerante de extensão, que acontece nas escolas do campo diretamente, mediante a temática apresentada pelo corpo técnico pedagógico e professores das escolas de que há a necessidade de um aprofundamento. No relato consta que aconteceram esses cursos nos municípios de Araucária, Campo Magro e Tijucas do Sul. Foi constatado também, que no ano de 2000 havia um total de 2.725 escolas municipais localizada no campo, diminuindo para 1.332 escolas no ano de 2008 (PARANÁ, 2010).

Com o fechamento dessas escolas do campo, consideradas deficitárias pelo governo, se criou a nucleação da escola, ficando evidenciada a fragilidade da Política da Educação do Campo ao atendimento do sujeito do campo, visto como despesas para o estado e não como investimento.

Comentam Souza, Fontana e Marcoccia (2012) a respeito da atividade desenvolvido pelo observatório da TUIUTI sobre a reestruturação dos projetos político-pedagógicos das escolas do campo em 26 municípios da Região Metropolitana de Curitiba, envolvendo 252 escolas do campo. Os resultados até o presente momento são: aumento das possibilidades de formação continuada dos professores das escolas do campo, com mais cursos itinerantes de extensão; envolvimento de secretários municipais na discussão da Educação do Campo; realização de seminários temáticos na universidade, contando com a participação dos envolvidos nos dois projetos; incentivo à análise do projeto político-pedagógico à luz das diretrizes nacionais da Educação do Campo.

No período de 2003 a 2010 aumentou a discussão no Estado sobre a Educação do Campo, instituindo-a como uma política pública educacional, realizando vários eventos, seminários de formação continuada para professores e pedagogos, aprofundando as discussões teóricas e práticas da Educação do Campo, criando materiais pedagógicos construídos a partir das demandas surgidas nesses encontros e nos grupos de estudos; em função disso foi publicado a Resolução nº. 4783/2010 – GS/SEED, instituindo a Educação do Campo como política pública no Estado do Paraná, definindo em seu artigo 3º a identidade das escolas do campo sendo “[...] aquelas inseridas em comunidades caracterizadas pelo vínculo e trabalho com a terra, independente de sua localização” (PARANÁ, 2010).

A valorização dos povos do campo, dando a condição de escolas localizadas na “periferia” da zona urbana, com clientela também do campo, possam ser identificadas como escolas do campo, lembrando que para isso se faz necessário uma inovação dos professores, diretores e coordenadores pedagógicos remodelar seus projetos políticos-pedagógicos.

No Encontro Estadual da Articulação Paranaense por Educação do Campo foram apresentados relatos de experiências de duas escolas estaduais, a primeira do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, localizado no Assentamento

Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguaçu/PR, conquista dos trabalhadores do campo no final do ano de 1990, tornando Escola Base das Escolas Itinerantes do Paraná em 2004, propõe um Projeto Político Pedagógico em Ciclos de Formação Humana (CFH).

No plano concreto, significa descentrar a escola da sala de aula, considerando que ela não é o único espaço onde ocorre a aprendizagem; buscando intencionalmente conhecer e utilizar outros espaços, potencializando a apreensão de conteúdos mediados pela realidade, sem negligenciar ou negar os conteúdos científicos, de forma mais específica é buscar alternativas que permitam a articulação viabilizando uma relação consistente entre práticas pedagógicas e teoria com caráter emancipatório (HAMMEL, 2013).

Em 2013, o colégio atendeu aproximadamente mil e seiscentos (1.600) estudantes, sendo que desses, apenas quinhentos e sessenta (560) estudam no colégio Iraci Salete Strozak, os demais estão em nove Escolas Itinerantes em diferentes regiões do estado, Matelândia, Cascavel, Londrina, Paula Freitas, Ortigueira, Jacarezinho, Carlópolis e Porecatu e Rio Branco do Ivaí e com dez anos de reconhecimento legal no Estado, após tramitar por quatro anos na Secretaria de Educação do Estado do Paraná, foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). O Colégio organiza toda a educação básica em ciclos, o Ensino Fundamental é composto por três ciclos de três anos duração (LEITE, 2002).

Esse trabalho educacional tem um compromisso político e pedagógico que aponta para além da presença física, a condição de vida no acampamento cria exigências práticas e teóricas, e permite apresentar projetos mais arrojados de formação humana com uma pedagogia inovadora, esse tem sido o grande aprendizado com o MST de projetar pessoas capazes de serem lutadores por escola, terra e dignidade, com isso vai se fazendo escola atrelada à realidade social, oportunizando às crianças analisar e buscar compreender as relações que ocorrem no particular e no universal (LEITE, 2002).

Assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica reconhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador

vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos (FREIRE, 1993, p. 47).

Essa é uma relação de respeito entre professor e aluno que ao trocar experiências e buscar conhecimentos, ambos se conhecem e reconhecem, na medida em que se aprofundam nos conteúdos sistematizados apresentados pelo professor, nesse diálogo que busca não só desenvolver os processos mentais, mas estabelecer uma identidade de pertença do grupo social, como sujeitos com potencialidades de colaborar com a transformação deste ambiente onde estão inseridos. O trabalho nessa dimensão vem ressignificando ações como os conteúdos, o planejamento e a avaliação que passam a considerar a realidade local e os eixos definidos nas diretrizes curriculares para as escolas do campo.

Como resultado principal, um fazer pedagógico que atende as demandas dos trabalhadores do campo, superação à lógica capitalista presente nas escolas públicas, consolidando uma gestão democrática, com o educando capacitado para leitura de mundo, com iniciativas próprias diante de situações concretas, engajado na comunidade, na definição de ações no interior da escola, juventude organizada, envolvida em experiências coletivas construídas, jovens ativos, com iniciativa, multilateralmente desenvolvidos, com apropriação de conhecimentos científicos, capazes de articular teoria e prática, que aprendam habilidades técnicas, hábitos sociais, valores de convivência e trabalho coletivo superando as tendências massificadoras da classe dominante.

Outra experiência relevante vem de São Miguel do Oeste/SC, divisa com Estado do Paraná, da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Waldemar Antonio Von Dentz, com o objetivo de construir um currículo emancipatório, em fazeres e saberes dos princípios da Educação do Campo, em uma perspectiva de uma educação humanizadora, baseado em autores como: Arroyo, Cardart, Freire e Souza que foram fundamentais para a construção do debate da Educação do Campo. O currículo é uma prática que dialoga com agentes sociais, fazendo perceber esse movimentar constantes das ações da escolar que muda a “face da escola”, construindo educandos nos diferentes convívios sócias.

Os resultados foram, a inclusão de material didático voltado para a realidade do campo, um currículo específico, formação continuada dos professores, da escola do campo, construção do projeto político pedagógico na perspectiva das diretrizes

nacionais da Educação do Campo, envolvimento dos secretários municipais nas discussões da Educação do Campo, entre outros, (MOSQUEN, OLIVEIRA, PORCH, SILVA, GASPERIN, BONAMIGO, DALLA, 2013).

No relato de Sinhorini, Nicola e Santos (2013), a Escola Estadual do Campo Marquês do Herval, localizada no Distrito de São Pedro do Florido, município de Santo Antônio do Sudoeste/PR, iniciou com um trabalho em 2006, após ter sido convidada pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais para uma Festa das Sementes, que resultou na organização de uma horta escolar orgânica. Em 2007, iniciou o trabalho de resgate da ocupação e a construção do espaço local. Em 2008, intensificou ações em defesa da questão ambiental, participando de eventos relacionados à agroecologia e proteção de minas d'água, entre outros nos anos subsequentes a Assistência Rural, recebendo assessoria pedagógica e auxiliando na concretização da identidade de "Escola do Campo". Os temas geradores tiveram início na sala de aula em 2012, continuando até 2013.

Apoiados em aportes teóricos das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná e nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2002) a Escola Estadual do Campo Marquês do Herval, vem vencendo desafios e buscando novos caminhos para proporcionar aos sujeitos do campo garantia das práticas pedagógicas de acordo com suas especificidades culturais, seus anseios, angústias e seu modo de vida, integrando escola e caracterizando-a como Escola do Campo (SINHORINI, NICOLA e SANTOS, 2013).

Temos um bom exemplo da cidade de Francisco Beltrão, segundo Paraná (2006) a criação da disciplina *Desenvolvimento Rural Sustentável* (DRS), integrante do currículo de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, embora não resolva totalmente o problema da implementação da Educação do Campo, mas penso ser um caminho inicial, positivo para trabalhar a conscientização dos alunos, formando seu senso crítico de responsabilidade e valorização da terra, refletindo sobre seu pensar e seu agir.

Conforme citam Vandresen, Weber, Irmão, Delgado, Oliveira, Moreira, e Silva, (2013) é importante relatar nessa luta pela Educação do Campo, a contribuição do Centro Missionário de apoio ao Campesinato Antônio Tavares Pereira (CEMPO), fundado há quase quarenta anos na Diocese de Guarapuava/PR, com uma

responsabilidade imensa, em uma abrangência de 35 mil km², com uma população estimada de 800 mil habitantes, embora situado na região central do Paraná, atende também municípios de Santa Catarina. Tem o propósito de proporcionar espaço para discussão de camponeses e camponeses dessa região que sofrem os impactos causados pela “modernização da agricultura”, vinculada à Comissão Pastoral da Terra do Paraná, da Igreja Católica, vem apoiando os movimentos e organizações sociais dessa grande região, onde se concentra a maior parte da diversidade organizativa, garantindo uma personalidade própria na região que viesse dar conta de responder à exigência de respostas à luta pela terra dos povos Indígenas, Quilombolas, Faxinalenses, Ilhéus, Pequenos Agricultores, as Mulheres Camponesas, Atingidos Por Barragens e Agroecologistas.

Mantendo a formação como fonte de espiritualidade e da mística tem proporcionado espaços de debate, reflexão e análise, conforme demanda dos próprios movimentos, subdividindo-se em três setores conforme sua especificidade: 1) Setores dos Povos e Comunidades Tradicionais, organizados pelo critério étnico, que são os grupos Faxinalenses, Pescadores e Pescadores Artesanais, Cipozeiras, Quilombos, Ilhéus e Benzedeiras; 2) Setor dos Agroecologistas que se organizam na produção de alimentos ecológicos, firmados na política de segurança alimentar e nutricional; 3) Setor dos Movimentos Sociais históricos, que se organizam pelo critério das práticas de mobilização para ocupação de terras e da permanência na terra. (VANDRESEN, WEBER, IRMÃO, DELGADO, OLIVEIRA, MOREIRA, E SILVA, 2013)

Articulado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). Com reuniões a cada dois meses e representados por cada grupo num total de seis a sete pessoas, essa equipe coordena e articula as ações na região.

Vale à pena ressaltar que a mística para o MST, tem um significado importante para o entendimento da luta, através das representações da realidade social, os militantes se abastecem para enfrentar as dificuldades dos desafios diários. Nesta perspectiva se faz necessário manter as apresentações das místicas durante os encontros, reuniões, preservando o sentimento do MST. Pedagogicamente dentro das escolas do campo essa atividade praticada pelas crianças e jovens, utilizando dos acontecimentos e tragédias ocorridos durante a

organização do Movimento nos assentamentos, envolvendo a vida e a história desse povo, com a caracterização de símbolos: bandeiras, ferramentas de trabalho entre outros com caracterização própria de cada personagem que vive essa trama, tem um caráter interdisciplinar, tendo por objetivo a libertação dos trabalhadores do campo que busca sua terra e seu reconhecimento na sociedade como um todo.

[...] se oferecêssemos aos homens a escolha de todos os costumes do mundo, aqueles que lhes parecem melhor, eles examinariam a totalidade e acabariam preferindo os seus próprios costumes, tão convencidos estão de que estes são melhores do que todos os outros (LARAIA, 1988, p. 11).

Esse é o sentimento de identidade e de valorização que a escola do campo, dentro da ideologia do MST, procura passar aos alunos para que não desmereçam seu habitat, sua vida e os seus companheiros, garantindo a permanência deles na terra dando sequência à luta de seus pais, esse é o poder da mística, que precisa ser compreendida pelos professores do campo na sua totalidade, sendo necessário fazer parte do conteúdo programático desenvolvido em sala de aula, como ponto de partida para correlacionar com o contexto e com o conteúdo aprendido.

