



II Seminário

de Educação
da Diversidade do Campo



ANAI S

UNESPAR – Campus Paranavai
ISSN: 2525-6661

2018

EDITORAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS

Heitor Osteti Furtado
Elias Canuto Brandão

COORDENADORES DO EVENTO

Elias Canuto Brandão
Vanderlei Amboni

2

COMISSÃO ORGANIZADORA (CORPO DOCENTE)

Adriano Teixeira
Alencar Helder Tsugue
Carem Cristina Celestino
Carlos Henrique Guimarães
Cíntia Cristiane de Andrade
Cíntia de Souza Adelino
Elias Canuto Brandão
Ezilda Franco Pellim
Fernanda Cremon Amaral Ferreira
Geandro de Souza Alves dos Santos
Iasmim Mesquita Paiva
Itamar Sateles de Sá
Keila Cristina Basso Alves
Larissa Klosowski de Paula
Lizeane Heren Candido Pereira
Maitê Macedo Ricci
Maria Edi da Silva Comilo
Neide Batista Moreira
Osmara Ilze Oliveira
Paulo Henrique Raimundo Pereira
Paulo Sérgio da Silva Marcelino
Reinaldo Francis Galinari
Rosana Salvaterra Izídio
Suzana Izídio
Valdemir Aparecido Izídio
Vanderlei Amboni
Vaudenir Pereira Dias



II Seminário

de Educação
da Diversidade do Campo



COMISSÃO CIENTÍFICA

Dr. Elias Canuto Brandão
Dr. Vanderlei Amboni
Ms. Geandro de Souza Alves dos Santos
Ma. Cíntia Cristiane de Andrade
Ma. Cíntia de Souza Adelino
Ma. Ezilda Frando de Sousa
Ma. Larissa Klosowki de Paula
Ma. Maria Edi da Silva Comilo
Ma. Rosana Salvaterra Izídio

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
AGROECOLOGIA: UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO PARA UM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - Ezilda Franco Pellim e Elias Canuto Brandão.....	7
CONHECENDO FUTUROS PROFESSORES (OU NÃO) DE ESCOLAS DO CAMPO - Amanda Araújo Coelho Nogueira; Matheus dos Santos e Línlya Sachs	18
CONQUISTA DA TERRA, CONQUISTA DA ESCOLA: A HISTÓRIA DO ASSENTAMENTO PONTAL DO TIGRE – QUERÊNCIA DO NORTE, PR - Maria Edi da Silva Comilo; Vanderlei Amboni e Elias Canuto Brandão	31
CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA PARA A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E LETRAMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO - Cíntia Cristiane de Andrade; Daniela Jéssica Trindade e Salete da Silva	43
DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROPOSTA E CONTRADIÇÕES - Valdemir Aparecido Izídio; Rozana Salvaterra Izídio e Elias Canuto Brandão	56
EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E CONQUISTAS HISTÓRICAS - Lilian Fávaro Alegrâncio Iwasse; Alessandra Batista de Godoi Branco e Emerson Pereira Branco	67
EDUCAÇÃO DO CAMPO E A REFLEXIVIDADE DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O “PL DO VENENO” - Rosilene dos Santos Oliveira; Cíntia Cristiane de Andrade e Salete da Silva	79
EDUCAÇÃO SEXUAL: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE UM COLÉGIO DO CAMPO - Rodrigo de Souza Polleto; João Luis Friedrich e Paula Dell’ Anhól Daniel	91
ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NAS SÉRIES INICIAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: POSSIBILIDADES ATRAVÉS DO LETRAMENTO CULTURAL - Larissa Klosowski de Paula.....	102
ETNOMATEMÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCADORES DO CAMPO – Cíntia Paixão.....	111
GESTÃO DEMOCRÁTICA EM COLÉGIOS DO CAMPO – ABORDAGENS E POSSIBILIDADES - João Luis Friedrich	123
MOVIMENTOS SOCIAIS E ESTADO BRASILEIRO: uma análise da história recente entre os anos 1985 e 2002 - Maitê Macedo Ricci e Elpídio Serra.....	137

O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA BNCC - Emerson Pereira Branco; Lilian Fávoro Alegrâncio Iwasse e Alessandra Batista de Godoi Branco.....	149
O ESTADO, A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E O MST - Maria Edi da Silva Comilo; Elias Canuto Brandão e Vanderlei Amboni	160
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ: DA LEGALIDADE À PRÁXIS NA ESCOLA CAMPONESA MUNICIPAL CHICO MENDES - Maria Edi da Silva Comilo; Elias Canuto Brandão e Vanderlei Amboni	171
REFLEXÕES SOBRE DESIGUALDADE POR MEIO DA MATEMÁTICA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM UMA ESCOLA DO CAMPO - Larissa Geovana Corrêa e Línlya Sachs.....	182
SOMOS TODAS MARGARIDAS: SEMENTES DE VIDA NAS MÃOS DAS MULHERES CAMPONESAS - Salete da Silva; Cíntia Cristiane de Andrade e Rosilene dos Santos Oliveira	194
UM RELATO DA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DO CAMPO DA ESCOLA CAMPONESA MUNICIPAL CHICO MENDES - Osmara Ilze Oliveira Martins de Souza e Maria Edi da Silva Comilo - Cíntia Cristiane de Andrade, Rosilene dos Santos Oliveira e Salete da Silva	206
ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM TEMAS GERADORES - Cíntia Cristiane de Andrade, Rosilene dos Santos Oliveira e Salete da Silva.....	252
INVESTIGANDO CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR SOBRE O TEMA LIXO - Daniela Jéssica Trindade, Cíntia Cristiane de Andrade e Paula Daiana Trindade.....	228
HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA: breves considerações sobre as perspectivas e desafios para a aplicação da lei 11.645/2008 - Adriano Teixeira, Igor Mateus Batista, Reinaldo Francis Galinari, Elias Canuto Brandão.....	240
PELA EXISTÊNCIA DA EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO - Vaudenir Pereira Dias e Elias Canuto Brandão	252



II Seminário

de Educação da Diversidade do Campo



APRESENTAÇÃO

O II Seminário de Educação e Diversidade do Campo, promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação da Diversidade do Campo (GEPEDIC) cria um espaço de integração entre academia e a rede básica de ensino, possibilitando ações concretas de materialidade da educação do campo no espaço de escolarização, que é a escola.

Organizado pelos participantes do GEPEDIC, o Seminário teve uma amplitude maior em 2018 e recebeu trabalhos que apresentaram uma diversidade acadêmica enriquecedora, de diferentes localidades, por pesquisadores de diferentes universidades.

As dezoito temáticas apresentadas e aqui disponibilizadas contribuirão com a formação, discussão e desenvolvimento da consciência de educadores e educandos, assim como dos pesquisadores que aqui visitarem.

Os coordenadores

AGROECOLOGIA: UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO PARA UM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

7

Ezilda Franco Pellim¹
Elias Canuto Brandão²

Resumo: Compreender as relações dos homens/mulheres com a natureza na luta pela sobrevivência, no decorrer da história, é condição indispensável para se discutir um desenvolvimento sustentável. É nesta perspectiva que desenvolvemos este artigo, buscando evidenciar que o desenvolvimento humano afastou o homem da natureza, criando situações de risco ao meio ambiente e à própria saúde humana. O artigo mostra que é possível uma forma de produção que leve em conta a sustentabilidade, não colocando o homem e a natureza sob o risco de envenenamento, como já acontece em diversos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil. O artigo alerta que, mesmo sem o incentivo das políticas públicas, impõem-se a necessidade de resistências à prática do agronegócio que, investindo na produção em larga escala, não leva em conta a degradação ambiental e os prejuízos à vida e à saúde humana. Finalizamos destacando que, ao liberar os agrotóxicos para a agricultura e dificultar que os agricultores comercializem os produtos agroecológicos, as políticas públicas estão contribuindo para o envenenamento da população. Esta é a face perversa do capitalismo que valoriza o lucro e a mais valia, em detrimento da qualidade de vida humana e do equilíbrio de todo o planeta.

Palavras-chave: desenvolvimento sustentável; Agroecologia; Agronegócio.

Introdução

Considerando o aumento de doenças causadas pelo consumo de alimentos contaminados por agrotóxicos e os desequilíbrios ambientais

¹ Professora na Secretaria de Estado de Educação (SEED) - Secretaria Estadual de Educação do Paraná. E-mail: ezildafranco@hotmail.com

² Doutor em Sociologia. Docente da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Colegiado de Pedagogia e Mestrado em Ensino. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade do Campo (GEPEDIC-UNESPAR-Paranavai). E-mail: eliasbrandao.unespar@gmail.com

evidentes nas últimas décadas, o artigo, por meio da pesquisa bibliográfica, tem como objetivo analisar os efeitos da modernização da agricultura, implantada pela Revolução Verde, discutindo a Agroecologia como um modo de agricultura não degradante, que garante a sustentabilidade do ecossistema e que produz alimentos saudáveis, a exemplo do que se pratica em alguns assentamentos e em algumas pequenas propriedades.

Verificamos que, na antiguidade, os recursos naturais não sofriam intervenções drásticas dos homens/mulheres na busca pela sobrevivência. Mas, com o “desenvolvimento” da humanidade e a evolução das técnicas de trabalho, foram introduzidos insumos e maquinários, levando, com o tempo, a uma modernização da agricultura, e dentre várias consequências disto, está o envenenamento da produção.

Se nas comunidades primitivas, homens e mulheres sobreviviam da caça e da pesca abundante, natural e sadia (HOELLER & SILVA, 2013), o desenvolvimento de instrumentos e a modificação na forma de se relacionar com a natureza, contribuiu para a passagem de um processo de dependência na relação com a natureza, para um processo de dominação. Homens, mulheres, crianças e idosos, até então, trabalhavam sem exploração da força de trabalho. Neste princípio, coube às mulheres um papel louvável, que foi a descoberta da agricultura, ao perceberem que as sementes que eram jogadas, ao entorno, junto aos restos de alimentos, germinavam e davam origem a novas plantas e novos frutos (HOELLER & SILVA, 2013). “Um grão caído na terra começa a germinar e, é observado em seu crescimento por algumas mulheres que estão coletando na área: aí temos, provavelmente, a base da transformação” (HEVILÁSIO, 2009, p. 05).

A descoberta da agricultura permitiu planejar as atividades de colheita, em função do clima, e estocar alimentos, permitindo uma melhora qualitativa na vida humana. Porém, neste período também se iniciou a prática das derrubadas e queimadas das florestas. Por esta razão, alguns especialistas consideram que a atividade da agricultura não foi a melhor opção de sobrevivência feita pela humanidade.

O biólogo Jered Diamod, por exemplo, acredita que a sedentarização pela agricultura minou o desenvolvimento do tom igualitário que permeava as sociedades coletoras. A agricultura seria a grande responsável pelo desmatamento, a superpopulação, os conflitos militares e a constituição das diferenças sociais (SOUSA, s/d, s/p).

9

Há de se considerar, portanto, que o risco/benefício da ação do homem sobre a natureza é algo a ser considerado no processo de evolução. A atividade humana foi e é responsável pelo desenvolvimento cognitivo e intelectual do homem, de forma que, ao lidar com os recursos naturais disponíveis, foi assimilando formas de manejo que possibilitavam maior produtividade e aproveitamento desses recursos.

Avançando historicamente, no período medieval a agricultura se expandiu com a introdução de novas culturas, novos sistemas de rotação, de forma que, uma parte da propriedade descansava por um ano para que o solo recuperasse os seus nutrientes. Ocorreu o crescimento da pecuária leiteira e de corte, beneficiando a agricultura com a adoção do adubo animal para fertilização do solo. Desenvolveram-se, também, neste período, métodos de seleção e tratamento das sementes e os agricultores passaram a utilizar os animais no trabalho para aração do solo, favorecendo o plantio em solo mais fofo e mais profundo. Inventaram-se os carros de roda dura, com tração animal, facilitando o transporte das colheitas. Porém, o crescimento populacional inesperado, neste período, e a crise na produção de alimentos, resultou em fome, desnutrição, morte e revoltas sociais que se transformaram em guerras.

Neste contexto, surge a idade moderna trazendo revoluções no campo da agricultura e o crescimento urbano e industrial. Estes últimos trouxeram profundas mudanças, introduzindo equipamentos auxiliares no trabalho e a mecanização da agricultura, a conhecida revolução científica, em especial, na área de química e genética.

Seguindo os caminhos dos princípios da química moderna, formulados por Lavoisier, em meados do século XIX, surge o “quimismo” a partir das teorias sobre o comportamento das

substâncias minerais no solo e nas plantas, formuladas pelo químico alemão Justos Von Liebig. Liebig afirmou que a nutrição mineral das plantas se dá essencialmente pela absorção de substâncias químicas presentes no solo. Desprezava o papel da matéria orgânica, afirmando que a insolubilidade do húmus a tornava inútil (HOELLER & SILVA, 2013, p. 15).

A partir desse período, o uso de produtos químicos para potencializar a produção passou a ser incentivado, com crescimento em grandes proporções, das indústrias de produtos agrícolas e, conseqüentemente, o distanciamento do homem da natureza.

Revolução verde e a modernização da agricultura

A introdução do veneno na agricultura aconteceu no período pós-guerra, com a instalação da Revolução Verde, que consistia na chamada modernização da agricultura, “[...] padrão agrícola químico, motomecânico e genético gestado nos EUA e Europa, transformado em ‘pacote’, vai gradativamente se instalando em todo o mundo, criando uma nova racionalidade produtiva” (HOELLER & SILVA, 2013, p. 16). Tratava-se do reaproveitamento de substâncias químicas mortais, que restaram da guerra, produzidas para combater os inimigos nos campos de extermínio e que agora passa a ser utilizado no campo da produção de alimentos.

Grandes empresários perceberam que um dos caminhos do lucro permanente eram os alimentos. Possuindo grandes sobras de material de guerra (indústria química e mecânica), direcionaram tais sobras para a agricultura. Encarregaram as fundações Ford e Rockefeller, o banco Mundial, entre outros, para sistematizarem o processo. Estes montaram a rede mundial GCPAI – Grupo Consultivo de Pesquisa Internacional – que é, na realidade, o somatório de centros de pesquisa e treinamento localizados em todo o mundo (ZAMBERLAM; FRONCHET, 2001, p. 17. In: Andrades & Gamini, 2007, p. 45-46).

Embora apoiada na ideia de “acabar com a fome no mundo”, a Revolução Verde não passou de uma investida para maior produtividade do

agronegócio para a ampliação do lucro e da dominação das empresas que forneciam sementes certificadas e híbridas, e produziam adubos e agrotóxicos.

No Brasil, no período da ditadura militar, a Revolução verde teve apoio das políticas públicas, com incentivo ao crédito, à assistência técnica e à pesquisa. Foi responsável por alguns avanços na produção, mas, em compensação provocou graves prejuízos ambientais, contaminando o solo, os alimentos e as pessoas. Ressalte-se que o desmatamento em grandes áreas e o cultivo da monocultura possibilitou o aparecimento de pragas que se alimentam desses cultivos, como: a lagarta da soja, as pragas dos cafezais, os fungos que atacam as lavouras de soja e de milho, entre outras. Outro fator que contribuiu com o aumento das pragas foi a eliminação dos predadores causada pelo desmatamento e as queimadas de qualquer proporção. O uso de agrotóxicos para combater tais organismos acabou por torná-los resistentes, necessitando intensificar o uso dos mesmos para exterminá-los (ANDRADES & GAMINI, 2007).

Paralelo a isso, surgiram diversas organizações na defesa do meio ambiente que se contrapunham à revolução verde. Expandiu-se a ideia de formas alternativas de desenvolvimento, que garantissem a produtividade no campo, sem prejuízos ambientais e, conseqüentemente, à saúde humana, defendidas por grupos sociais do campo e por um segmento expressivo da sociedade (BRASIL, 2010). A ideia das organizações de defesa do meio ambiente, além da preservação dos recursos naturais, considerava a importância da agricultura familiar na produção de alimentos saudáveis, tendo em vista que os grandes proprietários de terra investiam na superprodução para exportação.

Na contramão, as grandes propriedades, ou como passaram a ser denominadas, o agronegócio, aderiram-se cada vez mais ao uso das máquinas para o plantio e colheita, assim como aos produtos químicos: adubos, herbicidas, fungicidas e inseticidas, “inovações” essas, não possíveis aos pequenos agricultores, devido ao alto custo da produção.

A modernização da agricultura iniciada pela Revolução Verde, introduzida no Brasil nas décadas de 1960/1970, adentrando as primeiras décadas do século XXI, foi e é responsável por inúmeros problemas como: o empobrecimento da agricultura familiar; o êxodo rural; a violência no campo; a produção de alimentos contaminados por agrotóxicos; o aumento do número de pessoas com câncer em função do uso de agrotóxicos, ou do consumo de alimentos contaminados; a degradação ambiental; a concentração de terras pelo agronegócio; a perda de recursos genéticos; e a fome.

Percebe-se, portanto, que a ideia do uso das tecnologias para acabar com a fome, como se propunham, não se concretizou. Isso porque o incentivo à monocultura fez com que muitos agricultores adotassem o monocultivo do milho, ou da soja, e outros, deixando de produzir alimentos como o arroz, o feijão, a mandioca, e desta forma, a vender sua produção para comprar alimentos no supermercado, muitas vezes com preço alto, qualidade ruim e contaminados por agrotóxicos.

Há de se considerar, ainda, que os alimentos de boa qualidade produzidos pelo agronegócio, são destinados à exportação para os países ricos (ASSESSOAR, 2013).

Agroecologia – uma perspectiva de sustentabilidade para a agricultura

Mediante o contexto em discussão, a Agroecologia se apresenta como alternativa de enfrentamento e superação, “[...] entendida como enfoque científico destinado a apoiar a transição dos atuais modelos de desenvolvimento rural e de agriculturas convencionais, para estilos de desenvolvimento rural e de agriculturas sustentáveis” (CORPORAL; COSTABEBER, 2002. In: BRASIL, 2010a, p. 23). No entanto, contraria a ideia de que, sem as tecnologias impostas pelo pacote chamado “Revolução Verde”, já não seria mais possível a produção de alimentos, pois, durante milhares de anos a humanidade sobreviveu da agricultura, respeitando os ciclos e as necessidades da natureza. O que distanciou os homens/mulheres da natureza

foram as necessidades de lucratividade e enriquecimento impostas pelo capitalismo.

De certa forma, os outros conhecimentos produzidos pela humanidade foram deixados de lado pelas empresas por serem de domínio público e não poderem ser comercializados. Um exemplo são as famílias que produzem alimentos sem veneno, agroecológicos, baseado no conhecimento do funcionamento da natureza, saudáveis e sustentáveis. Essa é a tecnologia que serve aos interesses dos trabalhadores, por isso não há políticas públicas para quem quer produzir dessa forma, já que o Estado assume os interesses das empresas (ASSESSOAR, 2013, p. 40).

13

Preocupados com a transição que se deu no modo de produção, de saudável para envenenado, e olhando a ecologia, a terra e a produção com uma perspectiva educativa, a agroecologia tem sido parte integrante do currículo das escolas do campo, sobretudo as do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O MST procura resgatar a figura do camponês, seus conhecimentos e sua forma de relacionar-se com o meio ambiente pelo trabalho, construídos através das gerações, pela interação dos homens e mulheres com a natureza. Sob esse olhar, o desenvolvimento do campo vai além da modernização técnico-produtiva. Trata-se de um modelo de agricultura onde o camponês domina as tecnologias e decide sobre seu modo de produção, sem ter que seguir a cartilha do capitalismo. São experiências que têm dado certo nas comunidades de assentados, mesmo não encontrando apoio nas políticas públicas.

Compreender a agroecologia exige um estudo sistêmico dos agroecossistemas. Requer uma visão holística da natureza, buscando reconhecer as relações de interdependência existentes e as opções de manejo da pecuária e da agricultura, de forma que se garantam a sustentabilidade do sistema. Seria a passagem gradativa, de um modo de produção que concebe a agricultura familiar como uma pequena empresa, para uma visão de agricultura familiar camponesa. A essa mudança dá-se o nome de transição

agroecológica, que significa sair de um sistema de produção agroquímico que degrada o meio ambiente e, gradativamente, “construir uma proposta sustentável e reconstruir um sistema de produção que seja adequado para a agricultura familiar” (HOELLER & SILVA, 2013, p. 44), que o agronegócio não tem sido capaz de investir e não interesse para tal, pois vivem da exploração da terra, da água e da floresta, e do lucro imediato.

No Brasil, há vários exemplos de produção agroecológica, caso das cooperativas do MST que se tornaram as maiores produtoras de arroz orgânico da América Latina, Rede Brasil Atual – RBA (VELLEDA, 2017). A Rede publica matéria descrevendo a iniciativa do assentamento Hugo Chaves, Município de Tapes, Rio Grande do Sul, as famílias se deram conta de que as pessoas estavam adoecendo e que o dinheiro que sobrava da venda das colheitas estava sendo gasto com tratamentos de saúde. 15 anos depois, 600 famílias de 22 assentamentos estão organizadas em Cooperativa, investindo na produção agroecológica, produzindo alimentos saudáveis (VELLEDA, 2017).