“Ações, relações sociais, gestos, símbolos, *comemorações*, compõe esse ambiente que concentra ao mesmo tempo, e em um mesmo processo, diversos ingredientes pedagógicos dessas diferentes matrizes pedagógicas.” (CALDART, 2000, p. 400).

Essas matrizes educativas, vão além dos muros da escola dentro do dos acampamentos do MST, apresentando uma escolarização liberal, também de caráter instrucional, do treino e de preparação para o mercado de trabalho, desenvolvendo nos sujeitos do campo uma capacidade de vencer suas barreiras individuais, criando um sujeito coletivo.

Comentam ainda Mosquen, Oliveira, Porch, Scholl, Silva Gasperin, Bonamigo e Dalla (2013) que puderam diagnosticar a necessidade de um currículo específico na Educação do Campo, elaboração de material didático específico para o campo, formação continuada dos professores das escolas do campo, a importância do envolvimento dos secretários municipais nas discussões da Educação do Campo; inclusão do assunto da Educação do Campo no curso de Gestores e Educadores da Educação e construção do projeto político-pedagógico à luz das diretrizes nacionais da Educação do Campo, com uma proposta ambiental e ações que

incentive à permanência dos jovens no campo, valorizando a articulação do saber popular e conhecimento científicos das escolas do campo. Nessa proposta da Educação do Campo é importante refletir o vínculo do cotidiano da escola, o currículo, a prática escolar e as matrizes culturais com a dinâmica do campo

Na atualidade, a força representativa do MST do Estado do Paraná organizou na cidade de Candói, no centro do Paraná, no dia 24 de agosto de 2013, o encontro Estadual de Educação do Campo, para refletir sobre a atual conjuntura do campo e da Educação numa perspectiva emancipatória da classe trabalhadora, reunindo educadores e educadoras, educandos, educandas e pais entre outras lideranças de diferentes setores da sociedade.

Como objetivo e resultado foi criada a Carta de Candói/2013 “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”. Reivindicando, quem? A Carta de Candói? Junto ao Governo Estadual e Federal políticas públicas que não sejam subordinadas ao economicismo e sim que atendam aos interesses da classe trabalhadora na perspectiva de sua emancipação, especificidade de trabalho cultural, de linguagem para atender a diversidade dos sujeitos que frequentam a escola do campo, dando condição a melhoria de vida, valorizando a escola do campo como um instrumento importante para apropriação e produção de conhecimento.

Para que isso aconteça se faz necessária a formação inicial e continuada dos professores específicos, e vinculados aos interesses da classe trabalhadora, com atividades pedagógicas práticas em uma perspectiva emancipatória humana; com escolas equipadas, ampliando o acesso a todos os níveis e modalidades da educação, com produção de materiais e eventos específicos garantindo uma Educação do Campo de qualidade.

Com esses propósitos a comunidade de Porto Barreiro, elabora uma Moção - denominada Carta de Porto Barreiro, convidando à reflexão sobre a situação vivenciada pelo povo do campo pode ser verificada no Anexo A.

Decorrido mais de uma década, a comunidade de Candi-PR, elabora nova carta, renovando as reivindicações (Anexo B).

Essa carta foi construída, analisada e apoiada pelos participantes, na tarde do dia 24 de agosto de 2013, no município de Candói/PR. "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".

Refletindo sobre a proposta da carta de Porto Barreiro da I Conferência Estadual "Por uma Educação Básica do Campo" de 02 a 05 de novembro em 2000, para Carta de Candói da II Conferência Estadual de 24 de agosto de 2013, houve um avanço quantitativo em nível de participação, pois, de 450 participantes com 64 municípios envolvidos do primeiro encontro, saltou para mil participantes com 120 municípios do segundo encontro; ausência de políticas públicas há treze anos, para um olhar expressivo governamental para Educação do Campo, com muitos desafios para ser conquistados no encontro de Candói. Da inexistência de curso de Pedagogia da Terra no Estado do Paraná, para a existência de Licenciatura em Educação do Campo (cursos especiais) e cursos de Pós-graduação.

Notamos que as reivindicações da Carta de Candói, reforçam algumas reivindicações da carta de Porto Barreiro, exigindo a ampliação e a sequência de projetos voltados para Educação do Campo em 2013, como por exemplo, lotação de professores concursados nas escolas do campo; produção de material pedagógico pelos movimentos sociais; educação numa perspectiva inclusiva que atenda também alunos especiais; acesso a todos os níveis de ensino e modalidades de ensino para Educação do Campo.

Ao analisarmos a carta de Candói, vimos que houve avanço de políticas públicas para Educação do Campo, porém, ainda persistem muitos desafios para ser conquistados, desde estrutura física da escola e condução escolar, até à programas específicos efetivo de garantia para a Educação do Campo.

A disputa atualmente é muito intensa, pois compete com o economicismo programado para expulsar o indivíduo do campo, em prol do agronegócio. Segundo Leonardo Boff (2014) citando Noam Chomsky, um dos intelectuais norte americano mais lúcidos e analista agudo das políticas mundiais, também um dos fundadores do Fórum Social Mundial, disse repetidas vezes que considera o MST o movimento social popular mais importante e articulado do mundo junto com a Via Campesina da qual faz parte. No seu seio não se discute apenas a reforma agrária que nunca foi feita, embora esteja na Constituição de 1988, mas o futuro do planeta Terra, a preservação de sua vitalidade e integridade e o destino da Humanidade que está seriamente ameaçado. Seu sonho é grande, do tamanho de nosso mundo. E assim

deve ser. Mas fundamentalmente a questão pela qual se originou o MST e sempre se bate é garantir terra para quem quer nela viver e trabalhar para seu próprio sustento e para o consumo do povo brasileiro (60% de nossa alimentação não vem do agronegócio, mas da agricultura familiar e das pequenas corporativas). Pelo fato de nunca se ter feito reforma agrária, apenas políticas agrárias, temos a favelização de nossas cidades. Sem incentivos, longe de tudo, da escola, do hospital, do serviço bancário, da cultura e do lazer, milhões de camponeses deixam pesarosos, suas terras e vão inchar as periferias das cidades. Possui capacidade de unir formação política com vontade de transformação social. (BOFF, 2014).

4.1 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

No objetivo proposto nesta pesquisa e para melhor compreender a realidade das escolas de campo, suas diretrizes, propostas e encaminhamentos voltados para a educação básica, realizaram-se uma série de entrevistas em comunidades, pequenos núcleos populacionais localizados no interior do Paraná. Neste aspecto, deu-se voz aos professores, quando se procurou preservar seus discursos como realmente foram colocados.

Essas entrevistas foram realizadas em quatro escolas de Educação do Campo no interior do Paraná, nos municípios de Santo Antônio da Platina, Palmital e Boa Ventura do São Roque.

Houve grande colaboração por parte dos 21 professores, 4 estagiários, 13 efetivados, municipais e estaduais, 2 diretores, 2 pedagogos, todos comprometidos com a Educação do Campo, em suas respectivas disciplinas ou função na direção e corpo técnico pedagógico. Muitos moram no campo, construíram sua história proveniente da cidade, de assentamentos e pequenas propriedades de agricultores.

Optou-se pela adoção de siglas **Pnº**, (professor e número) no intuito de preservar a identidade, a cada entrevistado, mostrando a eles o real propósito da pesquisa.

A valorização do campo nas propostas educacionais depende de cada um de nós. E os **nós** do campo são desvelados na pesquisa como fundamento da prática pedagógica. Os nós do campo podem ser desvelados na gestão

democrática da escola e da educação pública. Os **nós** da escola pública podem ser compreendidos mediante a atitude coletiva de indagação sobre a trajetória da institucionalização dos tempos escolares e da escola como lugar de aquisição de conhecimentos. A superação de uma realidade pressupõe conhecimento e apreensão dos elementos que a compõem, portanto, capacidade de argumentação. (PARANÁ, 2006, p. 50,51).

A capacidade dos professores de perceber seu fazer pedagógico, vem ao encontro com uma série de indagações apresentada nessa pesquisa, trazendo em muitos momentos o desvelamento dos “nós” do campo, de uma educação excludente, como também a beleza do saber articulado coletivamente, apresentando caminhos para uma Educação do Campo transformadora, nas mãos do artista em educação que é o professor da Educação do Campo.

Nesse estudo buscou realizar uma análise temática identificando os núcleos de significados de modo a estabelecer os temas mais relevantes que emergiram das entrevistas (BARDIN, 1995).

A partir dos dados obtidos nas entrevistas foi possível identificar a percepção dos professores que atuam na Educação do Campo no que se refere a: Formação dos Professores para a Educação do Campo; Processo Pedagógico para a Educação do Campo; Compromisso dos Alunos com a Educação do Campo.

A) Formação dos Professores para a Educação do Campo

Embora exista uma percepção da necessidade de se obter uma formação mais apropriada para a Educação do Campo, observa-se o compromisso e uma grande dedicação a função docente além do desejo de continuar no local onde trabalha.

Comenta P6 quando fala da Educação do Campo:

...que nossa educação é educação cidadã nós temos que educar o aluno para que ele não saia do campo não faça êxodo rural...

Uma das professoras (P6), fez referência aos profissionais do campo que vem buscando fundamentação significativa, para fazer as adaptações necessárias, para a educação dos alunos do campo, para que passam a valorizar a terra onde vivem, com o incentivo do MST, conforme cita Souza (2006, p. 70):

A articulação evidencia um espaço público de encontro entre sujeitos que possuem interesses no campo, na sua dimensão educativa e no

desenvolvimento rural. É um espaço de debates, apresentação da situação educacional nas comunidades camponesas. A partir da articulação podem ser vislumbradas parcerias entre municípios e movimentos sociais, bem como entre governo estadual e movimentos sociais, assim como parcerias entre os sujeitos da sociedade civil, como exemplo os movimentos sociais e ONGs.

A fala dos professores do campo vem comprovar isso, as articulações, as reivindicações, a capacidade de organizações para esses eventos, onde sentam a mesa, representantes dos movimentos sociais, professores do campo e representantes do governo estadual, entre outros interessados, na qualidade da Educação do Campo, conforme relata P6:

...A última vez fui para Condói, a gente foi elaborar a carta de Candói. Uma carta onde a gente coloca toda a realidade da escola, e as reivindicações...

Ribeiro (2009), Molina (2008), nos alertam para a desqualificação do professor do campo, não somente no tocante a especificidade do campo, mas a própria competência de ministrar aulas. No depoimento de P9 é perceptível um posicionamento político de criticidade a muitos companheiros profissionais da Educação do Campo que não conhecem as Diretrizes do Campo:

...Eu penso assim tinha que ter um critério mais rigoroso de avaliação dessas faculdades, por que a OAB tem exame e daí essas faculdades meia boca não passa ninguém? E aí por que para ser professor é só fazer um PSS e pronto; aqui tem muitos professores bons, mas tem muitos professores fracos...

...o professor primeira coisa ele precisa saber o conteúdo, a partir do momento que ele souber o conteúdo ele tem domínio de turma.

Podemos perceber nesses depoimentos de professores do campo, comprometidos com a Educação do Campo, a valorização dos saberes e dos sujeitos envolvidos. O aluno vem de casa com conhecimentos pré-concebidos de sua experiência cotidiana, que deve ser levada em conta para o saber sistematizado da escola do campo, apoiado fielmente pelas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. No tocante a concepção de escola:

[...] local de apropriação de conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade e local de produção de conhecimentos em relações que se dão entre o mundo da ciência e o mundo da vida cotidiana. Os povos do campo querem que a escola seja o local que possibilite a ampliação dos conhecimentos; portanto, os aspectos da realidade podem ser pontos de partida do processo pedagógico, mas nunca o ponto de

chegada. O desafio é lançado ao professor, a quem compete definir os conhecimentos locais e aqueles historicamente acumulados que devem ser trabalhados nos diferentes momentos pedagógicos. Os povos do campo estão inseridos nas relações sociais do mundo capitalista e elas precisam ser desveladas na escola. (PARANÁ, 2006, p. 29).