Os assentados perceberam que os problemas estavam relacionados ao uso de agrotóxicos na produção e decidiram modificar o modo de produzir. Mudaram a matriz tecnológica da produção de arroz; instalaram a agroindústria para beneficiamento da produção orgânica; criaram a marca; e organizaram a relação direta com o mercado, para que a produção não fosse colocada nas mãos de atravessadores. De acordo com Camargo e Sperotto (2017), os 22 assentamentos em 16 municípios gaúchos foram responsáveis por 27 mil toneladas de arroz na safra 2016/2017. Na prática, os assentados do MST tem sido os maiores produtores orgânicos e agroecológicos da América Latina.

Em tempos de investigações de fraudes que colocam sob suspeita os produtos e os modos de produção de alimentos provenientes da indústria que integra o agronegócio brasileiro, as 27 mil toneladas de arroz orgânico (livre de veneno) da safra 2017 produzidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) apontam para um outro modelo viável de produção. Atualmente, o MST é líder na produção de arroz orgânico na América Latina (CAMARGO, SPEROTTO, 2017, s/p).

Outros exemplos de produção orgânica encontram-se espalhados por todo país, como é o caso da COPAVI – Cooperativa de Produção Agropecuária Vitória (COPAVI), no município de Paranacity-PR. As famílias, ao chegarem na área, “[...] viram a necessidade de o modo de produção ser de forma diferente ao convencional [...]. Iniciou-se assim, de forma mais expressiva e direta o entendimento da cooperativa e a decisão política da opção pela agroecologia” (CALZA e FERREIRA, 2013, s/p). De acordo com os autores, dentre outras atividades da COPAVI, estão a produção da cana-de-açúcar agroecológica, e a agroindústria que produz, a partir da cana, o açúcar mascavo, a cachaça e o melado.

As experiências citadas mostram que é possível uma forma diferente de agricultura sem o uso de produtos químicos, pois são nocivos ao meio ambiente e à saúde humana. As iniciativas caminham na contra mão de um sistema que incentiva o agronegócio, em detrimento da agricultura familiar. Tais práticas se configuram como forma de resistência ao sistema capitalista e não agrada ao agronegócio que reage discutindo a aprovação de leis que impedem o avanço da agroecologia e do não uso de produtos químicos na produção, como acompanhado pela imprensa a respeito da aprovação, por comissão especial da Câmara, do PL 6299/02, que visa afrouxar a lei de agrotóxicos no Brasil³ (BETIM, 2018). Outro Projeto de Lei que restringe a comercialização de produtos orgânicos⁴ (ALVES, 2018) também foi aprovado pela Câmara, o que prejudica os pequenos agricultores de todo Brasil. Ambos os projetos caminham na mesma direção: apoio ao agronegócio e às indústrias produtoras de insumos agrícolas, e a supressão da agricultura familiar. Liberar os agrotóxicos e dificultar que os agricultores comercializem produtos agroecológicos é o mesmo que envenenar a população brasileira. As leis contribuem para a indústria da morte silenciosa.

³ Maiores informações sobre o PL 6299/02 in: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/26/politica/1530040030_454748.html

⁴ Mais informação in: <http://justificando.cartacapital.com.br/2018/07/04/camara-aprova-pl-da-restricao-de-organicos/>

Impõem-se assim, a necessidade de resistências à prática do agronegócio que, investindo na produção em larga escala, envenena a população. Esta é a face perversa do capitalismo que valoriza o lucro e a mais valia, em detrimento da qualidade de vida humana e do equilíbrio de todo o planeta.

Considerações finais

Em face às contradições apresentadas neste artigo, sobre o que pretende o agronegócio, em pleno século XXI e a necessidade de se resgatar um modo de produção sustentável para a agricultura, concluímos que a agroecologia é uma perspectiva que deve ser estudada e debatida por educadores e defensores de um desenvolvimento que leve em conta a sustentabilidade da vida, e as leis que impedem a vida não podem ser obedecidas, demandando ações judiciais que as tornem inconstitucionais.

É fundamental que as escolas inseridas em áreas agrícolas, enquanto espaços educativos, discutam na sala de aula e na comunidade a agroecologia, o agrotóxico e as leis que, na prática, trarão prejuízos a saúde pública, visando resgatar os conhecimentos aprendidos pela humanidade na sua interação com o meio ambiente, conhecimentos estes que aos poucos foram sendo suprimido pela ideia de lucro, concentração e expropriação, próprias do sistema capitalista.

Referências

ALVES, Arnaldo. **Câmara aprova PL da restrição de orgânicos**. Carta Capital. 2018. Disponível em: <<http://justificando.cartacapital.com.br/2018/07/04/camara-aprova-pl-da-restricao-de-organicos/>>. Acesso em 16 jul 2018.

ANDRADES, Thiago Oliveira de; GAMINI, Rosângela Nasser. **REVOLUÇÃO VERDE E A APROPRIAÇÃO CAPITALISTA**. CES Revista, v.21. Juiz de Fora, 2007, p. 43 – 56. Disponível em:

<https://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2007/revolucao_verde.pdf>.
Acesso em 15 jul. 2018.

ASSESSOAR. **Tecnologia como educação ecológica**: Sudoeste do Paraná. Cadernos pedagógicos. Francisco Beltrão: CALGAN, 2013.

BETIM, Felipe. **A operação para afrouxar ainda mais a lei de agrotóxicos no Brasil, na contramão do mundo**. El País. Disponível em:
<https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/26/politica/1530040030_454748.html>.
Acesso em 19 jul 2018.

BRASIL. **Sistema de produção e processos de trabalho**: caderno pedagógico educandas e educandos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2010.

CALZA, Daniela Bernadete; FERREIRA, Allan Francisco. **Produção agroecológica rege o funcionamento de cooperativa no Paraná**. 2013. Disponível em: <<http://cirandas.net/cooperativa-de-producao-agropecuaria-vitoria-lda>>. Acesso em 16 jul 2018.

CAMARGO, Gilson; SPEROTTO, Igor. **MST colheu 27 mil toneladas de arroz sem veneno**. Extraclasse. 2017. Disponível em:
<<https://www.extraclasse.org.br/edicoes/2017/04/mst-colheu-27-mil-toneladas-de-arroz-sem-veneno/>>. Acesso em 15 jul 2018.

HEVILÁSIO, Francisco F P. **Origem e evolução da agricultura**, 2009, p.1 – 14. Disponível em:
<http://www.ccta.ufcg.edu.br/index.php?action=view_page&page=235>. Acesso em: 14 jul 2018.

HOELLER, Silvana Cássia; SILVA, Valentim da (org.). **ProJovem Campo Saberes da Terra**: transição agroecológica em sistemas familiares de produção. Matinhos: UFPR Litoral, 2013

SOUSA, Rainer. **Agricultura = Evolução?** S/d. Disponível em:
<<https://historiadomundo.uol.com.br/pre-historia/agricultura=-evolucao.htm>>. Acesso em: 14 jul 2018.

VELLEDA, Luciano. **Arroz orgânico do MST ganha mercado e se torna referência de produção cooperativa**. RBA. Rede Brasil Atual. São Paulo, 2017. Disponível em:
<<http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2017/05/arroz-organico-do-mst-se-torna-referencia-de-producao-cooperativada>>. Acesso em: 15 jul 2018.

CONHECENDO FUTUROS PROFESSORES (OU NÃO) DE ESCOLAS DO CAMPO

Amanda Araújo Coelho Nogueira⁵
Matheus dos Santos⁶
Línlya Sachs⁷

Resumo: Este artigo tem como objetivo conhecer dois licenciandos em Matemática do câmpus de Cornélio Procópio da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, oriundos da zona rural. Com isso, pretende-se discutir a formação de professores e a aproximação e o distanciamento desses futuros professores das escolas do campo. Utilizamos a História Oral, enquanto fundamentação teórica e metodológica. As textualizações geradas a partir dessas entrevistas possibilitaram discutir alguns aspectos importantes relativos às memórias desses licenciandos com relação às escolas do campo onde estudaram outrora e perspectivas profissionais como futuros professores (ou não) de escolas do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; História Oral; Formação de Professores de Matemática.

Introdução

O projeto de pesquisa, no qual este artigo se insere, “Educação matemática do campo: currículo e formação de professores”, em desenvolvimento na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), tem como objetivo, entre outros, tratar da formação de professores que ensinam, ensinaram ou ensinarão matemática em escolas do campo.

Nesse sentido, algumas pesquisas focaram a formação em cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática (SACHS; ELIAS, 2016; SANTOS; SACHS, 2016; SANTOS, 2018) – que são potenciais

⁵ Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Cornélio Procópio. E-mail: amanda2361@outlook.com.

⁶ Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Cornélio Procópio. E-mail: matheussantos@alunos.utfpr.edu.br.

⁷ Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Cornélio Procópio. E-mail: linlyasachs@yahoo.com.br.

para a formação de professores para atuarem em escolas do campo, tanto pelos próprios requisitos para ingresso, quanto pelos currículos dos cursos – e outras procuraram conhecer quem são os professores que atuam ou atuaram em escolas do campo do estado do Paraná (SACHS; ANDRADE; SANTOS, 2016; BAILÃO; SACHS, 2018).

Esta pesquisa, em particular, objetiva conhecer quem são os licenciandos em Matemática do câmpus de Cornélio Procópio da UTFPR oriundos da zona rural. Com isso, pretende-se discutir a formação de professores e a aproximação e o distanciamento desses futuros professores das escolas do campo. Para isso, mobilizamos a História Oral, enquanto fundamentação teórica e metodológica, a partir de entrevistas realizadas com dois licenciandos. As textualizações geradas a partir dessas entrevistas possibilitaram discutir alguns aspectos importantes relativos às memórias desses licenciandos com relação às escolas do campo onde estudaram outrora e perspectivas profissionais como futuros professores (ou não) de escolas do campo.

História Oral: fundamentação teórica e metodológica

Nesta pesquisa – e em outras desenvolvidas pelo grupo “Educação Matemática do Campo - Estudos e Pesquisas”⁸ – mobilizamos a História Oral, enquanto fundamentação teórica e metodológica.

De início, já afirmamos que não temos como intuito realizar uma pesquisa de cunho historiográfico, mas que concordamos com Garnica (2011), ao afirmar que, independentemente do tema a ser pesquisado, produzimos intencionalmente fontes historiográficas.

Por um lado, essa opção (teórica e metodológica) traz alguns procedimentos preestabelecidos. Inicia-se com a escolha dos colaboradores da pesquisa, que serão entrevistados pelos pesquisadores. No nosso caso, necessitamos fazer um levantamento prévio de quem são os licenciandos em

⁸ Registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3168299507996976>.