A comprovação dessa relação do mundo científico e do mundo cotidiano, podemos perceber em P14, relatando sua passagem pela mesma escola como aluna e onde atua hoje, no tempo que a sala era multisseriada, o que transformou sua vida, a forma como foi ensinada e o que ficou de fato em sua memória que faz dela hoje professora de sucesso no mesmo estabelecimento do campo:

...estou há três anos e meio nessa escola, gosto de trabalhar aqui, só tenho o magistério, estou tentando o vestibular, quero ver se consigo. Moro pertinho da escola. Estudei nessa escola quando era uma salinha atrás da Igreja era multisseriada, todo mundo junto a professora era maravilhosa, se eu sei fazer produção de texto hoje, se sei fazer uma redação, é graças a ela e sem condições nenhuma de estrutura física, aí pode se dizer que era Educação do Campo, porque a gente ajudava fazer o lanche, ajudava limpar a sala, vinha a pé sem transporte nenhum e mesmo assim conseguia ser alfabetizada e tenho coisa na memória fixa de lá...

Esse é um exemplo de superação, em que a escola do campo, mesmo sendo multisseriada e muitas vezes funcionando em condições precárias na sua estrutura física e de material didático é surpreendentemente superada pela dedicação da professora, no uso de uma metodologia eficaz, que demonstra interesse pelo ensino, buscando forma e jeitos de encantar a aluna, que não só vem a se tornar professora também, como não esquece a forma nem o método de quem ensinou.

Relata P1, que a razão pela escolha em trabalhar na Educação do Campo, se deve ao fato de ter tido como professora no primário, a própria mãe, em escola multisseriada e quando surgiu a oportunidade e iniciar seu trabalho no magistério, tinha opção de escolha de trabalhar na cidade, mas não pensou duas vezes, em fazer sua escolha na escola do campo, pela identificação e pela possibilidade de poder contribuir de maneira significativamente com a realidade aonde vive.

O professor do campo, muitas vezes confecciona seu próprio material didático, atendendo as necessidades do contexto do campo, favorecendo ao aluno o entendimento do conteúdo, bem como a participação de forma mais espontânea nas atividades metodológicas do dia a dia, conforme diz P6:

Como traz P6, que começou como voluntária no início da escola do campo, a vinte e cinco anos atrás só com estudo primário e hoje tem especialização e é diretora da escola do campo:

...eu nem queria ter assumido como professora porque eu ainda tinha pouco estudo, só a quarta série do ensino fundamental, mas eu fui tomando gosto pela coisa foi por conhecer mesmo a história de vida daquelas pessoas...

Comenta P9 a satisfação de ser professora da escola do campo:

...por eu gostar de estudar as leis, eu sempre procuro estar adequando meus conteúdos tanto na 9394/96 quanto nos direitos desses povos na própria lei de terra os direitos dos assentados, procuro estar me informando, tenho então particularmente alguns materiais que através dos encontros com outros professores, tenho formação em Educação do Campo, ampliando o meu conhecimento...

Já P1 com menos de um ano de regência, sente falta de apoio do núcleo de educação, devido à inexperiência em sala de aula, não só na educação básica como enquanto professora, recém formada, e diz:

...na verdade a gente segue as diretrizes da Educação do Campo para elaborar o planejamento, temos que estar fazendo uma adaptação, eu trabalho sociologia no ensino médio, fazemos sempre essa busca eu por ser inexperiente, por que comecei agora eu sinto falta de um apoio um suporte maior por parte do próprio núcleo dar um embasamento um preparo maior para o professor, porque assim que eu observei até agora o professor tem que contar muito com o bom senso de trabalhar e estar adaptando no currículo...

As Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2010), salientam a importância da organização política no âmbito da escola na gestão escolar, com a participação de familiares, pais e mães dos alunos, com o funcionamento de toda a comunidade escolar, alunos funcionários e professores.

Observa-se um esforço de atuação coletiva, o que mostra a capacidade e a força que existe, quando conscientes da responsabilidade de aprender e ensinar, conforme traz P6, quando fala do Projeto Político Pedagógico e a Associação de Pais e Mestres e Funcionários (APMF):

...Sim em consenso com os outros professores com o conselho escolar APMF, tudo junto, você pode perceber que o presidente da APMF, nos acompanhou durante sua visita em todas as salas da escola, para ver o que você disse o que não disse, sempre junto para que na próxima reunião

conosco, em que ele vai fazer essa “confissão”, fará a abordagem da sua visita em nossa escola...

Na entrevista dessa escola do campo a atuação do MST, é marcante, sempre auxiliando a direção da escola, quanto aos procedimentos junto aos governos municipal, estadual e federal, informando dos encontros de professores do campo, disponibilizando material para atividades com alunos. Ao questionar a P9 da razão da escolha em trabalhar no campo, teria opção de escolher trabalhar na cidade, ela disse:

...Eu amo trabalhar aqui, eu me vejo nessa escola, eu faço parte dessa escola entende, tanto com os alunos como os pais a realidade é diferente é cansativo, mas vale a pena...

Embora as Diretrizes Curriculares revelem uma importante colaboração para Educação do Campo, do que se pretende construir dentro do Estado do Paraná, primordialmente, antes de executar as ações voltadas para o campo, seria necessário escutar não somente os especialistas, mas os professores atuantes neste segmento e a própria comunidade rural:

- escutar os povos do campo, a sua sabedoria, as suas críticas;
- escutar os educandos e as suas observações, reclamações ou satisfações com relação à escola e à sala de aula;
- escutar as carências expostas pelos professores das escolas do campo; enfim, ouvir cada um dos sujeitos que fazem o processo educativo: comunidade escolar, professores e governos, nas esferas municipal, estadual e federal;

Por meio da escuta, será gerado o diálogo e nele serão explicitadas as propostas políticas e pedagógicas necessárias à escola pública. (PARANÁ, 2010, p. 30).

No relato que P6, traz no seu discurso é perceptível alguém que não só ouve os alunos e toda comunidade do campo, mas revela algo mais profundo ao incentivar a permanência dos indivíduos no campo.

...nós temos que passar para nosso aluno que o diferencial a escola do campo é isso, treinar e educar levando ao conhecimento do aluno tudo que ele quer ter lá fora nós temos aqui com certeza, mais primeiro, eles devem se fixar aqui no chão deles onde eles estão, mostrando para eles que é possível conseguir o bens tecnológicos da cidade...

Em outra localidade P16, comenta que procura material didático específico na internet, no intuito de abrilhantar suas aulas como jogos e brincadeiras educativas

para educação básica, pois não consegue apoio da escola para compra desses materiais, porque a diretora informou que a escola recebe mensal o valor de trezentos reais por mês e tenta suprir as necessidades emergenciais quando promove festas para arrecadar recursos. Nessa hora percebemos a ineficiência de uma política pública eficiente na Educação do Campo, pelo menos para suprir as necessidades básicas da escola, como relata P11, em um discurso inflamado quando está no período das escolhas das aulas junto ao núcleo regional de educação:

... “Olha, vocês vão trabalhar com Educação do Campo, os alunos que vocês têm são diferenciados”. Ninguém fez isso. Ninguém disse pra nós o que nós devíamos fazer. “Ah, sim vocês deviam fazer o plano de aula voltado para a Educação do Campo”. Que dia que alguém desceu aqui? Quando nós temos encontros pedagógicos e reuniões, nós vamos com o pessoal da cidade. Vamos lá na escola da cidade, debater os mesmos assuntos deles, mas nunca nós tivemos uma formação voltada pra Educação do Campo...

O grau de aproveitamento, objetividade e direcionamento dos currículos escolares voltados para a Educação do Campo, dependem muito do grau de comprometimento e envolvimento com o grupo dos professores, criando vínculos com a comunidade, segundo as Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2010), gerando assim um sentimento de pertencimento entre a escola e a comunidade, criando uma identidade sociocultural, levando o aluno a compreender o mundo aonde vive e transformá-lo.

Tal parecer é lembrado pela P11, quando questionada a razão da escolha em trabalhar nessa escola:

...eu gosto dessa escola, eu amo o que eu faço aqui, a escola do campo o professor tem que ter esse amor, esse pertencimento. Eu posso morar na cidade, mas eu tenho as raízes do campo...

B) Processo Pedagógico para a Educação do Campo.

Para efetivar o processo pedagógico, além do Planejamento do Projeto Político Pedagógico se faz necessário uma metodologia apropriada para esta modalidade e os recursos didáticos específicos.

Pode-se perceber quanto aos recursos didáticos, que algumas localidades, ainda não possuem material adequado, muitos professores fazem adaptação, buscando pesquisar sobre o assunto, outros disseram estar satisfeitos por receberem material adaptado enviado pelo governo.

Em outra localidade, nos deparamos com uma situação diferente dessa anteriormente comentada, pelo que parece a escola ela é “no” campo e não “do” campo, onde os professores não estão informados do sentido da mudança da nomenclatura determinada pelo governo, conforme relata P15:

... até então a gente só mudou no nome da escola, nem estudo foi feito, não temos uma metodologia diferenciada; agora que começou vir a documentação, depois que foi mudado o nome da escola, ainda não foi estudado o PPP, vai ter que mudar tudo, não tenho conhecimento de tudinho não...

As Diretrizes Curriculares mostram que a escola é um encontro de saberes, de respeito com as experiências que o aluno e o professor trazem somados aos saberes específicos e gerais, se dá a educação e diz: “Os saberes escolares localizam-se em dois planos: os saberes da experiência trazidos pelos alunos. Os saberes da experiência trazidos pelos professores, somados aos específicos de cada área do conhecimento e aos gerais.” (PARANÁ, 2010, p. 44).

Quando da elaboração do Projeto Político Pedagógico, de uma das comunidades entrevistada, existiu por parte dos envolvidos a preocupação em sentar com todos, na tentativa de atingir os objetivos propostos, buscaram alicerçar-se das orientações das Diretrizes Curriculares, conforme relata P6:

...a gente tem muitos, meios de buscar informação, tem material riquíssimo produzido por educando por professores, que estão há anos ali na luta um exemplo, a gente se baseia muito na escola Iraci Salete, está localizada em Rio Bonito do Iguaçu/PR; o nosso PPP é bem discutido com a comunidade, a gente não faz nada sem sentar com o professor e o pedagogo em escola

do campo quando é hora de fazer o PPP todo mundo senta junto cada um vai colocando o que é preciso para formar esse cidadão do campo que queremos formar...

P9 reclama da falta de atenção governamental pelas políticas educacionais que não são apropriadas a Educação do Campo, enfatiza a cobrança do MST para não esquecer a história deles dentro da sala de aula e a ligação que tem com a terra:

...Na minha disciplina eu vejo assim, é claro que a gente tem muitas dificuldades porque as políticas não são próprias, assim como o nosso próprio plano de trabalho, esse ano que a gente teve uma cobrança mais específica dizendo para que trabalhássemos com conteúdos voltado para o campo, vamos ver aonde nós podemos inserir essas políticas públicas, mas sem uma exigência. A gente vai adaptando, por ser minha matéria voltada para o histórico cultural eu consigo ver toda essa criação deles dessa migração desse movimento dessa articulação que há entre a história e a própria história cultural deles que a gente percebeu em muitos encontros; eles cobram muito da gente que não tirem deles essa parte histórica essa ligação que eles tem com a terra...

O relato de P12 vem comprovar a afirmação de Santomé (2013) quando este diz que os currículo e conteúdos, acabam ficando a mercê das editoras, que muitas vezes desconhecendo o contexto do homem do campo, não contemplam as necessidades básicas do ensino desses alunos.

...Não tem um livro específico, nós conhecemos um livro que acho que o pessoal das escolas multisseriadas usam aqui no município, tem um livro só com todas as disciplinas que até andei folheando, que as editora mandam pra gente, é só o que nós temos, as escolhas que nós fizemos, porque na época que tinha que escolher os livros, optamos pelo livro normal porque ficamos com medo de ficar sem livros, que seria usado no município daí as escolas multisseriadas fizeram um trabalho com esse livro que é voltado para Educação do Campo. Os professores usam assim como pesquisa, as editoras fazem propaganda e mandam os livros...

Já P7, quase aposentada, moradora do campo, com uma vasta experiência na área, foi categórica quando disse:

...A metodologia e os conteúdos aqui é no geral. Não existe aquela metodologia, livros, material didático que sejam desenvolvidos especificamente para a escolas do campo, pelo menos eu ainda não conheço. O que nós trabalhamos aqui é o mesmo que eu trabalho na cidade e em todos os lugares é o mesmo material didático. Se faz adequação disso para você trabalhar aqui, mas ainda é muito pouco o que se tem ainda pra a escola do campo, é muito pouco...

O relato de P14 trabalha numa visão interdisciplinar, buscando mesclar os conteúdos, com uma metodologia interativa, dessa forma estimulando o grupo ao aprendizado, na tentativa de atingir ao máximo a compreensão do aluno sobre os conteúdos propostos.

...Existe um planejamento que tenho que seguir, não tem como fugir, dou uma mesclada, mesmo eu estando começando no magistério agora, mas eu gosto de ver realmente o que é necessário dar, as vezes eu trabalho a produção de texto eles tem que aprender a escrever acho que é básico, eu pego parágrafo por parágrafo, vou estimulando, até entender o que eles estão lendo, fazendo perguntas oral junto com eles. Para que tenham noção do que estão fazendo, aplicando a interdisciplinariedade, as vezes eu consigo uma coisa não consigo outra, trago vídeo para estimá-los, procuro despertar a criatividade deles...

O relato de P3, preocupado com o sentido da escola da Educação do Campo, procura valorizar o homem do campo, seguindo as diretrizes do campo:

...Em partes a gente trabalha assim a valorização do homem no campo, como conteúdo específico da Educação do Campo seguindo as diretrizes do campo, nunca deixa de enfatizar a Educação do Campo até porque é uma escola de campo...

Campolin (2000) aponta para essa valorização, mostra que a escola deve levar em consideração a necessidade de sobrevivência do homem do campo pelo trabalho, pois é o fazer do homem que determina quem ele é:

Encarar, então com seriedade a educação de jovens rurais implica, necessariamente, analisar todos os aspectos que influenciam nesse processo. A luta pela sobrevivência através do trabalho não pode ser deixada de lado em qualquer atividade educativa pois é pelo trabalho que o homem se constrói (CAMPOLIN, 2000, p. 34).

No relato da P9, especialista e pós-graduada na Educação do Campo, mais articulada e engajada no movimento do MST, participante nos encontros com outros professores do campo, busca material com o Movimento dos Sem Terra, dizendo:

...Pra minha aula, sempre procuro estar me baseando nas questões políticas, eu recebo bastante materiais via email do pessoal do movimento específico da Educação do Campo...

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2010), quando se refere à concepção de conteúdos e metodologias de ensino, ao afirmar que os conteúdos escolares devem ser selecionados, de acordo com a realidade de cada

comunidade escolar do campo. Para tal deve acontecer um processo de investigação por parte do professor, para conseguir avaliar quais conteúdos devem ser trabalhados, que venham contribuir pedagogicamente com os conhecimentos dos educandos. Levando em consideração que os métodos utilizados e objetivos tendem ser dialógicos, indagados constantemente pelo professor, condutor do processo, relacionando os conteúdos científicos aos do mundo dos educandos que apresentam na sala de aula.

Temos alguns relatos contraditórios com as referidas Diretrizes Curriculares, para que possamos fazer uma reflexão da realidade de algumas escolas do campo hoje, como relata P4:

...Os conteúdos e a metodologia são específicos para a Educação do Campo, hoje estava trabalhando com eles português, estou desenvolvendo um projeto de agricultura familiar e diariamente fazemos pesquisa com eles. Trabalhamos com esse projeto aprendido no curso do Pacto, fazendo algumas adaptações voltadas ao campo, de acordo com a realidade deles...

No comentário de P14, que sensibilizada pela educação e pela dificuldade dos alunos em trazer o material necessário para executar atividades diferenciadas na sala de aula, investiu seu próprio salário, que é menos que um salário mínimo:

...Falta de material às vezes quero fazer alguma coisa tenho que pedir para os alunos e a maioria deles não tem como trazer material, eu consegui comprar com meu salário de estagiária é muito difícil, eu gravo vídeo no meu pendrive e passo na TV, recurso é difícil a gente ter, como fui alfabetizada numa escola que tinha muito menos, uso o recurso que está disponível...

Quanto P9 comenta sobre o PPP da escola dela, fica claro a indignação de colegas que nem sabiam do que estava falando ou fazendo, questiona também a falta de interesse do governo com política públicas reais para os interesse da escola do campo:

...esse olhar das políticas públicas diretamente pra escola do campo, infelizmente digo com todas as palavras nós não temos condições nenhuma de escola do campo nós não temos condições de infra estrutura, nós não temos condições políticas pedagógicas nenhuma, a lei da Educação do Campo é bonitinha no papel; pra você ter uma noção esse ano que a gente teve que fazer os planos, tivemos que recorrer a internet ir atrás da diretora, quando começamos a discutir as Diretrizes do Campo tinha gente não tinha nem conhecimento o que era as Diretrizes do Campo, tinha gente que nem sabia o que está fazendo lá. (P9) ...

...eles falam assim que o Brasil não está tão ruim como a oposição fala e não tão bom como a situação fala. Os alunos estão saindo sem saber nada no ensino médio...

Na fala de P9, percebe-se a base de leituras de alguns professores do campo, com autores renomados na questão social e educacional da Educação do Campo:

...O movimento social fornece muitos materiais requisitados por nós, estudos realizados baseado em teoria de Paulo Freire e Pistrak, tantos outros...

No relato da ausência de qualificação específica, P7 coloca que o núcleo de educação deixa a desejar, talvez não seja de interesse dos governantes investir em políticas públicas do campo; P20, diz que acontece de forma homogênea sem distinção do campo e urbana:

... são todos os professores juntos. Tanto é que como escola do campo, todo aquela burocracia de passar tudo faz pouco tempo, antes era só escola rural municipal e o nome da escola tanto aqui como nos outros lugares, essa nomenclatura é recente deve ter dois anos...

Na mesma linha de raciocínio, sobre a qualificação P6, traz a contribuição do MST, que viabiliza no momento:

...Só recebe qualificação específica através do movimento social por enquanto, daí a pós que eles buscam por conta própria, até uma dessas foi nas discussões que a gente fez lá querendo garantir isso a SEED, ela promove somente aquela "geralzone" o município também não faz, tem uma conversa com a secretária da educação pra gente a partir de agora começar porque os livros didáticos já são da Educação do Campo então a gente precisa fazer isso...

Ainda enaltecendo o MST P4 alega que a escola está recebendo material produzido pelo movimento, material esse, construído coletivamente.

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná citam a importância de valorizar as particularidades dos sujeitos do campo, com uma educação articulada política e economicamente com os povos dessas localidades, quando elucida:

Assim, essa compreensão de campo vai além de uma definição jurídica. Configura um conceito político ao considerar as particularidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica. A perspectiva

da Educação do Campo se articula a um projeto político e econômico de desenvolvimento local e sustentável, a partir da perspectiva dos interesses dos povos que nele vivem. (PARANÁ, 2010, p. 24).

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo citam também uma das características da Educação do Campo que se pretende construir ao afirmar:

Concepção de mundo: o ser humano é sujeito da história, não está “colocado” no mundo, mas ele é o mundo, faz o mundo. O homem do campo não é atrasado e submisso; antes possui um jeito de ser peculiar; pode desenvolver suas atividades pelo controle do relógio mecânico ou do relógio “observado” no movimento da Terra, manifesto no posicionamento do Sol. Ele pode estar organizado em movimentos sociais, em associações ou atuar de forma isolada, mas o seu vínculo com a terra é fecundo. Ele cria alternativas de sobrevivência econômica num mundo de relações capitalistas selvagens. (PARANÁ, 2010, p. 28-29).

Na reflexão de com Ximenes-Rocha; Colares (2012) é possível também observar nas palavras do professor do campo a confirmação, dessa preocupação das Diretrizes Curriculares, no comportamento das crianças da educação básica do primeiro ciclo, dito por P14:

...atendia todos do pré até o quinto ano agora que a professora saiu eles me colocaram como regente do quarto ano, mas vejo assim nas minhas produções de texto criança que vem de fora, ela tem uma linguagem diferente de comunicar, criança da roça eles falam muito de animal, eles têm ótima observação, da polinização das flores qual é o fruto de época, isso que me encanta, a observação deles pra mim é muito boa...

As Diretrizes Curriculares reforçam essa situação, dizendo das práticas pedagógicas escolar da Educação Básica nas séries iniciais, devemos levar em conta que essa criança muitas vezes já tem sua obrigação em casa, quando diz:

A Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental (1^a a 4^a) também devem inserir a especificidade da vida das crianças do campo nas suas práticas pedagógicas, as brincadeiras criadas pelas crianças, a sociabilidade entre elas, a participação nas atividades domésticas e da lavoura etc. Embora seja proibido o trabalho para menores de 14 anos, é sabido que, no campo, faz parte da educação da criança e do jovem o acompanhamento das atividades que os pais realizam na lavoura, desde que não sejam prejudiciais à sua saúde, e nem se caracterizem como exploração de mão-de-obra infantil. (PARANÁ, 2010, p. 45, 46).

De forma brilhante, relata P9, bem comunicativa, com boa fundamentação as questões do campo:

...eu posso trabalhar a questão de agricultura, os primeiros povos agricultores coletores, então eu já consigo trabalhar, por exemplo, no livro do projeto "Ari Baba" a gente tem uma matéria específica sobre o milho os primeiros povos que vão cultivar o milho, então eu vejo assim é uma questão de agricultura familiar e que é de amplo conhecimento tanto das crianças como das pessoas que estão lá então o milho assim se torna uma parte da agricultura que é muito simples para eles, pra gente pode até parecer difícil mas como fui explicar da relação do milho com esses primeiros povos o que eles te trouxeram para o benefício para humanidade quais são os alimentos hoje que são produzidos pelo milho; temos até combustível produzido a partir do milho né, foi muito mais fácil porque eu achei que ia dar uma aula sobre o milho e eles me deram uma aula então quer dizer, é da convivência deles é muito jóia essa troca de experiência deles para com o professor, é muito amplo, vai além da escola...

Campolin (2000) traz uma reflexão sobre a valorização da agricultura familiar, como saber científico para os jovens rurais, compreendendo a importância de valorizar o excedente, e melhorar os índices de produtividade. Compreendendo e respeitando o conhecimento recebido dos pais no que diz respeito ao trabalho da terra, como buscar novos conhecimentos em outros lugares inclusive na escola, dizendo:

Entendemos, dessa forma, que a atividade agrícola permite que os jovens e as jovens rurais construam um saber que, fundamentado na atividade prática produtiva da família, se transforma em saber científico a medida que, na agricultura familiar, faz-se necessário maximizar a utilização dos recursos disponíveis na propriedade de modo a garantir a reprodução da unidade camponesa através de estratégias variadas que incluem desde o aproveitamento dos excedentes até a busca de melhores índices de produtividade. Para tal os jovens rurais buscam também os meios intelectuais presentes tanto no conhecimento recebido dos pais, principalmente os relativos à natureza e sua interferência no trabalho da terra, quanto novos conhecimentos adquiridos em outros espaços, incluída a escola (CAMPOLIN, 2000, p. 33).

C) Compromisso dos alunos com a Educação do Campo.

A satisfação dos professores em trabalhar no campo, se dá entre outros fatores, a participação dos alunos, seu comportamento e comprometimento com os estudos, atitude de respeito com os colegas e professores.

Como afirma Suchodolski (2002, p. 102):

Se queremos educar os jovens de modo a tornarem-se verdadeiros e autênticos artífices de um mundo melhor é necessário ensiná-los a trabalhar para o futuro, a compreender que o futuro é condicionado pelo esforço do nosso trabalho presente, pela observação lúcida dos erros e lacunas do presente, por um programa mais lógico da nossa atividade presente.

Para P6 militante há 26 anos, viveu e cresceu na mesma escola, demonstra gostar do que faz é agradecida pelo apoio incondicional do MST no entendimento do aspecto legal da Educação do Campo, quando fala do comprometimento dos alunos, reforçando a preocupação das Diretrizes, diz:

...É muito bom o nível de comprometimento dos alunos da Educação do Campo, eles mostram interesse, trazem conhecimentos do dia a dia, muitas coisas partem deles, essas frutas que você viu na sala de aula, foi pedido ontem para que fizessem o ditado, hoje eles chegaram com as frutas, embora pouco nessa época, onde todos juntos após ditado fizeram salada de fruta para se alimentar. Tudo isso vem deles, eles são a base para nossa aprendizagem...

Reforça P7 quando relata a respeito do nível e do comprometimento dos alunos do campo, comparado com os alunos da cidade, no tocante a educação, comportamento e respeito com o professor:

...O aluno aqui, o pai a mãe, eles te dão uma resposta como professor que nem sempre você tem na cidade. Não é a mesma valorização que você tem. É uma diferença muito grande. Trabalhar em escola do campo, ainda hoje, é muito gratificante, aqui você é professor! Mas a maioria te respeita. Graças a Deus ainda temos essas escolas...