Matemática do câmpus de Cornélio Procópio da UTFPR oriundos da zona rural. Para isso, foi criado um formulário on-line, questionando se o graduando reside ou se já residiu na zona rural e, em caso afirmativo, se estudou em escolas da zona rural, da zona urbana ou em ambas. Também, foi questionado se conhece algum graduando do curso que resida ou tenha residido na zona rural e, em caso afirmativo, para indicar o nome do estudante. Esse questionário foi enviado por e-mail para todos os matriculados no curso (um total de 212 estudantes) e postado em redes sociais, no início do período letivo de 2018⁹. A partir das respostas obtidas e com os conhecimentos que tínhamos a respeito dos estudantes do curso¹⁰, chegamos a 18 nomes. Tentamos contato com todos, agendamos e realizamos entrevistas com alguns deles¹¹. Neste artigo, em particular, abordamos temas suscitados em duas dessas entrevistas: com André e com Nádia¹².

O roteiro da entrevista foi por nós elaborado, conforme apresentado no Quadro 1, e, posteriormente, transformado em fichas, com propósito de dar um “tom” à entrevista de depoimento, evitando perguntas e respostas ou interrupções do entrevistador. Esse procedimento foi inspirado no trabalho realizado por Rolkouski (2006).

Quadro 1: roteiro da entrevista

- **História de vida:**
(1) Conte um pouco sobre sua história de vida no campo. (2) Você nasceu no campo? (3) Sempre morou no campo? (4) Ainda mora no campo? (5) O que sua família fazia no campo? (6) Quando morava no campo, você ajudava nas atividades, trabalhava ou algo do tipo? (7) Como você definiria o seu primeiro contato (ou primeira lembrança) do campo? (8) Você gostava da vida no campo? (9) Sempre foi assim ou esse sentimento mudou? Se mudou, como?
- **Vida escolar:**
Você estudou em escolas do campo em algum momento da vida?
Em caso negativo:
(1) Havia ou não escolas do campo próximas a sua residência? (2) Como foi a decisão por

⁹ Isso foi feito após todos os períodos de matrícula para ingressantes no curso em 2018.

¹⁰ Conhecíamos, pois uma de nós é professora no curso e os outros autores são também estudantes do curso.

¹¹ Até o momento (julho de 2018), foram realizadas cinco entrevistas.

¹² Os nomes são reais e foram por eles permitidos de serem divulgados em cartas de cessão de direitos das entrevistas, realizadas em 25/05/2018 e complementada em 25/06/2018, com André, e em 25/06/2018, com Nádia.

estudar em escolas urbanas? (3) Como você se deslocava para a escola? (4) Como era para você estudar em escolas urbanas?

Em caso positivo:

(1) Você estudou durante toda a vida em escolas do campo? (2) Estudou em mais de uma escola? (3) Qual o nome das escolas e onde elas estão localizadas? (4) Como era seu deslocamento para a escola? (5) Essas escolas ainda estão em funcionamento? (6) Conte um pouco sobre a infraestrutura dessas escolas. (7) Sobre os professores dessas escolas, em especial os seus, quem eram eles? Você sabe se eles eram do campo? (8) Você pode contar como eram as aulas nessas escolas? (9) Elas tinham alguma relação com a vida no campo?

Se você estudou em escolas do campo e urbanas, o que você tem a dizer sobre a qualidade no ensino de ambas? Há muita diferença? Se sim, o que você acha que contribuía para essa diferença?

- **Perspectiva profissional:**

Se tivesse a oportunidade, você voltaria para o campo para dar aula?

Fonte: produzido pelos autores

As entrevistas foram realizadas, em data previamente combinada com os colaboradores, e gravadas em áudio. Seguimos com a transcrição literal dos áudios e, em um momento posterior, realizamos as textualizações dessas transcrições. Como afirma Garnica (2011, p. 7):

[...] do registro da oralidade (em fitas K-7 ou suportes digitais) passa-se à gravação bruta (elaborando-se um primeiro registro escrito); dessa gravação bruta (ou transcrição, como temos chamado) passa-se à primeira textualização (que implica editoração da transcrição) à qual seguem tantas textualizações quantas julgadas necessárias para “apurar” o texto, sempre em negociações com o depoente. Não há regras para textualizar e essa operação depende fundamentalmente da sensibilidade e do estilo de redação do pesquisador. Uma das disposições exigidas para essa dinâmica de elaborações textuais, por exemplo, é tentar manter, tanto quanto possível, o “tom vital” do depoente, isto é, a construção de frases nas quais se reconheça (e o próprio depoente se reconheça em) seus modos de falar.

As textualizações foram, então, enviadas aos colaboradores – que poderiam modificar o texto, incluindo ou excluindo trechos, corrigindo partes – que, após os ajustes, foram finalizadas e, assim, foram assinadas as cartas de cessão de direitos pelos colaboradores. Toda discussão proposta neste artigo se dá a partir dessas textualizações finais.

Por outro lado, indo além dos procedimentos metodológicos, a História Oral permite modos específicos de:

(a) fazer surgirem questões de pesquisa, (b) buscar por informações e registrar memórias – narrativas – que nos permitam tratar dessas questões; (c) cuidar desses registros de forma ética e trabalhá-los segundo procedimentos específicos, tornando-os públicos ao final desse processo; (d) analisar o arsenal de dados segundo perspectivas teóricas em sintonia com alguns princípios previamente estabelecidos; e (e) procurar criar formas narrativas alternativas às usualmente vigentes no meio acadêmico, constituindo os trabalhos produzidos nessa vertente mais como campos de experimentação que como arrazoados de certezas (GARNICA, 2011, p. 5-6).

Por essas razões, optamos por mobilizar a História Oral nesta pesquisa.

Os colaboradores e problemas históricos em escolas do campo

Meu nome é André Ramos Florentino, sou aluno oriundo da escola do campo [...].¹³

Bem, toda a minha vida foi na educação do campo até eu me formar no magistério e desde sempre né, eu nasci no campo, vivi no campo e cresci e tal.

A minha história de vida é baseada, assim... a minha família sempre foi uma família muito humilde... minha avó tinha uma chacinha bem pequena, mas, assim, a minha família nunca chegou a trabalhar na chacinha da minha avó. Então, eu venho do campo, mas o meu contato com o campo não é aquele de serviço e de trabalho manual do campo, é... Eu nasci na cidade, mas, desde que eu era bebezinho, fui para o campo e lá fiquei, cresci, até os meus 18 anos. Quando eu completei os 18 anos, eu terminei o magistério, daí eu precisei sair do campo para eu trabalhar, como lá na onde eu moro não tinha vaga, e eu encontrei vaga em outro município, eu me mudei, mas, até então, eu sempre morei no campo.

Meu nome é Nádia Schimomukai Minato. Hoje, eu tenho 39 anos, moro em Cornélio Procópio¹⁴, sou aluna do sétimo período de Licenciatura em Matemática da UTFPR.

Bom, sobre a minha história de vida... Eu nasci em Cornélio Procópio mesmo, mas a minha família, meus pais e meus avós

¹³ Todos os trechos retirados das textualizações das entrevistas realizadas com André e Nádia serão grafados em itálico e entre aspas, para identificação. Quando houver necessidade, indicaremos a qual das duas textualizações estamos nos referindo.

¹⁴ Município, com 46.928 habitantes (dados de 2010), localizado na mesorregião Norte Pioneiro, do estado do Paraná, a 400 km da capital, Curitiba.

paternos, moravam no campo em um distrito de Leópolis¹⁵, chamado Jandinópolis, e foi lá que eu vivi até os 11 anos de idade. Por ser perto de Cornélio Procópio, esse distrito tem aproximadamente 30 quilômetros de distância, eu nasci em Cornélio, mas até os 11 anos nós morávamos lá em Jandinópolis, no campo. É um sítio que tem uma distância de uns 300 ou 400 metros do Patrimônio.

Após se apresentarem, cada um dos colaboradores conta de sua vivência no campo e destacamos aqui o que se refere ao período escolar.

André, morador do distrito de Santa Maria do Rio do Peixe, conta que estudou em escolas do campo do município de Congonhinhas¹⁶ na Educação Infantil e em todo Ensino Fundamental:

A instituição em que eu cursei a Educação Infantil era o Centro Municipal de Educação Infantil Laura Garrido, que hoje recebe o nome de CMEI do campo, localizado no mesmo distrito de Santa Maria do Rio do Peixe e, quando eu concluí meus estudos na CMEI, eu fui matriculado na Escola do Campo João Ribeiro, no distrito de Santa Maria, que é uma escola e, depois que eu terminei o Fundamental I, eu fui matriculado no Fundamental II no Colégio Estadual Patrimônio de Santa Maria. Uma curiosidade: a mesma escola, que era o João Ribeiro, também era o Patrimônio de Santa Maria. Então era uma escola compartilhada entre o municipal e o estadual, e você via que, às vezes, o pessoal do estado aparecia lá e, como a escola é compartilhada, você tinha que ceder espaço, tinha que estudar no corredor ou no refeitório, porque como a escola pertencia ao estado e o estado cedia o espaço para o município, eles tomavam como donos da escola.

Já no Ensino Médio, precisou ir para a cidade vizinha para estudar, para cursar o Magistério¹⁷:

[...] quando concluí o Fundamental, eu precisei estudar fora, então eu pegava ônibus todo dia, morava no distrito ainda de Santa Maria e estudava em Cornélio Procópio, daí eu pegava ônibus, saía da minha casa 11h15 e pegava dois ônibus,

¹⁵ Município, com 4.145 habitantes (dados de 2010), localizado na mesorregião Norte Pioneiro, do estado do Paraná, a 18 km de Cornélio Procópio.

¹⁶ Município, com 8.279 habitantes (dados de 2010), localizado na mesorregião Norte Pioneiro, do estado do Paraná, a 47 km de Cornélio Procópio

¹⁷ Referência ao curso Normal em nível Médio, que habilita para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em funcionamento no estado do Paraná.

porque eu pegava um ônibus do distrito até o município de Congonhinhas, do município de Congonhinhas até o município de Cornélio Procópio. E, para voltar, a mesma coisa. Assim, eu saía da minha casa 11h15 e chegava de volta só 18h30. Às vezes, tinha a questão que o ônibus estragava, porque eu acho que a prefeitura gosta de ônibus velho e só colocava ônibus velho pra carregar a gente para o campo, então era muito comum estourar pneu e a gente ficar na estrada e chegar em casa bem tarde da noite, por conta que não tinha outro transporte e a prefeitura era acomodada com isso.

24

Nádia, que morou no distrito de Jandinópolis, do município de Leopólis, onde estudou até a terceira série¹⁸ do Ensino Fundamental, conta que mudou para o município de Cornélio Procópio, onde finalizou sua escolarização básica:

Como eu morei lá até os 11 anos, existia uma escola no distrito chamada Escola Estadual de Jandinópolis. Era uma escola que atendia, na época se falava primário e ginásio. Então, nós fazíamos da primeira à quarta série e do quinto ao oitavo. Que eu me lembro, antes da primeira série, tinha o pré e, depois, uma preparação para o primeiro ano, e só depois que a gente entrava no primeiro ano. Até acredito que quem estava na preparação do primeiro ano era quem fazia 7 anos naquele ano, porém, como eu era filha de professora, a minha mãe era professora da segunda série, então, como eu era bastante estimulada, eu entrei antes, um ano antes, por isso eu consegui seguir o processo na idade certa. [...] Então, quando eu terminei a terceira série, eu me mudei para Cornélio. Saí de uma escola estadual, de um lugar bem simples, bem humilde, e me mudei para uma escola particular, um colégio administrado por freiras, que seguia uma apostila. [...] Então, depois de todo esse processo, passei por um Ensino Médio particular também.

André relembra que os professores tinham aulas na zona urbana no período da manhã e, em sua escola, no período da tarde; assim, chegavam já cansados para as aulas. Esses professores eram, em sua maioria, moradores da zona urbana e, quando havia problemas com o transporte dos professores, as aulas eram canceladas ou juntavam as turmas e os estudantes eram dispensados de parte das aulas. Também, a maior parte dos professores era de licenciandos ainda não graduados, pois, segundo ele, “ninguém queria dar

¹⁸ Equivalente ao atual quarto ano do Ensino Fundamental.

aula no campo, então sobravam essas aulas, e quem era chamado no teste seletivo, do PSS¹⁹, que pegava essas aulas”.

Em especial, na escola municipal em que cursou os anos iniciais do Ensino Fundamental, André conta que não tinha diretor e equipe pedagógica, apenas professoras, merendeiras e serviços de limpeza. Na escola estadual, apesar de haver diretor, ele relata alguns problemas:

O diretor da minha escola do campo era sempre bem sossegado, tipo, ‘ah, deu uma chuvinha aqui, não vou poder ir’. Para ele, tudo certo. Inclusive, a legislação fala que, em período de safra e em período de chuva, as aulas podem ser paralisadas para reposição posterior. Na minha realidade, isso não aconteceu, era paralisado, depois as reposições nunca aconteciam, ou quando tinha uma reposição era assim: reunia todo mundo em uma sala, colocava um filme e essa era a reposição que tinha, inclusive era um filme que não tinha a ver com o conteúdo, era um lançamento, porque a gente era do sítio e tudo que era bonito, era novo, os olhos brilhavam. Eles tentavam dar uma enrolada na gente nesse aspecto, mas é uma da coisa que, com certeza, contribuiu para essa diferença. Você notava que a equipe pedagógica da escola do campo dificilmente ia à escola ou à sala acompanhar o serviço do professor.

Esses relatos vão na direção dos problemas próprios dessas escolas, elencados por Leite (1999). Entre eles, estão “instalações precárias e na maioria das vezes sem condições para o trabalho pedagógico” (p. 56) e a “presença do professor leigo; formação essencialmente urbana do professor; questões relativas a transporte e moradia [...]” (p. 55). Em pesquisa mais recente, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2005, alguns desses problemas se mantêm: “a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade” (INSTITUTO

¹⁹ PSS significa “processo seletivo simplificado”. A referência é feita aos professores que não são concursados, mas contratados por um período determinado por meio desse processo no estado do Paraná. A distribuição de aulas da rede estadual de ensino ocorre, primeiramente, entre os professores concursados e, em caso de haver aulas remanescentes, são atribuídas aos professores habilitados e classificados pelo PSS.

NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2007, p. 8).

André e Nádia saíram de escolas do campo e foram para escolas urbanas – ele para uma escola estadual e ela para uma escola particular, ambas em Cornélio Procópio. Eles relatam dificuldades que tiveram para adaptação às novas escolas, indicando que as escolas, por serem do campo – ou rurais, na época – apresentavam problemas no ensino.

Nas palavras de André:

Então eu estudei em duas realidades diferentes, uma realidade do campo e uma realidade urbana. Então, quando eu iniciei o meu primeiro ano do magistério e eu tinha acabado de sair de uma escola de educação do campo, eu notava que a dificuldade era muito grande, porque a escola que eu cursei, que é o magistério, é uma escola até hoje muito conceituada, então, era muito difícil você acompanhar. Como eu disse no começo da entrevista, os professores no campo não tinham aquele esmero pelo serviço, não sanavam as dúvidas e não aproveitavam a quantidade mínima de alunos que tinham na sala, e isso acarretou uma certa dificuldade, ao longo dos anos. [...] Com relação a essa diferença, eu acho que depende de vários fatores. Por exemplo, na minha escola do campo, a maioria dos professores do quadro era de professores temporários, então era um professor que ficava um ano na escola e no outro não estava mais, então ele não conhecia bem a profunda realidade dos seus alunos. Já no magistério, os professores eram efetivos há muito tempo, então eles tinham já uma visão um pouco mais abrangente dos alunos que chegavam, das dificuldades que iriam passar e do que eles queriam como objetivo, eu acho que eles traçavam objetivos mais claros.

O relato de Nádia é semelhante:

Eu posso dizer que senti muita dificuldade, muita diferença, porque, não menosprezando, mas o material e a formação e a formação continuada das professoras lá de Jandinópolis não seguiam uma qualificação do mesmo nível da qualificação dos professores desse colégio de Cornélio, da zona urbana. [...] Eu entrei no ano de 1989 e posso dizer que tive que estudar muito e senti muita dificuldade, pois a metodologia de ensino, nossa... eu me lembro uma das coisas que eu senti mais dificuldade foi em relação a estudar por meio de textos. Então, nessa escola, quando eu cheguei, os conteúdos de ciências, história, geografia e filosofia, eram todos textos que eu tinha

que estudar para realizar as avaliações depois. E lá, na escola rural, eu tinha apenas um questionário, em que eu decorava pergunta e resposta e caía igualzinho na prova.

É importante datar os períodos que os colaboradores estudaram nessas escolas. André nasceu em 1998 e estudou nas escolas do campo até aproximadamente 2012; já Nádia, nascida em 1979 e estudou no campo até 1990. A escola em que ela estudou tinha professores do próprio distrito, como sua mãe e sua tia por exemplo, apresentava algumas características das chamadas escolas rurais, como momentos para ensino de técnicas de higiene, e o material utilizado era o mesmo da zona urbana, distribuído pelo governo. Os problemas relatados por André, como a rotatividade de professores, em sua maioria, oriundos de áreas urbanas já são característico de outro momento dessas escolas – que coincide com o período de intenso fechamento de escolas do campo em todo país (SOUZA, 2012).

E é justamente no combate a todos esses problemas que a Educação do Campo surge e se mantém, como afirma Caldart (2009, p. 39): “A Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”. E complementa:

O ‘do campo’, neste caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à ‘vida real’, não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta. Retoma a interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a ‘vida real’ lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social (CALDART, 2009, p. 46).

Como vemos nos relatos dos colaboradores, as escolas por eles vivenciadas se afastam muito desse ideal.

Por fim, quando questionados se gostariam de trabalhar como professores em escolas do campo, obtivemos respostas diferentes.

André diz:

Olha, eu já até pensei em voltar para trabalhar no campo, sabe, mas, conforme o tempo foi passando, eu perdi essa vontade por alguns motivos. Entre eles, que o acesso é muito difícil. Então, para eu poder trabalhar lá e fazer um trabalho bacana, eu teria que morar perto ou me mudar para lá, mas eu não quero no momento.

Já Nádia afirma:

O meu pai ainda tem o sítio lá, ainda trabalha lá, eu vou com uma certa frequência, mais ou menos umas duas vezes por mês ainda vou para lá, e eu acho que, depois que eu terminar a minha graduação, se eu tiver uma oportunidade, não deixaria passar a oportunidade de trabalhar lá. Lógico que eu sei que seria uma opção e uma oportunidade meio diferente, porque os estágios foram feitos todos na área urbana, com uma quantidade de alunos e uma metodologia que eu acredito que é diferenciada, mas eu acredito que eu voltaria sim, não deixaria a oportunidade passar.

A sua resposta toca em um ponto importante: os cursos de licenciatura não têm sequer reconhecido a existência de escolas do campo em suas propostas curriculares.

É salutar dizer que esses licenciandos estão fazendo o curso em um momento em que há importantes políticas públicas que tratam da Educação do Campo em funcionamento. Entre elas estão as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), que afirmam que os professores devem ser formados “para o exercício da docência nas escolas do campo”, considerando a diversidade do campo e “propostas pedagógicas que valorizem [...] a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo” (p. 32).

Considerações finais

Este artigo possibilitou conhecer dois licenciandos em Matemática oriundos da zona rural que seriam potenciais futuros professores de escolas do campo. Eles relataram diversos problemas vivenciados nas escolas do campo

em que estudaram e as dificuldades de adaptação a novas escolas, ao migrarem para escolas urbanas. Destacamos a rotatividade de professores, muitos sem formação e da zona urbana, a falta de equipe pedagógica na escola, problemas de espaço para as aulas e o questionamento, feito por ambos, da qualidade das aulas nessas escolas. Além disso, obtivemos respostas diferentes quanto à perspectiva profissional deles como futuros professores em escolas do campo: um deles não mostrou interesse, por não residir mais no campo; outra, deseja voltar para o campo como professora, mas ressaltou a ausência da temática da Educação do Campo em sua formação inicial.

Referências

BAILÃO, Thaís Maiara; SACHS, Línlya. Colégio Estadual do Patrimônio Regina: uma narrativa sobre professores leigos em turmas multisseriadas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 5., 2018, Belém. **Anais...** Belém, 2018. p. 1-15.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 abr. 2002.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. História Oral e História da Educação Matemática: considerações sobre um método. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 1., 2011, Covilhã. **Anais...** Covilhã, 2011. p. 1-12.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação do campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

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

ROLKOUSKI, Emerson. **Vida de professores de matemática –** (im)possibilidades de leitura. 2006. 288 f. Tese (Doutorado em Educação

Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2006.

SACHS, Línlya; ANDRADE, Mirian Maria; SANTOS, Jader Gustavo de Campos. Professoras de matemática de escolas do campo: três escutas. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Natal, v. 25, p. 7-20, mai./ago. 2017.

30

SACHS, Línlya; ELIAS, Henrique Rizek. A Formação Matemática nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. **BOLEMA**, Rio Claro, v. 30, p. 439-459, 2016.

SANTOS, Jader Gustavo de Campos; SACHS, Línlya. Relações entre movimentos sociais e cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática do Paraná. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12., 2016, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 2016. p. 1-12.

SANTOS, Jader Gustavo de Campos. **Diário de Campo de um Agricultor Iniciante**: registros da atual conjuntura de egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática. 2018. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Cornélio Procópio, 2018.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012.