Comenta P2, vindo ao encontro com o comentário anterior:

...ponto positivo que a gente tem aqui é de que esse grupo de aluno, tem uma postura, herança da família, é muito mais centrado que na cidade, eles tem aquela palavra de educação, dá licença professor, tudo aqui existe, muito mais do que na cidade. Esse respeito aqui é maior...

O relato de P3 vem reforçar de maneira direta o grau de comprometimento desses alunos do campo:

...Pouca evasão e falta escolar, somente quando tem problemas com transporte ou na estrada; pode chover “canivete” que eles vêm...

Ainda, falando da evasão e do grau de comprometimento dos alunos do campo que mostram reconhecimento aos professores, P19 diz:

...Nosso índice de falta e evasão é praticamente mínimo, é um bom sinal, que pelo menos a criança não está vindo na “marra”, gosta da escola.

As Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2010) reforçam essas projeções, quando afirmam que a cultura é toda produção humana que se constrói a partir das relações humanas consigo mesmo, com o outro e com a natureza. Vai além das manifestações artísticas, devem ser compreendidos como os modos de vida do ser humano, representado pelos elementos culturais presentes nos diferentes sujeitos na sociedade. Também, os diferentes povos do campo, identificando-os perante outros grupos sociais.

Ao identificar as especificidades dos alunos do campo, dentre as quais a politização P8 explica o compromisso com o estudo sistematizado da escola do campo a ser direcionado a estes alunos:

...Eles são muito comprometidos, talvez porque são provenientes mais ou menos uns 80% do Movimento dos Sem Terra, eles são muitos politizados, vão atrás do que eles querem não aceitam qualquer coisa os pais também são assim, os alunos sugam o professor eles querem aprender cada vez mais, sabemos que aluno é aluno em qualquer lugar mas esses daqui a gente observa que eles são bem mais interessados que os alunos da cidade...

Uma das localidades pesquisadas mostra o prejuízo para muitos alunos das comunidades mais carentes do campo, nesse local específico, outra realidade de escola do campo, onde não existem assentados, mas sim filhos de fazendeiros, de pequenos agricultores e funcionários de fábrica, relatado na narrativa de P12:

...aqui tem filhos de fazendeiros, de pequenos agricultores, de empregados da fazenda e filhos de funcionários de uma fábrica local, não temos nenhum aluno de comunidade de assentados, o ano passado teve, agora parece que tem uma escola lá no assentamento de primeira a quinto, eles não tem vindo pra cá, fica uns trinta quilômetros daqui, nas séries finais eles virão para cá sim, eles são bem comprometido...

Na entrevista P14, relata a dificuldade das crianças em cumprir as tarefas de casa que a escola envia, devido à falta de incentivo dos pais em auxiliar a execução das mesmas.

...São crianças interessadas, mas com dificuldades por não poder contar com a ajuda dos pais na realização do dever de casa, alegam não ter tempo para ajudar os filhos devido ao trabalho e o fato de não entenderem o assunto. Não que não dou tarefa, acho que é possível fazer na sala de aula, como tem tempo para fazer rápido as vezes eles terminam antes de levar

para casa, mas são dedicados, as vezes até não tem muita visão de futuro, imaginam quando crescer vão trabalhar na mesma coisa que o pai ou a mãe, e o pai não incentiva.

No seu relato de P1, reforça o desinteresse do aluno durante as aulas do período da tarde:

...aí eu acredito assim de repente esse certo desinteresse que a gente percebe da parte deles é pelo fato dos pais trabalharem muito, , mas penso que já mudou bastante desde o início do ano, melhorou pelo fato eu acredito, que é uma sementinha que estamos plantando que irá surtindo efeito, motivando e mostrando a eles a importância de estudar, de repente eles pensam por estar no campo não precisa estudar, a gente tem que mudar isso...

As Diretrizes Curriculares apontam a necessidade da escola do campo ensinar sobre as coisas do mundo, baseando naquilo que a criança já tem como entendimento sobre o campo, muitas vezes de forma bem esclarecida de sua realidade, precisando o professor ser um articulador com outros conhecimentos de lugares diferentes:

De fato, as crianças do campo acompanham o ciclo produtivo das plantas, sabem o que comem e como foi produzido, começam desde pequenas a distinguir os problemas existentes na agricultura, como os baixos preços dos produtos agrícolas. A criança vive o seu cotidiano de forma que percebe os limites dos lugares (plantação, limites entre as propriedades, estradas que são de domínio público etc.). Na escola, a criança necessita aprender mais sobre os diferentes tempos e lugares, sobre os homens dos diferentes lugares e tempos. (PARANÁ, 2006, p. 46).

Na entrevista de P15, estagiária no terceiro ano de atuação, feliz e comprometida com a educação, orgulhosa de ser professora regente, relata seu respeito pelos alunos e sua forma de trabalho, garantindo o aprendizado das crianças do campo, tendo como suporte o projeto PACTO:

...O aluno é o que o professor quer construir porque eu com dois anos com a mesma turma, meus alunos são comprometidíssimos com o ensino, seu passo uma atividade eles desenvolvem eles perguntam eles são bem críticos, no início do ano tive problemas com os pais por eu ser assim, chegava para a diretora e dizia vamos fazer o projeto do pacto porque eu preciso de uma resposta que não estou encontrando no aluno, eles são comprometidos não faltam. O transporte escolar me ajuda bastante, o aluno meu que tem mais falta, tem seis, eles vem todos leem todos escrevem tenho uma turma pequena minha turma é a menor da escola tem dez alunos, mas eles são comprometidíssimo se eu lanço uma proposta de atividade eles tentam resolver dentro da sala agente ajuda a terminar aquela atividade quando um ou outro não consegue, meus alunos estão de acordo com que o pacto está

pedindo, teve a provinha brasil no começo do ano, era meu primeiro ano no segundo ano, eu fiquei nervosa porque sou estagiária, primeiro ano que uma estagiária regular de sala de aula o MEC veio aplicar avaliação e eles foram bem, já tinham caminhado comigo o ano passado, agora no final do ano está pra vir outra, nesse estou confiante que eles sabem mais do que eles sabiam antes, mas tudo de acordo com o pacto que participei o ano inteiro...

D) Infraestrutura para a Educação do Campo.

Sobre a infraestrutura, os professores comentam, a falta de salas suficientes para atender alunos, ambientes pequenos com falta de segurança, dificuldade de locomoção, estradas sem manutenção, entre outros.

A manifestação de P9, evidência o descaso como os professores são tratados na hora da escolha das aulas:

... existe muita cobrança porque quando você vai assumir as aulas já dizem assim de uma maneira preconceituosa, você que sua escolha é no campo, então quer dizer que a partir de agora se não tiver transporte se o prefeito não der transporte você está assumindo um compromisso de ir com seu carro não interessa o meio mas que você precisa cumprir suas horas...

Diante do quadro exposto, das dificuldades que incidem sobre as escolas, currículos, conteúdos e recursos financeiros voltados para a Educação do Campo, os professores ainda, ficam reféns dos politiquieiros a cada eleição, colocando em jogo aquilo que é de direito do cidadão, bem como os professores do campo, como diz P7 no relato a seguir:

...Hoje a gente tem uma Van, que traz para escola. É uma dificuldade que foi superada do ano passado para esse ano, porque o ano passado tinha um veículo que o município pagava, depois de um período que foi perdida as eleições nós ficamos sem veículo, para vir a escola. A gente teve que vir com o nosso carro. Fazíamos rodízio de carro ou pagava um veículo para trazer o grupo...

Tal manifestação é reforçada pela narrativa de P9 que também aborda a questão da eleição, que ao seu ver, na Educação do Campo tudo ocorre como se fosse uma loteria. Conforme o prefeito, que se for eleito os professores do campo podem ser contemplados ou não com a condução cedida pelo município:

...Nós esse ano temos uma van disponibilizada pelo município, até então alguns anos atrás estávamos indo de Kombi; temos um problema aqui, se fomos do lado dele durante a campanha política, teremos condução. O ano passado a gente desceu de carro próprio...

Comenta ainda P9 quando se refere as trocas de materiais e informações entre os professores engajado no MST, para garantir uma escola do campo eficiente, transformando em escola modelo para todo o País:

...o próprio Rio Bonito do Iguaçu a escola é realmente uma escola do campo, você pode dizer que lá funciona uma escola do campo é tudo adaptado o currículo, planejamento, professores, inclusive o calendário.

Quando questionados os professores entrevistados, quanto a estrutura física das escolas do campo se atendiam a demanda, na sua maioria apresentaram as dificuldades existentes, a ausência de políticas públicas para essa questão, tão necessária quanto o pedagógico da escola, P1 disse:

...Acredito que tem vários quesitos que precisam melhorar nessa escola, para a educação melhorar e avançar dar mais estrutura para os alunos precisa estar em constante mudança e reforma estrutural, na verdade um data show de repente seria uma ferramenta que poderíamos explorar melhor com os alunos conteúdos deixar a aula mais atrativa...

O comentário de P3 segue na mesma linha de reclamações quanto a estrutura física e falta de equipamento, dizendo:

...Falta laboratório de informática, ciências; equipamentos adequados para cozinha, hidráulico, esse tipo de coisa; cozinha em geral né...

P7, também comenta a respeito da sua escola recentemente inaugurada, que para funcionar, e atingir seus objetivos precisa manter seus reparos, amplia o espaço físico e adquirir mais equipamentos.

...Ela tem o básico para atender, tem o básico, mas há necessidade de muitas melhorias de infraestrutura, de equipamentos para que se possa melhorar a qualidade também do ensino aqui, falta equipamentos mais estrutura física né, por exemplo, sala para professores mais adequada, auditório, local para vídeo, para informática. Tem muito o que fazer aqui nessa escola. Precisamos de acesso a Internet para alunos, nós professores temos acesso ainda, mas bem restrito ainda. É uma escola nova, com muitas dificuldades, então, já melhorou muito de quando ela foi criada até agora, mas tem muito que fazer ainda...

Já P20 tem uma realidade diferenciada das demais, diria privilegiada, por estar em uma antiga escola agrícola, conforme relato:

...A nossa escola é privilegiada, esse espaço que temos aqui é maravilhoso, falta sim a manutenção, das escolas é uma das melhores, essa nossa escola...

O relato de P9 é mais abrangente, rico de detalhes, chamando a atenção para realidade onde se encontra:

...Não considero essa escola adequada na sua infraestrutura, de maneira alguma, a gente tem uma dualidade na escola por exemplo funciona município e estado, município de manhã e estado a tarde a gente não consegue ter essa articulação porque a gente trabalha em um espaço que é cedido pela prefeitura, a infraestrutura toda da gente é do movimento a gente tem a igreja do lado, tem o salão comunitário, tudo junto é um espaço de convivência ampla, eu consigo ver isso porque ali nós temos o encontro reunião do pessoal do INCRA, temos o encontro do pessoal da EMATER então a gente consegue ver essa articulação acontecendo mas infla estrutura, não tem nenhuma, não tem uma escola a gente é uma escola do campo com dualidade de escola do município são duas realidades que são diferentes, mas que nós não temos existe um projeto aí que seja construir uma escola inclusive a nossa escola foi uma das contempladas para se começar a ser construída o ano que vem, mas temos medo que seja também questões políticas...

No relato da P12, diz que a escola acaba sendo prejudicada principalmente quando vem os profissionais da saúde para atendimento com os alunos e falta espaço para esse trabalho, comprometendo o período das avaliações e diagnósticos:

...Nós não temos sala suficiente, se você for ver o terceiro ano lá é uma turma pequena, aonde funciona a sala de reforço, no contra turno, o terceiro ano não tem condição a sala é minúscula, e falta sala, o dia que tem a psicóloga e fonoaudióloga que vem uma vez por mês fica complicado, a fonoaudióloga terminou a avaliação do primeiro ano em outubro então quer dizer atendimento mesmo não tem, aí a psicóloga não tem sala, ando correndo pra lá e pra cá, aonde vou colocar a psicóloga, precisa de privacidade, as vezes na sala não dá sabe é muito complicado...

P18, fala do espaço, da ausência de uma quadra de esportes e das reclamações dos pais:

...Ela é boa mais não é suficiente, na sala de aula dá pra trabalhar somente com o pré porque é uma turma pequena, já o quarto ano é uma turma muito grande e não dá pra trabalhar, tem que tirar para fora, nós não temos quadra, é mais difícil, os pais querem determinar aonde os alunos devem

brincar, para não chegar sujos em casa, eles esquecem que essa é uma escola do campo...

No relato de P8, ela traz uma realidade diferenciada, porque com a construção da escola do campo com a nuclearização, os alunos do campo que estavam na cidade, voltaram para a zona rural na sua maioria, inicialmente sentiram a diferença:

...Tem poucas salas, são sete turmas de quinto sexto ano até o terceiro ano são todas as turmas e tem bastante alunos não tem biblioteca, os professores trabalham só com “cuspi e giz” é só quadro não tem a estrutura é precária, mesmo para os alunos porque eles saíram da cidade tinham tudo lá nas escolas e aí vieram pra cá, não tem quase nada para eles foi uma diferença muito grande para todos os alunos e professores também, agora já estão acostumando...

P16, professora da educação infantil, vê com o olhar da dificuldade para as crianças e traz a reclamação das mães, que trazem os filhos aseados pela manhã e querem leva-los da mesma forma no final do período:

...Eu acho que falta bastante coisa principalmente para educação infantil, ela não é adaptada, até os banheiro são muito grande, para fora não tem um lugar fechado, não tem parquinho, tinha antigamente, mas foi desmontado e ainda não montou, porque as mães reclamava da areia, acham que é muito sujo, só que elas esquecem que aqui é poeira, é campo né, as mães vem a maioria para as reuniões reclamando do espaço para as crianças brincarem, dizendo que a areia está provocando alergia nos seus filhos...

Entre os participantes das referidas entrevistas, existe um grupo de especialistas alguns em Educação do Campo, engajados no MST, com amplo conhecimento dos direitos de cidadania e da importância das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo para as suas comunidades. Com uma pedagogia contextualizada, com uma metodologia inovadora e conteúdos para Educação do Campo, realizando pesquisas via internet e com muitos materiais específicos fornecidos pelo MST, buscam subsídios para melhoria do ensino. Outros ainda sem a compreensão do processo educacional da Educação do Campo procuram fazer seu trabalho embora com uma visão conteudista com procedimentos similares em escolas urbanas. Detectamos também a existência de professores críticos, compreendendo que a escola do campo em sua maioria apenas mudou de nomenclatura da escola, deixando de ser educação rural para Educação do Campo,

como determinante da ação política promovida pelos governos municipais, estaduais e federais.

Educadores responsáveis dependendo da sorte para atuação do exercício de sua profissão, a falta de estrutura física de suas escolas, de recursos e material didático, de currículos apropriados, da locomoção com veículos cedidos pela prefeitura municipal ou condução escolar, dependendo de questões políticas eleitoreiras para levar conhecimento ao sujeito do campo como meio de transformação de seu contexto sócio cultural.

Todos os professores foram unânimes em relatar que os alunos do campo na sua maioria possuem comportamento exemplar, são interessados em colaborar com a aprendizagem com senso crítico apurado, foi possível constatar a segurança nas respostas quanto à opção de escolha profissional para os anos subsequentes. Verificou-se o engajamento pelo ensino da escola do campo, pelo amor que sentem para com a sua gente, no desafio que isto constitui como projeto de vida, querendo continuar sua atuação na Educação do Campo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei essa pesquisa havia o firme propósito de contribuir com alguns questionamentos sobre a Educação do Campo, fui motivado no primeiro momento pela minha história como trabalhador rural residente na zona urbana, com uma visão neoliberal de quem não possuía talentos para prosperar e não tinha nascido em “berço de ouro”, sem condições de posses que oportunizasse a condição de prestígio social e financeiro, acreditando que dessa forma seria normal.

Em um segundo momento, por manter contato com professores da Educação do Campo em cursos, de especialização no interior do estado do Paraná, pude perceber a dificuldade desses profissionais em realizar seu trabalho de educador, corresponsável pela ajuda da transformação de consciência política dos seus alunos e alunas do campo, despertando em mim um desejo de contribuir com essa realidade, ajudando esclarecer a situação de aprisionamento dos ideais desses trabalhadores do campo em busca de condições melhores de vida para a comunidade escolar do campo.

Pude perceber também, a tímida investida do governo do estado em políticas públicas que pudesse transformar de fato esse cenário do campo, como importante celeiro econômico e cultural para o desenvolvimento do país; procurei trazer para essa discussão inicialmente apoiado em Morissawa o aspecto histórico do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, são eles os grandes responsáveis pelo avanço da Educação do Campo no Brasil.

Com o “Ruralismo Pedagógico”, onde os pedagogos ruralistas perceberam a importância de um currículo escolar sincronizado com a realidade do campo, acabando com a dicotomia social do trabalho intelectual para uns e o trabalho braçal para outros. Entende-se uma política de governo que procurou manter o homem no campo com programas educacionais práticos e rápidos.

Percebe-se pela história da educação, que a Educação do Campo foi tratada pelo governo com políticas compensatórias, sem continuidade de projetos, não levando em consideração o contexto social, político e cultural dessas escolas; foi a luta do MST que nos últimos trinta e cinco anos vem colaborando para fazer valer os

direitos do homem do campo em ter uma educação emancipatória de valorização contextualizada de formação humana.

Compreende-se também a preocupação que o MST tem com que a escola dê a importância e o valor devido aos princípios e filosofia do movimento, apoiado em uma “Pedagogia da Cooperação”. Com sustentação no processo histórico de sua luta e nos registros dos acontecimentos, com uma nova linguagem e uma nova forma e dimensão, garantindo a continuidade da memória do povo do campo.

Dentro dessa ideologia o MST, passa aos alunos a importância de valorizar seu habitat, sua vida e seus companheiros, dando sequência a luta de seus pais e garantindo a permanência deles na terra, daí a importância da mística fazer parte do conteúdo programático desenvolvido em sala de aula, precisando ser compreendido pelos professores do campo na sua totalidade.

Também, necessário se faz observar que a Educação do Campo na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, das minas, das pecuárias, e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços caiçaras, pesqueiros, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, é um campo de possibilidades dinamizando a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2002).

Entende-se a necessidade de pensar política pública para Educação do Campo de uma forma ampliada na visão de Cavalcanti (2009), não somente como demanda histórica por educação nas áreas rurais, mas em diversos níveis e modalidades de educação, considerando a diversidade étnica, cultural, ambiental e social do campo, como destaque os programas PROCAMPO E PRONERA. Infelizmente nota-se que o resultado dessas políticas tem mínima participação dos sujeitos.

Durante a pesquisa, foi observado que os professores com formação pedagógica, mas sem vivência em movimentos sociais demonstram maiores dificuldades de compreender as demandas do campo.

Observa-se enfim, que houve avanços nas conquistas da Educação do Campo, mas ainda tem vários desafios como a efetivação a Educação do Campo como política pública de fato, conseguindo com isso reabrir novas escolas bem como suas manutenções; ampliando do acesso a todos os níveis e modalidades da

educação, passando pela Educação Infantil, Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Profissionalizante, numa perspectiva inclusiva.

Nota-se uma realidade educacional com grande prospecção, se analisar o apoio sócio cultural que em muitas localidades o MST oferece às escolas do campo, com elaboração de materiais sobre a cultura do campo, preocupa-se com a consciência de fixação do povo do campo e no cuidado com a terra.

Principalmente nessa última década o movimento social tem se preocupado com o crescimento intelectual, formação humana e acadêmica, auxiliado com vários pesquisadores das universidades responsável por proporcionar conhecimentos à essa camada da sociedade multifacetada. Encontrou-se na localidade pesquisada profissionais da educação, professoras e professores, contribuindo para a formação de uma comunidade que busca a transformação pela educação.

Pessoas criativas que mesmo com material deficitário, dificuldade de locomoção, estrutura inadequada, buscam alternativas em encontrar saída para mudar o quadro histórico educacional do homem do campo, profissionais da educação, que sabem das limitações, mas estão com o propósito firme de avançar para a reconstrução do campo. Apesar das políticas públicas ainda não contemplarem de forma eficiente a toda população do campo, encontrou-se durante a pesquisa uma educação que não está somente nos bancos escolares, mas que transcende as limitações físicas a fim de transformar a sociedade em uma grande escola de saber científico, metodológico e prático.

Analisa-se que, a pesquisa poderá contribuir para uma reflexão sobre os marcos legais e a maneira como vem acontecendo a Educação do Campo. Evidenciando a necessidade de ampliação do acesso e permanência do aluno na escola, a melhoria na organização do trabalho pedagógico e dos indicadores educacionais.

As políticas públicas educacionais do campo são evidenciadas pelo avanço nas negociações oriundas das articulações dos encontros estaduais por uma melhor educação, na capacitação e formação de professores qualificados que atenda a Educação do Campo, de forma eficaz, com apoio a esses profissionais da educação, na confecção de materiais contextualizados e específicos com uma pedagogia do

campo, fortalecida pelos movimentos sociais estruturados politicamente, buscando a melhoria e a permanência da vida do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo**. Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação e Sociedade, Educação do Campo, 1ª edição, maio/ago. São Paulo, 2007.

_____, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>>. Acesso em: 29 set. 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do programa escola ativa como política pública para escolas do campo com turma multisseriadas**: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998 – 2009). Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal 1995.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escola do campo**. Brasília, 2000.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. 221 f. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 2003.

_____, Luiz. Educação no MST: um encontro com o ruralismo pedagógico. **Revista do Arquivo Nacional**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1/2, 2005.

BOFF, Leonardo. O movimento dos sem terra (MST) chegou ao Vaticano: João Pero Stedile. **leonardoBOFF.com**, 10 mar. 2014. Disponível em: <<http://leonardoboff.wordpress.com/2014/03/10/o-movimento-dos-sem-terra-mst-chegou-ao-vaticano-joao-pedro-stedile/>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

BOGO, Ademar. A escola do campo em busca do campo para ser escola. **Entrelaçando**, ano 3, n. 5, p. 80-91, jan./abr. 2011.

BRANDÃO, Elias Canuto. **História social da invasão do Brasil ao maxixe e lambari**. Maringá: Massoni, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001.

_____. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo**. Resolução 01/2002 do CNE/CEB. Brasília: CNE/CEB, 2002.

_____. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. 2. ed. Brasília, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília (DF), 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2008.

_____. **Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

CALDART, Roseli, Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J. (Org.); CERIOLI, P. R. (Org.); CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jaques (Org.), DAMASCENO, Maria Nobre (Org.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMPOLIN, Aldagiza Ines. **Quando alunos e alunas são rurais e a escola é urbana**: o significado do ensino médio para jovens rurais. 2000. Dissertação (Mestrado) – PUC/RJ, Rio de Janeiro, 2000.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues IV Jornada Internacional de Políticas Públicas. Neo liberalismo e lutas sociais: perspectiva para as políticas públicas. São Luiz do Maranhão 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COLELLO, Silvia M. Gasparin. Alfabetização e letramento: o que será que será? In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.); COLELLO, Silvai M. Gasparin (Org.) **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Summus, 2010.

COSTA, Joaquim Gonçalves da. Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Políticas públicas de educação e desigualdade**. Disponível em: <http://www.uab.ufjf.br/mod/resource/view.php?id=80554>. Acesso em: 14 jan. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica e Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil**: limites e perspectivas. Educação e Sociedade: Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

ESTEVE, J. M. (1999). **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC.

FARIAS, Alcione Nunes. Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, 2013.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferencia Nacional “Por uma educação básica do campo”. In: ARROYO, Miguel G. M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, Elisângela. Desigualdade em campo. **Revista Educação**, ago. 2011. Disponível: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/163/artigo234867-1.asp>>. Acesso: 10 out. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____, Paulo. Direitos humanos e educação libertadora. In: FREIRE, A. Madalena A. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FUNDEP - Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa. **Coragem de educar**: uma proposta de educação popular para o meio rural. Petrópolis: Vozes. 1995.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. UNESCO, 2009.

GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora. EYNG, Ana Maria. Políticas educacionais e a representação de estudantes de pedagogia sobre o que é um “bom professor”. **Educação, Sociedade e Culturas**. Porto/PT. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Fundação para ciência e a tecnologia nº 31, dezembro de 2010.

GOBERT, MULLER In, VAZ., L.G.D.: **Políticas públicas**. **Revista nova Atenas de educação e tecnologia**. Revista eletrônica do departamento. Acadêmico de ciência da saúde Educação física e esportes – Biologia – Segurança do trabalho. Vol. 10, nº. 01, jan./jun./2007.