CONQUISTA DA TERRA, CONQUISTA DA ESCOLA: A HISTÓRIA DO ASSENTAMENTO PONTAL DO TIGRE – QUERÊNCIA DO NORTE, PR

Maria Edi da Silva Comilo²⁰
Vanderlei Amboni²¹
Elias Canuto Brandão²²

31

Resumo: Este estudo foi proveniente das discussões realizadas no interior da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes e nas Reuniões do GEPEDIC em torno das discussões de como se constituiu a educação do/no campo e as políticas de educação no MST no Brasil. Objetivou-se identificar e analisar as contradições presentes nas leis do Estado Brasileiro e as possibilidades de luta na construção de políticas de acesso e permanência dos camponeses nas escolas. O debate propiciou a análise de documentos oficiais elaborados na década de 1990, período de importantes modificações no cenário educacional. Foi necessário ponderar sobre o papel do Estado, enquanto mecanismo de dominação, que envolve a elaboração de políticas educacionais. Analisou-se a relação entre o Estado, Sociedade e a Educação do/no campo a partir dos veios contraditórios entre Estado e Movimentos Sociais.

Palavras-chave: Movimentos Sociais. Políticas educacionais. Educação no Campo.

Introdução

A Educação Camponesa se fortaleceu com a posição dos movimentos sociais, portanto o MST se tornou um movimento de grande importância nas ações dos trabalhadores do campo afirmando a identidade do nome “Sem

²⁰ Doutoranda da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Marechal Cândido de Rondo. Pedagoga do Colégio Estadual do Campo Centrão – Ensino Fundamental e Médio, e-mail: mariaedic@hotmail.com.

²¹ Doutor em Educação, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Adjunto do Colegiado de História, Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavai (UNESPAR). E-mail: vanderlei.amboni@unespar.edu.br

²² Doutor em Sociologia. Docente da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Colegiado de Pedagogia e Mestrado em Ensino. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade do Campo (GEPEDIC-UNESPAR-Paranavai). E-mail: eliasbrandao.unespar@gmail.com

Terra", tendo uma pedagogia que trabalha as políticas, as ações, as vivências, as emoções, a cultura e as místicas, e proporcionam um debate social sobre a proposta da educação para o meio rural, com diretrizes e olhares especiais para a educação brasileira, conforme explicita o artigo 28 da LDB (1996), que propõe medidas para a consolidação da educação voltada ao rural/campo.

Na perspectiva da legislação, a educação deve preparar o filho do agricultor para ser agricultor também, afirmando o primado social produtivo que o desenvolvimento pode acontecer em todo lugar. Este é o sentido que a educação deve fortalecer, pois os movimentos sociais do campo constroem parâmetros para ter uma escola no campo, cujo objeto são os sujeitos que habitam os campos ressignificados no modo de produção do capital, mas centrados nos valores da agricultura familiar. Dessa forma, a educação do campo traz a singularidade dos movimentos sociais, cujo movimento camponês é a expressão desse objeto. Para Ribeiro (2012, p. 460),

O Movimento Camponês é uma unidade em processo de construção, por isso caracterizado como um sujeito político-coletivo; é constituído por uma diversidade de formas assumidas pelos movimentos sociais populares, que se organizam para enfrentar os desafios próprios das relações sociais peculiares ao trabalho no e do campo, no Brasil.

Nestas lutas camponesas se afirmam as lutas por educação no campo e o seu batismo é o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), conforme afirma Fernandes:

A ideia de Educação do Campo nasceu em julho de 1997, quando da realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) [...]. No processo de construção dessa ideia, foram realizados estudos e pesquisas a respeito das diferentes realidades do campo. A partir dessa práxis, começamos a cunhar o conceito de Educação do Campo [...] em 1988 (FERNANDES in MOLINA, 2004, p. 64 – 65).

O movimento camponês se articulou como uma unidade de ação para as lutas por escolas públicas do campo, mas que o ensino esteja vinculado ao trabalho e em estreita relação com o modo como eles produzem a vida

material. Este elo foi fortalecido pela presença das educadoras e educadores do MST. Com efeito, Eagleton (2001, p. 06) observa, “toda batalha política importante é, entre outras coisas, uma batalha de ideias”. Estas são as premissas básicas que no presente artigo eu propõe analisar.

Trabalho, Estado e educação no MST

Este subitem discutirá categorias que interlaçam a vida do trabalhador e do estudante, assim como possibilitará ao leitor compreender com mais afinco a educação do campo, que nada tem com educação rural, pois diferente desta, é resultado da vida real, do trabalho, dos conflitos, ou seja,

A educação do campo que estamos refletindo aqui não encontra similar na história da educação no Brasil. Ela nasceu das necessidades que os movimentos sociais do campo tinham para romper o isolamento social e a marginalização estabelecidas pela ausência de políticas públicas para a educação no campo, posto que, historicamente, este ‘tipo de educação’ não constava na agenda política do Brasil. [...] (AMBONI, 2014, p. 101).

As Políticas de educação do/no Campo no Estado do Paraná, a partir do ano 2000, possibilitou as discussões de como se constituiu a Educação do e no campo e as políticas de educação no MST, a serem observadas no interior do Assentamento Pontal do Tigre, onde temos uma vivência concreta como escola municipal, mantida pelo poder executivo local, e uma escola estadual, mantida pelo Estado. Ambas escolas estão localizadas no Assentamento Pontal do Tigre, no município de Querência do Norte (PR), com Projetos Políticos Pedagógicos, Regimento Escolas, Estatuto da APMF (associação de pais, mestres e funcionários) diferenciados.

O significado essencial da cisão entre trabalho manual e intelectual, entre fazer e pensar, apresenta-se nas duas escolas de forma diferente, mesmo tendo como base as mesmas famílias do Assentamento Pontal do Tigre, que tem em sua formação a referência marxiana, mesmo em um

contexto de vida e trabalho específico, é significativa, pois evidencia a divisão entre os trabalhadores, e indica a ruptura entre o pensar e o fazer.

O exemplo acima tem como objetivo demonstrar os fundamentos da análise aqui proposta. A compreensão da categoria trabalho e sua apropriação pelo capital, com a contradição fundamental que orienta as relações escolares é o conflito entre capital e trabalho na luta pela conquista de espaço sociais da classe dos trabalhadores, emergindo nesta relação a alienação, que culmina com um dos sustentáculos da escola capitalista, que é a fragmentação do conhecimento. Cury, com efeito, nos alerta sobre a importância da educação estar ligada às lutas sociais e seu elemento central que é a contradição.

Porém a luta pela educação não pode estar separada das lutas sociais. À medida que o espaço de hegemonia exercida pela classe dominante reflui em função das pressões exercidas pela classe subalterna, a educação amplia seu espaço em vista da transformação social. É que a questão central da educação é a contradição. As análises críticas sobre educação burguesa, desde que a eliminem ou a impossibilitem, unilateralizam a análise, valorizam apenas um lado de contradição, dando-lhe a inevitabilidade e objetividade de uma dominação. (CURY, 2000, p. 78).

Tais categorias trabalhadas por Marx, que além de demonstrar de maneira explícita a separação entre trabalho manual e intelectual, denota que tal fato é transformado em poderes capitalistas, sendo que o processo de produção, ao alienar o trabalhador do produto do seu trabalho, ainda seleciona o trabalho fazendo uma distinção entre os trabalhadores, que são explorados de acordo com as necessidades do processo produtivo, e aqueles que detêm maiores condições intelectuais. Ambos são expropriados em esferas distintas do processo de trabalho, sendo uma das marcas da escola capitalista, que é amplamente fortalecida e assegurada pelos mais variados discursos de igualdade.

Para o MST, escola é uma instituição na qual os educandos devem atuar como sujeitos de sua própria história. É um espaço concreto, fundamental para a formação de significados e para o exercício da cidadania. Na medida em que se possibilita aprendizagem de participação crítica e criativa, contribui para

formar cidadãos que atuem na articulação entre assentamento, acampamentos, Movimentos Sociais, aulas de campo, município, região, Estado e país. Nesse sentido, permite relacionar e integrar diferentes dimensões da vida pessoal e social, cotidiana e contemporânea. Com efeito, Bezerra Neto (2013, p. 13-14), observa:

Para a população do campo o sistema educacional sempre foi ainda mais perverso, permitindo a existência de prédios escolares em condições miseráveis, professores leigos e muitas vezes voluntários. Pouco tempo de aulas nas classes multisseriadas, pouco ou quase nenhum investimento em recursos pedagógicos, infraestrutura inadequada e sem falar que muitas vezes a manutenção dessas escolas ficava a cargo dos próprios professores ou do fazendeiro. [...].

Este olhar da educação possibilita e dinamiza a ligação dos seres humanos com as próprias condições de experiências reais de vida material. O camponês, ao adquirir terra, garante recurso necessário à produção da vida material e a criar organizações coletivas econômicas, políticas e sociais, e adquire dignidade de viver no lugar pelo qual tem sentimento de pertença, construindo sua vida, contribuindo também para o crescimento do desenvolvimento local de forma sustentável. No processo histórico de hominização, seu início se dá no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida, o que. Diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si, agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades pessoais e sociais e isto o faz pelo trabalho. Lukács (2013, p. 43), com efeito observa que “[...] a essência do trabalho humano consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produtos de sua autoatividade”. A essência humana, portanto, não é dada ao homem como uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem, ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens no seu devir histórico. A essência do homem é um feito

humano com a natureza e com o trabalho que se desenvolve, se aprofunda ao longo do tempo como um acontecimento histórico.

A compreensão desta temática é indispensável para entender as estratégias que os movimentos sociais do campo devem ter na organização das lutas pela garantia dos direitos básicos, sejam eles organizados em coletivos ou não. No MST, durante seus 34 anos de movimento organizado, enquanto representante dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, tem sido referência nacional e internacional nas organizações e lutas dos trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra, reafirmando a centralidade do trabalho na produção da vida material por meio da agricultura familiar. O MST tem essa denominação porque englobam várias categorias de trabalhadores rurais, que foram expulsos da terra, devido ao processo histórico de desapropriação do homem da terra no Brasil, em especial, o de modernização da agricultura (mecanização e erradicação do cafezal), construções de usinas hidroelétricas, que expropria o homem da terra e cria vários aglomerados de pobres nos centros urbanos.

Quantas vezes não ouvimos os agricultores e as agricultoras dizerem que o esforço sem exploração do trabalho ensina os jovens e adolescentes a terem responsabilidade, a respeitar a natureza e aprender com ela? É preciso, entretanto, diferenciarmos trabalho e emprego. Entendendo que o trabalho é a atividade transformadora da realidade, pela qual o homem se constrói como pessoa, ao mesmo tempo em que constrói a sociedade em que vive. É nesta ótica que o entendimento busca articular a discussão à temática da construção da educação no campo, conquista de direitos dos operários (classe trabalhadora), na sociedade capitalista e a teoria dos movimentos sociais.