GUIMARÃES, W. S. **Diagnóstico da realidade sócio educacional da comunidade de boa-esperança em Santarém – Pará**. FAPESPA, 2009.

HAMMEL, Ana Cristina. **Articulação Paranaense por uma Educação do Campo**, 2013.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2001**. Brasília: IBGE, 2006. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/revista8.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Israel; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**: texto base. Brasília: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 1999.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanizações e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, Valter de Jesus. **Articulação Paranaense por uma Educação do Campo**, 2013.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Programa Agrário da social-democracia na primeira Revolução Russa de 1905/1907**. Goiânia: Alternativa, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 4. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

MARTINS, F. J. **Gestão democrática e ocupação da escola**: o MST e a educação. Porto Alegre: EST, 2001.

MEIRA, Antonio Michel Juller; VANDRESEN, José Carlos; SOUZA, Roberto Martins de. **Mapeamento situacional dos faxinais do Paraná**. In Almeida, Alfredo Wagner Berno de; SOUZA, Roberto Martins (Org.). Terra de faxinais. Manaus: UEA Edições (Tradição & Ordenamento Jurídico, 4), 2009.

MENDES, M. M. **A escola do campo e seu significado**: o ponto de vista de professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná. 155f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck et al. **Formação do professor para a educação básica**: contribuições de pesquisas na pós-graduação. Curitiba: Champagnat, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EduFSCar, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e formação profissional**: a experiência do Programa Residência Agrária. Brasília: MDA, 2008.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem feita**. 8. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2003.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOSQUEN, Maria Helena Romani; OLIVEIRA, Ariane angelita; PORCH, Eliane Dias; SCHOLL, Jonatham; SILVA, Juarez; GASPERIN, Margarete; BONAMIGO, Nilso; DALLA, Sandra Bataglin. **Articulação Paranaense por uma Educação do Campo**, 2013.

MUNARIM, Antonio. **Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século XXI. Em Aberto**, Brasília: v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível: <emaberto.inep.gov.br/emaberto.php/emaberto/article/view/2566/1763>. Acesso: 12 nov. 2013.

_____. **Movimento nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção**. Caxambu: ANPEd, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244—Int.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2013.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Políticas públicas Educação do Campo: em busca da cidadania possível?** 2012. Disponível em: <[www.br/prppg\)mestrados/letras/revistas/travessias/ed_007/EDUCAÇÃO/políticas%20publicas.pdf2012](http://www.br/prppg)mestrados/letras/revistas/travessias/ed_007/EDUCAÇÃO/políticas%20publicas.pdf2012)>. Acesso em: 25 out. 2014.

NAWROSKI, Alcione. **Educação, movimentos sociais e escola do campo: uma tríade experimentativa na formação do educador**. In: III SIMPOSIO INTERNACIONAL/VI FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, Torres, RS. Resumo dos trabalhos. Torres, 2009. Disponível em: <http://forum.ulbratorres.com.br/009/mesa_texto/MESA%2022%20D.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Dossiê MST escola documentos de Estudos 1990 – 2001**. Rio Grande do Sul: ITERRA, 2005.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Educação do Campo: Cadernos Temáticos**, Curitiba: SEED, 2005.

_____. **Carta do Paraná para a Educação do Campo**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Curitiba: 2005.

_____. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná – Educação do Campo**. Secretaria de Estado da Educação – SEED. Curitiba: 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Educação do Campo: Cadernos Temáticos da Diversidade**, Curitiba: SEED, 2010.

PASSADOR, Cláudia Souza. **Projeto escola do campo: casas familiares rurais do Estado do Paraná**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

PEARCE, Joseph Chilton. **A criança mágica: a redescoberta da imaginação na natureza das crianças**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

PEREIRA, Ana Cláudia da Silva. Lições da Educação do Campo: um enfoque nas classes multisseriadas. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gutemberg, 2005.

PIMENTA, Selma. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil; gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de Educação do Campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas.shtml>>. Acesso em: 30 maio 2013.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho: uma pedagogia social**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho, educação: liberdade, autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____, Marlene. Desafios postos à Educação do Campo. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 50 (esp.), p. 150-171, maio 2013. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/viewFile/5478/4381>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. **Educação do Campo - Desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ROMANOWSKI Joana Paulin; MENDES, Kátia Mosconi. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **Formação do professor para a educação básica: contribuições de pesquisas na pós-graduação**. Curitiba: Champagnat, 2013.

SAHR, C. L. L.; CUNHA, L. A. G. **O significado social e ecológico dos Faxinais: reflexões acerca de uma política agrária sustentável para a região da mata com araucária no Paraná**. Revista Emancipação. N. 5. Ponta Grossa: UEPG, 2005. (p. 89 – 104).

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2005.

SANTOS, Clarice aparecida dos. Sobre **Educação do Campo. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção – Cidadania – Pesquisa**. In: SANTOS,

Org.; Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008. Coleção Por uma Educação do Campo nº 7.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (org.) **Pesquisa educacional** quantitativa – quantitativa. São Paulo: Cortez, 2002.

SINHORINI, José Marcos; NICOLA, Marcelo; SANTOS, Tânia Maria Ortega dos. Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, 2013.

SOSA, MERCEDES, **Como La Cigarra**. Disponível em: <<http://letras.mus.br/mercedes-sosa/63295/traducao.html>>. Acesso em: 20 maio 2014.

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

SOUZA, Maria Antônia; SANTOS, Fernando Henrique T. dos. Educação do campo: pratica do professor em classe multisseriada. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez. 2007.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400008>. Acesso em: 14 out. 2013.

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

SOUZA, Maria Antônia de; FONTANA, Maria Iolanda; MARCOCCIA, Patrícia Correa de Paula. **Olhar de professor, Ponta Grossa**, 15(1): 91-108, 2012. Disponível em [21/07/2012http://www.uepg.br/olhardeprofessor](http://www.uepg.br/olhardeprofessor)

SOUZA, Maria Antônia de; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula; PIANOVSKI, Regina Bonat; POLON, Sandra Aparecida machado; SEGANFREDO; Katia Aparecida; CRUZ, Rosana Aparecida; FONTANA, Maria Iolanda. Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, 2013.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa**: a árvore da liberdade. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Fernando de Azevedo e a cultura brasileira ou as aventuras e desventuras do criador e da criatura**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC/SP, São Paulo, 1995.

UTFPR – UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Portal**. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/doisvizinhos/estruturauniversitaria/assessorias/ascom/noticias/acervo/2013>>. Acesso em: 16 set. 2013.

VANDRESEN, José Carlos; WEBER, Suzamara; IRMÃO, Antônio Tavares; DELGADO, Oscar; OLIVEIRA, Ivande Quirino de. MOREIRA, Erison de Jesus; VANDRESEN, Dionísio; SILVA, Hamilton José da. **Articulação Paranaense por uma Educação do Campo**, 2013.

VERDÉRIO, Alex; RITTER, Janete. **Articulação Paranaense por uma Educação do Campo**, 2013.

_____, Alex; BORGES, Liliam Faria Porto. **Articulação Paranaense por uma Educação do Campo**, 2013.

_____, Alex; SILVA, Janaine Zdebski. **Articulação Paranaense por uma Educação do Campo**, 2013.

VEIGA, José E. **O Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento**. Brasília: NEAD, 2001.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo**. **Cadernos do CEDES**, São Paulo, p. 121-136, maio/ago. 2007.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena (Org.); COLARES, Maria Lídia Inbiriba Sousa. (Org.). **Formação de professores: pesquisa com ênfase na escola do campo**. Curitiba: CRV, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade - Revista de Ciência da Educação**, Campinas: v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

www.revistaeducacao.uol.br

APÊNDICES

Instrumento Utilizado para Pesquisa

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Idade:

Área de atuação:

- 1) Por que escolheu trabalhar na Educação do Campo?
- 2) Qual o nível de comprometimento dos alunos com o estudo da Educação do Campo?
- 3) Sua escola possui infraestrutura adequada para atender a demanda dos alunos? Em caso negativo, justifique.
- 4) Como são selecionados os conteúdos e a metodologia de ensino?
- 5) Que tipo de material didático é utilizado como suporte metodológico, que facilita a compreensão da realidade da escola do campo?
- 6) Os professores da Educação do Campo recebem qualificação específica para esse trabalho?
- 7) Você tem conhecimento do projeto pedagógico da escola e sua importância para o processo educacional?
- 8) Qual o meio de locomoção usado pelos professores para ministrar as aulas?

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Porto Barreiro

CARTA DE PORTO BARREIRO

Na primavera de 2000, de 02 a 05 de novembro, estiveram reunidos em Porto Barreiro, Estado do Paraná, 450 educadoras e educadores, dirigentes e lideranças de 64 municípios, representando 14 organizações (movimentos sociais populares, sindicais, universidades, ONGs e prefeituras), para refletir a respeito das realidades do campo e trocar experiências sobre os processos educativos. Nesta troca de experiências, constatamos que muitas das dificuldades, que enfrentamos para implementar uma educação de qualidade no campo, são frutos das políticas governamentais que excluem o campo do desenvolvimento nacional. Esta exclusão é parte de um projeto maior que as elites brasileiras estão implementando, por meio de um modelo de desenvolvimento, que privilegia a agropecuária capitalista em detrimento da pequena agricultura, agricultura familiar e camponesa. Este modelo não pretende enfrentar um dos maiores problemas brasileiros: a concentração fundiária, atendendo ainda às políticas neoliberais do FMI e do Banco Mundial. O Paraná é conhecido e reconhecido por seu grande potencial agrícola e pela riqueza na diversificação da produção, sendo privilegiado pelas suas condições climáticas, hídricas, mineral, pela qualidade de seu solo e pela diversidade de seu povo. Entretanto, pobre em políticas agrárias e agrícolas voltadas para os reais interesses e necessidades das populações do campo. Neste contexto, a maior parte da população do campo sofre com a ausência de Políticas Públicas adequadas para suprir suas demandas. Além do impedimento do acesso à terra, há grandes dificuldades para conquista de uma política agrícola e de infra-estrutura básica para o campo. Inexiste na maioria dos municípios: eletrificação do campo, saneamento básico, telefonia, transporte coletivo, saúde, escolas, correios, centros de cultura, esporte e lazer. Essa ausência de Políticas Públicas dificulta sobremaneira a construção de uma educação de qualidade pelos povos do campo (pequenos agricultores, agricultores familiares, camponeses, assentados, sem-terra, posseiros,

assalariados, vileiros, indígenas, quilombolas e atingidos por barragens). Na inexistência das políticas públicas, nasceram diversas experiências que estão construindo propostas de uma Educação do Campo. Em todas estas experiências há um compromisso comum: a valorização do Desenvolvimento Humano, essencial para a consolidação do Projeto Popular para a nação brasileira. Para continuarmos construindo este projeto, nós, educadoras e educadores do campo, assumimos os seguintes compromissos: Trabalhar, em todas as instâncias, a construção de um Projeto Popular para o Brasil; Trabalhar a educação na perspectiva da elaboração de um Projeto Popular de Desenvolvimento para o campo; Fortalecer a Articulação Paranaense; “Por uma Educação do Campo”, criada na II Conferência Estadual: “Por uma Educação Básica do Campo”; Fortalecer e consolidar a Articulação garantindo a participação das educadoras, dos educadores, das educandas e dos educandos em todas as instâncias; Promover diversas oportunidades de realização de convênios, trabalhos e atividades interinstitucionais para troca de experiências, reflexões teóricas e metodológicas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas várias entidades que integram a Articulação Paranaense: “Por uma Educação do Campo”; Dialogar com os governos do Campo Democrático, na perspectiva de implementar, nos municípios, uma política de Educação do Campo , a partir de experiências metodológicas e políticas bem sucedidas realizadas por outras administrações; Trabalhar a valorização e a auto-estima dos povos do campo, desde a sala de aula e por meio de encontros, seminários, eventos culturais e publicações; Criar inúmeras oportunidades de formação e reflexão sobre a importância dos Valores Humanos para a construção do Projeto Popular para o Brasil; Fomentar pesquisas sobre as novas práticas pedagógicas que estamos desenvolvendo nos diferentes níveis de ensino no campo, bem como, sobre as experiências comunitárias de organização social, política econômica, cultural e ambiental; Comprometer as universidades públicas para que elas assessorem as iniciativas dos movimentos populares e desenvolvam ações de ensino, pesquisa e extensão que promovam a qualidade de vida dos povos do campo; Priorizar e incentivar os estudos, as leituras, as reflexões para promover os conhecimentos científicos e culturais: patrimônios da humanidade; Ampliar a capacidade de articulação para organizar as demandas, propor e executar políticas públicas específicas para os diferentes níveis e modalidades da Educação do Campo e Organizar a III