Nesta perspectiva está a escola vinculada aos interesses do trabalhadores do campo, em particular ao MST. Amboni (2014, p. 102), assevera que

Para o movimento, é uma escola pública vinculada aos interesses da cultura, da vida, do trabalho no campo. Uma escola que reconheça e valorize o campo nas suas dimensões políticas, sociais, culturais, espirituais e de produção da vida

material, pois o MST já vinha construindo, a partir das práticas pedagógicas e do jeito de fazer a escola do MST, a educação do campo na sua materialidade, por meio da pedagogia do movimento, posto que a formação humana não se enquadra na escola, ela se insere na vida, e a vida é matéria em movimento, portanto, se educa em processo de escolarização e nas práxis posta pelo homem no seu devir histórico.

E como nasceu a escola do MST? Elas nascem das necessidades dos acampados no processo de luta pela vida. Como direito, nasce com a Constituição de 1988, no artigo 205, que assegurou "A **educação**, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Reforça o direito pleno à educação para os povos do campo a LDB, Lei nº 9394/96, de 1996, que cito:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

Em relação à Educação do Campo especificamente, o debate é iniciado a partir do primeiro Congresso Nacional do MST, em 1985, onde nasce a Articulação Nacional por Uma Educação do Campo e a criação do Setor de Educação no MST. Em 1990, o coletivo Nacional de Educação amplia a discussão nos Estados e inicia o curso de magistério na escola "Uma Terra de Educar", em Braga/RS, que é ligada ao Departamento de Educação Rural (DER), da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa – FUNDEP, atualmente em Veranópolis (RS).

A proposta da pedagogia do MST tem sua fundamentação teórica em Paulo Freire, Pistrak, Makarenko dentre outros, trabalhando com temas

geradores e experiências das escolas soviéticas. É fundamental ressaltar que a metodologia e a Educação que queremos e defendemos é estabelecida por meio das pesquisas participantes e da problematização do real para estabelecer o diálogo pedagógico, pois como educadores precisamos ter claro que nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impor a ele, mas dialogar com ele sobre a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. Neste sentido, nas escolas do campo que tem como princípio a metodologia do MST possuem como objetivo uma metodologia que proporcione o pensamento de uma educação emancipadora, que já é uma proposta das escolas do MST com educadores preparados para trabalhar com as especificidades dos camponeses, sem negar-lhe o direito do saber, considerando os educandos como sujeitos de sua história num processo de lutas, construção e conquistas. Esse processo é longo e desafiador para o MST, que busca na Pedagogia dos Sem Terra a humanização das famílias em um processo de formação coletiva.

Um pouco de história da Escola e do Assentamento Pontal do Tigre, Querência do Norte – PR

Pontuar historicamente a escola no Assentamento Pontal do Tigre nos impulsiona ao que Paulo Netto constata, de que uma história não se registra de qualquer forma, necessita-se de método, conhecimento, investigação e análise para se alcançar o fim almejado.

Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (PAULO NETTO, 2009, p. 674).

A criação das escolas no Assentamento Pontal do Tigre Querência do Norte - PR foi conquista pelo MST nas lutas da reforma agrária, em 1988. Na fase do acampamento, as crianças tinham suas escolas nas comunidades acampadas e cada escola contava com a organização de sua própria comunidade. A construção das escolas e o material utilizado eram de inteira responsabilidade da comunidade. As escolas eram erguidas com lona preta, sapé e barro. Enfim tinham que se organizarem de acordo com as condições materiais de cada acampamento. Não recebiam nenhum tipo de auxílio, tais como: como merenda escolar, materiais de limpeza e pedagógicos, nem livros didáticos. A única responsabilidade da secretaria Municipal de Educação era fornecer os livros de chamadas e fazer a avaliação do ensino-aprendizagem por meio de provas escritas e orais. As professoras eram escolhidas pelas comunidades acampadas e junto com os educandos faziam todas as tarefas: dar aulas, limpar, cozinhar servir os alunos.

Tinha quatro (04) escolas reconhecidas pelo Estado, sendo: Escola de Emergência I Capanema. A comunidade Capanema era composta por 72 famílias, constituída por meeiros, arrendatários e filhos de pequenos agricultores de Capanema PR. Faziam parte da Associação dos sem-terra, que foi criada pelo sindicato dos trabalhadores ligados ao prefeito do município e por grupos políticos ligados ao governador da época. A Escola de Emergência II Castro. A comunidade de Castro era composta por 33 famílias, constituídas de antigos ilhéus, que moravam às margens do Rio Paraná, agricultores que perderam suas terras com a construção da Usina Hidrelétrica do Itaipu. A Escola de Emergência III – Reserva. A comunidade de Reserva era composta por 70 famílias, que receberam o nome da cidade de Reserva, onde estavam acampados, antes de chegar em Querência do Norte. Reserva, local de acampamento a vida era muito precária, pois há falta de água e as terras são impróprias para um assentamento. Diante desta adversidade, o grupo veio para Querência do Norte. A Escola de Emergência IV Amaporã. A comunidade de Amaporã era composta por 40 famílias, oriundos de boias-frias, que foram organizados pelo sindicato de Paranavaí e estavam acampados a beira da

Estrada. Ao longo da caminhada romperam com sindicato e foram apoiados pela CPT (Comissão Pastoral da Terra). Ao chegaram a Querência do Norte, Paraná, a base organizativa do acampamento passou a ser discutida pela comunidade, respeitando a maior instância, que era assembleia geral.

Esse assentamento se inicia com a ocupação da terra no ano de 1985. Em 1995 tem sua situação regularizada por meio do reconhecimento institucional, efetivada com a chamada emissão de posse. Ao rememorar a história dos acampamentos, os moradores se remetem às lutas por terra nas cidades de origem, pois a maioria dos assentados vinha de outros acampamentos. O fato é tão significativo que os grupos que se formaram no assentamento guardam o nome das cidades de origem até hoje, como Grupo de Reserva, Grupo de Castro, Grupo de Capanema. Somam-se a esses sujeitos, ex-moradores, arrendatários da área ocupada, afilhados políticos de personagens vinculadas ao poder político, como deputados e trabalhadores organizados por sindicatos locais.

Durante o processo de socialização das comunidades acampadas houve vários choques. A diversidade dos grupos e as expressões culturais eram específicas de cada um e, por vezes, causavam atritos. Com o processo de formação, que é algo forte entre a organização do MST, foram se transformando em um só grupo com os mesmos objetivos e as diferenças serviam de crescimento do coletivo no acampamento e, por meio de mobilizações, planejamentos, superação das dificuldades, as diferenças foram perdendo espaços. Mas, as comunidades, no contexto geral, não possuem escolaridade elevada, mas a maioria por meio das relações sociais que estabelecem entre si, adquirem habilidades e formam suas consciências políticas desenvolvendo uma visão crítica do mundo real, percebendo o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana e do mundo que os cercam.

Na luta pela vida, as famílias desenvolvem atividades nos lotes garantindo uma vida com dignidade no campo por meio da produção de alimentos e outras atividades orgânicas na pecuária, agricultura e em cooperativas (cooperativa de Comercialização e Reforma Agrária Avante Ltda).

Para esse fim, foram organizados vários cursos para melhorar a capacidade produtiva e elevar a renda das famílias. Dentre os cursos, citamos: Orgânicos, Adubo Orgânico, Horta Orgânica, Horto Medicinal, Arroz Orgânico, Leite Orgânico, Peixe e outras iniciativas estudadas, que visam a agroecologia e sustentabilidade da terra.

No dia a dia do assentamento, algumas comunidades do Assentamento Pontal do Tigre trazem organizações coletivas, onde conservam seus hábitos e costumes regionais de onde vieram. Mas há atividades de lazer como: bingo para senhoras, jogo de bocha para os senhores, futebol suíço e recreações para as mulheres, que são realizadas como forma de integração das comunidades. Neste sentido, o lazer faz parte da vida dos assentamentos e é, também, uma forma de educar. Realizam suas festas tradicionais, como: bailes, almoços e cafés comunitários, Associação de mães, intercâmbios com outros assentamentos. Como a maioria da comunidade é constituída por famílias assentadas, acampadas e outras, destacamos que tais atividades são importantes, pois refletem nas organizações das escolas, que junto com o Assentamento também passou por transformações. Com efeito, conhecendo as necessidades da comunidade estudantil e aproveitando a gama de conhecimentos já adquiridos no convívio social, fica fácil conciliar o processo de ensino-aprendizagem com as habilidades adquiridas que os ajudam a fortalecer e a valorizar a cultura das comunidades e, ao mesmo tempo, sejam capazes de ultrapassar limites.

Considerações finais

A construção histórica do Estado burguês é uma máquina de dominação em produção de discursos, que tenta manipular os trabalhadores e subordinar a sociedade aos seus interesses. A partir das articulações, da práxis e das políticas públicas da Educação foi possível compreender as contradições presentes na Educação do Campo e seus significados teóricos e ideológicos,

pois o sistema capitalista dificulta a produção do conhecimento na sua totalidade.

Conseqüentemente, é uma exigência teórica explicar a realidade e o processo histórico de vida construídos pelos homens no seu devir histórico. Os movimentos sociais, além de ensinar, aprender, e produzir novos conhecimentos, necessita da apropriação da cultura material e das formas de organizar-se em coletivos para a emancipação política, como primeiro passo político para a ocupação do latifúndio e da conquista dos meios de produção. Nestas lutas estão inclusas a conquista também da escola como direito humano.

Referências bibliográficas

AMBONI, Vanderlei. **A Escola no Acampamento do MST**: Institucionalização e Gestão Estatal da Escola Itinerante Carlos Marighella. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2014.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

CURY, R. J. C. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores associados, 2000.

EAGLETON, Terry. **Marxismo e crítica literária**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método em Marx**. Expressão popular 2011. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Economia_marxiana acesso dia 18/06/2012>. Acesso em: 20 jun. 2018.

RIBEIRO, Marlene. Educação do campo: embate entre movimento camponês e estado. In. **Educação em Revista**. v. 29, n. 01, Belo Horizonte, Março, 2012. p. 459-490.

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA PARA A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E LETRAMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Cíntia Cristiane de Andrade²³
Daniela Jéssica Trindade²⁴
Salete da Silva²⁵

Resumo: Pensar o ensino de Ciências da Natureza e Matemática de uma forma problematizadora provoca a busca de respostas aos desafios provenientes das novas relações entre a ciência, tecnologia, sociedade, ambiente e a educação. Sob essa vertente (perspectiva CTSA) as Ciências e a Matemática, são o caminho ideal para o processo de alfabetização científica e letramento matemático no espaço escolar. Assim, objetivou-se investigar como os pós-graduandos stricto sensu, adaptariam suas aulas para atuar em uma escola do campo, de modo a contribuir com a alfabetização científica e letramento matemático dos alunos do campo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio da aplicação de questionário online via e-mail e redes sociais aos mestrandos e doutorandos do PCM²⁶/UEM acerca da temática em questão. Como estratégia metodológica adotou-se a Análise de Conteúdo sob a ótica de Bardin (1977), onde categorizou-se os dados obtidos e promoveu sua análise. Diante disso, verificou-se que para 68% a contextualização seria a estratégia ideal para lecionar na educação do campo, porém 50% priorizariam os conteúdos específicos, deixando as relações CTSA em segundo plano (36,8%), ou seja, a alfabetização científica e letramento matemático é relegado a segundo plano.