*Conferência Estadual "Por uma Educação do Campo". Para continuarmos construindo este novo projeto, nós, educadoras e educadores do campo, assumimos o compromisso de lutar pelas seguintes ações: Criação do Curso de Pedagogia da Terra no Estado do Paraná; Promover o intercâmbio das experiências em desenvolvimento para um maior conhecimento dos projetos, objetivando suas ampliações; Realizar seminários microrregionais para troca de experiências e discussão teórica e metodológica da Educação Básica do Campo; Organizar seminários de formação de formação técnica e política com o objetivo de dimensionar os conhecimentos a respeito das legislações educacionais e encaminhar soluções para o reconhecimento das experiências da Educação do Campo; A Articulação Paranaense: "Por uma Educação do Campo" deve reivindicar sua representação no Conselho Estadual de Educação; A Articulação Paranaense: "Por uma Educação do Campo" deve também reivindicar sua representação nos conselhos municipais de educação e Desenvolver esforços para integrar as organizações que ainda não participam da Articulação. Assinaram a Carta: APEART, ASSESOAR, CRABI, CPT, CRESOL-BASER, CUT, DESER, Fórum Centro, Fórum Oeste, MST, Prefeitura Municipal de Porto Barreiro-PR, Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão-PR, Setor de Educação da UFPR, Departamento de Serviço Social da UEL, UNICENTRO e UNIOSTE. (Postado por GEPPPEC às 31.8.10
Enviar por e-mail [BlogThis!](#) [Compartilhar no Twitter](#) [Compartilhar no Facebook](#) [Compartilhar no Orkut](#) [Compartilhar com o Pinteres](#)).*

Decorrido mais de uma década, a comunidade de Candoi-PR, elabora nova carta, renovando as reivindicações.

ANEXO B – Carta de Candói

CARTA DE CANDÓI

No inverno de 2013, após treze anos da Carta de Porto Barreiro, aproximadamente mil pessoas, grupo composto por educadores e educadoras; educandos, educandas e pais; lideranças e outras pessoas das comunidades; aproximadamente 120 municípios, representando movimentos sociais e sindicais, escolas, universidades estiveram reunidos no Encontro Estadual de Educação do Campo, organizado pela Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, para refletir sobre a atual conjuntura do campo e da Educação do Campo, comprometidos com a classe trabalhadora na perspectiva de sua emancipação. Esse encontro é mais uma das expressões de que essa Educação é forjada num processo de luta da classe trabalhadora, luta pela transformação do próprio campo, pela qual se busca a ruptura com o atual modelo que tem como marca: a crescente concentração de terras, a exploração dos trabalhadores, a expulsão desses dos seus territórios, a pobreza, a possibilidade para a classe dominante de ganhos enormes e transferência de renda e de mais-valia social. Esse processo de luta é vivenciado num contexto de disputa não só no campo econômico e político, mas também educacional. Vivemos num campo marcado pelas contradições: entre a agricultura camponesa e o agronegócio, entre a produção em larga escala com uso de agrotóxicos e a produção que respeita o meio ambiente, portanto, a vida; entre o latifúndio e a pequena propriedade ou a não propriedade; entre patrão e empregado. Nesse contexto a classe trabalhadora vive um momento de descenso, por isso, também de desafios, especialmente, no que se refere à organização coletiva, ao empoderamento dos Movimentos Sociais para o enfrentamento e o rompimento com o atual estado de coisas. Por outro lado, há o apoderamento pelo Estado das propostas das políticas públicas da Educação do Campo que foram construídas pelos Movimentos Sociais.

Aos sujeitos do campo muito foi negado no que se refere ao acesso à educação formal. Porém, não houve passividade diante disso. Os movimentos sociais e outros segmentos organizados estiveram muito presentes e a partir dos anos 1990, ao realizarem o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária

(ENERA), em 1997; a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em 1998, em Luziânia (GO) e, em 2004, a II Conferência Nacional, pautaram o que nomearam de Educação do Campo, postulando uma nova concepção de educação (buscando formação unilateral, para e pelo trabalho, com estudo partindo das questões do campo, acessando o conhecimento produzido pela humanidade), com posicionamento político demarcado pela luta de emancipação da classe trabalhadora, com o protagonismo da mesma e exigência de políticas públicas que garantissem acesso à escolarização em escolas públicas e de qualidade social.

No Paraná, especialmente, a partir da II Conferência Paranaense “Por Uma Educação Básica do Campo”, que aconteceu em Porto Barreiro/PR, em novembro de 2000, foram ratificados os compromissos e a luta, assumidos desde o início desse grande movimento. Nesse processo houve conquistas: efetivação de marcos institucionais e legais que reconhecem a Educação do Campo como política pública; ampliação da escolaridade, inclusive de acesso ao Ensino Superior (principalmente em cursos de Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo, entre outros) e à pós-graduação; constituição de Articulações (âmbito nacional, estadual e regional), aproximando e integrando os diferentes coletivos de Educação do Campo; produção de materiais e eventos específicos; construção de uma identidade de Educação do Campo e outras.

Apesar dessas conquistas entendemos que temos ainda muitos desafios: o primeiro deles diz respeito à necessidade de efetivar a Educação do Campo como política pública. A partir disso, faz-se necessária: a reabertura, manutenção e construção de escolas no campo; a ampliação do acesso a todos os níveis e modalidades da educação, principalmente Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e ensino profissional (nível técnico e Ensino Superior), garantindo também atendimento em processos de educação especial na perspectiva de inclusão; busca de garantia de processo de formação inicial e continuada, específico e vinculado aos interesses da classe trabalhadora; construção de práticas pedagógicas em espaços educativos do campo, inclusive em classes multisseriadas, na perspectiva da emancipação humana, partindo da especificidade do campo, mas garantindo o acesso ao conhecimento elaborado, socializando-as para potencializar as mudanças necessárias; garantia de condições adequadas e necessárias para que ocorra um processo educativo de qualidade, entendendo-as desde a estrutura física aos

materiais pedagógicos (inclusive sua produção); lotação de professores concursados em escolas do campo; articulação dos sujeitos coletivos da classe trabalhadora; pautar e fazer controle social das políticas públicas para o campo.

Deixamos aqui registrado nosso posicionamento de indignação diante dos governos, nas diferentes esferas, que relativizam ou ignoram totalmente as necessidades de tais sujeitos, não os reconhecendo como sujeitos de direito, detentores de práticas, de conhecimentos, de valores e de necessidades próprios.

Entendemos que a Educação do Campo:

- não representa apenas disputa conceitual, troca de palavras, mas se vincula a uma materialidade imposta à classe trabalhadora no processo de ampliação e consolidação do capitalismo, que a coloca numa situação de exploração crescente, até expulsando-a do campo, que se torna campo do agronegócio, mas também de reação a essa condição e a busca de outro projeto de campo, de vida e de educação;

- que não é para e nem apenas com, mas dos trabalhadores do campo;

- é luta coletiva por políticas públicas que não estejam subordinadas ao economicismo e às determinações do mercado, mas aos interesses da classe trabalhadora na perspectiva de sua emancipação;

- considera a diversidade dos sujeitos que dela necessitam, desde as especificidades de trabalho, de cultura, de linguagem e outros, portanto, reconhece a materialidade específica dos locais onde esses sujeitos produzem sua vida;

- considera a escola como instrumento importante para apropriação e produção de conhecimentos, portanto, espaço de ensino e formação humana;

- é direito social básico, universal e vital e dever do Estado.

Nós, participantes do Encontro Estadual de Educação do Campo, assumimos coletivamente este conjunto de convicções e desafios, bem como a luta necessária para que os povos do campo, das florestas e das águas, tenham um processo de formação humana com qualidade social.

ANEXO C – Escolas nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba - PR

Quadro 1 – Número de escolas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba

Município	Escolas da Rede Municipal	Escolas da rede Estadual	População Total	População Rural	População Urbana
Adrianópolis	15	2	6.376	4.316	2.060
Agudos do Sul	8	1	8.270	5.448	2.822
Almirante Tamandaré	5	0	103.204	4.312	98.892
Araucária	6	4	119.123	8.918	110.205
Balsa Nova	4	3	11.300	4.430	6.870
Bocaiuva do Sul	10	0	10.987	5.859	5.128
Campina Grande do Sul	2	1	38.769	6.808	31.961
Campo Largo	6	4	112.377	18.206	94.171
Campo Magro	1	1	24.843	5.296	19.547
Cerro Azul	36	1	16.938	12.130	4.808
Colombo	5	0	212.967	9.764	203.203
Contenda	3	2	15.891	6.660	9.231
Curitiba	0	0	1.751.907		1.751.907
Doutor Ulysses	23	1	5.727	4.798	929
Fazenda Rio Grande	2	1	81.675	5.747	75.928
Itaperuçu	3	1	23.887	3.931	19.956
Lapa	16	6	44.932	17.710	27.222
Mandirituba	2	1	22.220	14.806	7.414
Pinhais	0	0	117.008		117.008
Piraquara	9	0	93.207	44.469	45.738
Quatro Barras	1	0	19.851	1.910	17.941
Quitandinha	7	6	17.089	12.202	4.887
Rio Branco do Sul	23	2	30.650	8.605	22.045
São José dos Pinhais	10	5	264.210	27.315	236.895
Tijucas do Sul	10	1	14.537	12.252	2.285
Tunas do Paraná	1	1	6.256	3.464	2.792
TOTAL	208	44			

Fonte: NUPECAMP/Observatório da Educação CAPES/INEP. Organização: Maria Iolanda Fontana e Poliana Pardal, maio de 2012.

Anexo D - INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DO INCRA/SR 09/ PR
SERVIÇO DE REGULARIZAÇÃO DOS TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS – 2009.

	MUNICÍPIO	COMUNIDADE	Nº de famílias ¹
1	Adrianópolis	Córrego das Moças	14
2	Adrianópolis	Córrego do Franco	48
3	Adrianópolis	Estreitinho	8
4	Adrianópolis	João Surá	34
5	Adrianópolis	Porto Velho	15
6	Adrianópolis	Praia do Peixe	6
7	Adrianópolis	São João	13
8	Adrianópolis	Sete barras	18
9	Adrianópolis	Três Canais	8
10	Bocaiúva do Sul	Areia Branca	14
11	Campo Largo	Palmital dos Pretos	24
12	Candói	Cavernoso 01	12
13	Candói	Despraiado	42
14	Candói	Vila São Tomé	21
15	Castro	Limitão	30
16	Castro	Serra do Apon	31
17	Castro	Tronco	*
18	Cerro Azul	Mamans	23
19	Curiúva	Água Morna	17
20	Curiúva	Guajuvira	40
21	Doutor Ulysses	Varzeão	34
22	Guaíra	Manoel Ciriaco dos Santos	7
23	Guaraqueçaba	Batuva	24
24	Guaraqueçaba	Rio Verde	22
25	Ivaí	Rio do meio	22
26	Ivaí	São Roque	51
27	Lapa	Feixo	85
28	Lapa	Restinga	24
29	Lapa	Vila Esperança	7
30	Palmas	Adelaide Maria Trindade Batista	131
31	Palmas	Castorina Maria da Conceição	20
32	Palmas	Tobias Ferreira	*
33	Ponta Grossa	Santa Cruz	11
34	Ponta Grossa	Sutil	41
35	Reserva do Iguaçu	Invernada Paiol de Telha	391
36	São Miguel do Iguaçu	Apepú	6
37	Turvo	Campinas dos Morenos	10
	Total		1.304

Observações

¹ O nº de famílias referentes às comunidades João Surá, São João, Limitão, Mamans, Água Morna, Varzeão e Invernada Paiol de Telha resultam do cadastramento feito nas mesmas. Os dados referentes às demais são estimativas que se baseiam na pesquisa realizada pelo GT Clóvis Moura e no Diagnóstico feito em algumas comunidades pela equipe do F4.

* Sem estimativa de famílias - Os membros da comunidade não estão no território.