Palavras-chave: Ciências da Natureza e Matemática; Alfabetização Científica; Letramento Matemático.

²³Doutoranda em Educação para a Ciência e a Matemática – PCM/UEM. E-mail: andrade-cintia@hotmail.com.

²⁴ Mestre em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar – PPIFOR/UNESPAR – Campus de Paranavai e Acadêmica de Pedagogia – UNINTER. E-mail: dani_elatrindade@hotmail.com

²⁵Doutoranda em Educação para a Ciência e a Matemática – PCM/UEM. E-mail: saletedasilva66@hotmail.com

²⁶ Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática – PCM/UEM.

Introdução

As Ciências da Natureza, tem como objetivo prover uma formação capaz de subsidiar condições para que temas e situações abrangendo as ciências sejam analisados sob a ótica dos conhecimentos científicos, sejam estes conceitos ou aspectos do próprio fazer científico. Pode-se afirmar que a Alfabetização Científica, ao fim, revela-se como a capacidade construída para a análise e a avaliação de situações que permitam ou culminem com a tomada de decisões e o posicionamento (SASSERON, 2015).

Ainda há controvérsias quanto a nomenclatura ideal para esse processo de valorização da cultura científica, variando entre Alfabetização Científica (o mais usual), letramento científico ou também, enculturação científica. Tal processo de valorização dos conhecimentos científicos, também ocorre com os conhecimentos matemáticos, o qual denominamos de letramento matemático.

[...] um processo do sujeito que chega ao estudo da Matemática, visando aos conhecimentos e habilidades acerca dos sistemas notacionais da sua língua natural e da Matemática, aos conhecimentos conceituais e das operações, a adaptar-se ao raciocínio lógico abstrativo e dedutivo, com o auxílio e por meio das práticas notacionais, como de perceber a Matemática na escrita convencionalizada com notabilidade para ser estudada, compreendida e construída com a aptidão desenvolvida para a sua leitura e para a sua escrita. (MACHADO, 2003, p.135)

Schliemann (1998, p.15) acrescenta que “fora da escola, as pessoas resolvem problemas mentalmente e encontram respostas corretas; na escola, utilizam procedimentos escritos e erram com muita frequência”. Tal situação referenciada diz respeito à Matemática, porém o mesmo ocorre em relação aos conteúdos relacionados às Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia, Ciências), onde as pessoas não conseguem utilizá-los para a resolução de problemas do seu cotidiano, ou seja, o modelo de ensino atualmente desenvolvido nas escolas não contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo, e tal situação é ainda mais agravada na realidade das escolas

do campo, onde segundo os documentos norteadores educacionais, tal como a Diretriz Curricular da Educação do Campo, os indivíduos do campo tem direito a uma educação que leve em consideração suas peculiaridades, respeitando sua cultura e o conhecimento sociohistórico acumulado.

Assim, diante do exposto, o referido trabalho objetivou investigar como os mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática - PCM da Universidade Estadual de Maringá – UEM adaptariam suas aulas para a realidade das escolas do campo, de modo a contribuir com a alfabetização científica e o letramento matemático dos indivíduos do campo.

Referencial Teórico

Formação do Professor Diante das Peculiaridades das Escolas do Campo

Segundo Brandão (2006), ao abordar a educação do campo é importante considerar a singularidade e as peculiaridades dos sujeitos do campo. Ademais, o autor destaca que:

Para pensar uma educação do campo deve-se ter noção de quem é a população do campo. Que tempo as pessoas dispõem, considerando que levantam às 3, 4 ou 5 horas da madrugada para trabalhar e não tem horas de retorno para descanso. Parcela da população trabalhadora rural já desejou estudar ou tentou participar de processos de aprendizagem. As tentativas geralmente são seguidas de evasão por não haver reconhecimento das especificidades da população da cidade e população do campo quanto às suas possibilidades de tempo e espaço de vida (BRANDÃO, 2006, p. 41).

É importante ressaltar que a abordagem da temática inerente à educação do campo tem em sua origem a marca da exclusão social que é reproduzida de modo natural na sociedade brasileira regida pelos ditames neoliberais. Torna-se, portanto, de fundamental importância pensar uma educação que leve em consideração a diversidade e a peculiaridade do camponês e que oportunize aos alunos do campo um aprendizado científico a

partir da realidade do trabalho, da vida e da cultura camponesa (ALMEIDA; LARCHERT, GUZZI FILHO, 2015).

Nesse contexto seguindo a lógica de uma educação pautada nas peculiaridades do homem do campo, a Educação do Campo, vai além da oferta de um ensino “urbano” deslocado para o meio rural. Desse modo a construção e organização das escolas do campo devem levar em consideração as particularidades e expectativas dos sujeitos do campo.

De acordo com a Diretriz Curricular da Educação do Campo (Paraná, 2006), os sujeitos do campo têm direito a uma educação pensada, desde o seu lugar e com a sua participação, associada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Diante de tais recomendações constantes nas DCE's da Educação do Campo acerca da necessidade de um ensino que respeite as particularidades da realidade do aluno do campo e que seja problematizador, é essencial que o professor tenha uma formação que lhe possibilite ter uma postura reflexiva.

Importância da Alfabetização Científica e Matemática do Aluno do Campo

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Ciências (Brasil, 1998), o ensino de Ciências Naturais é um espaço privilegiado em que as diferentes explicações sobre o mundo, os fenômenos da natureza e as transformações produzidas pelo homem podem ser expostos e comparados. Além de ser também um espaço de expressão das explicações espontâneas dos alunos e daquelas oriundas de vários sistemas explicativos, onde os alunos podem contrapor e avaliar diferentes leituras favorecendo o desenvolvimento de uma postura reflexiva, crítica, questionadora e investigativa, de não aceitação a priori de ideias e informações (ALMEIDA; LARCHERT, GUZZI FILHO, 2015).

Tal potencial descrito acerca do Ensino das Ciências Naturais quando bem aproveitado pelo professor, contribui para o processo de alfabetização científica dos estudantes. Para Fourez (2003), a alfabetização científica

considera dentre os seus objetivos a possibilidade de situar os educandos em um universo técnico-científico ajudando-os a decodificar o mundo ao seu redor por meio da ciência, além de reduzir as desigualdades, resultantes de uma ausência de compreensão das ciências e da tecnologia.

A observação dos espaços com “o olhar da ciência” estimula a percepção de que tudo está relacionado com algum tipo de conhecimento. Neste contexto, Vieira e Pereira (2012) afirmam que o professor deve munir-se de compreensões acerca do cotidiano do seu aluno, para que o objetivo da atividade desenvolvida alcance um resultado satisfatório no que diz respeito à sua aprendizagem. É por meio dessa compreensão, que o professor poderá contribuir com a reconstrução de diferentes entendimentos.

Esse olhar científico remete ao que Chassot (2003) denomina de alfabetização científica. Quando há o empoderamento desses conhecimentos, os indivíduos são capazes de modificar o seu meio e influenciar na aprendizagem dos demais. Nesse sentido, o ensino de ciências nas escolas pode modificar algumas visões que são produzidas sobre o mundo durante o desenvolvimento do ser humano. Ao se apropriar dos conhecimentos e das possibilidades que o próprio ambiente oportuniza, o indivíduo enquanto professor é capaz de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que tragam sentido ao contexto em que os alunos estão inseridos, seja este urbano ou rural.

Ao nos remetermos às recomendações da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, o documento enfatiza que

[...] a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias propõe que os estudantes possam construir e utilizar conhecimentos específicos da área para argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente (BRASIL, 2018, p. 470).

Em consonância com as recomendações da BNCC, para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, acima expostas, a área de Matemática e suas Tecnologias também oportuniza instrumentos para a

formação integral desses indivíduos, especialmente quando aborda sobre o letramento matemático.

Um dos desafios para a aprendizagem da Matemática no Ensino Médio é exatamente proporcionar aos estudantes a visão de que ela não é um conjunto de regras e técnicas, mas faz parte de nossa cultura e de nossa história. Assim, as habilidades previstas para o Ensino Médio são fundamentais para que o letramento matemático²⁷ dos estudantes se torne ainda mais denso e eficiente [...] (BRASIL, 2018, p. 522).

48

Diante do supracitado, constata-se o quanto a Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias descritos na BNCC, pode contribuir para um processo de ensino e aprendizagem que de fato ajudem a formar um cidadão integral, promovendo seu letramento científico e matemático. Para a realidade do aluno do campo, desenvolver um ensino voltado para sua alfabetização científica e matemática, contribuiria para a sua plena inserção social, além da vivências de mecanismos que propicie reflexões acerca de situações voltados a sua realidade, contribuindo para a formação de um cidadão crítico e participativo, capaz de atuar no meio que o rodeia.

Materiais e Métodos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Para a realização da pesquisa, utilizou-se a técnica de aplicação de questionário online, via redes sociais. A referida pesquisa objetivou investigar como os mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e Matemática – PCM/UEM, adaptariam suas aulas para atuar em uma escola do campo de

²⁷ Na BNCC, o letramento matemático está assim definido: competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. O letramento deve também assegurar que todos os estudantes reconheçam que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para compreender e atuar no mundo e para que também percebam o caráter de jogo intelectual da Matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e que pode também ser prazeroso (fruição) (BRASIL, 2018, p. 522).

modo a contribuir para a alfabetização científica e Matemática dos alunos do campo. Para isso, disponibilizou-se o questionário online nos grupos de Whatsapp das turmas do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática/PCM-UEM e em um período de dez dias obtivemos vinte respostas entre mestrandos e doutorandos, encerrando-se a aceitação de respostas pelo sistema online, a fim de promover a tabulação dos dados coletados. Para assegurar a privacidade dos participantes da pesquisa, solicitou-se apenas sua formação acadêmica.

A estratégia metodológica adotada foi a Análise de Conteúdo segundo Bardin (1977), o qual configura a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Um método que, na visão de Campos (2004), é muito utilizado para a análise de dados qualitativos, podendo ser entendido como um conjunto de técnicas de pesquisa, cujo objetivo é a busca do significado ou dos significados de um documento.

A metodologia de análise de conteúdo segundo Bardin (1977) organiza-se em três fases: 1) a pré - análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira fase consistiu da leitura flutuante do material de modo a ter uma noção das respostas, a fim de elencar as categorias a serem utilizadas durante a exploração do material e análise dos dados para promover a sua categorização e posterior interpretação dos resultados. A tabulação dos dados para obtenção dos percentuais das categorias foi efetuada por meio de aplicação de cálculo de razão centesimal. As categorias serão demonstradas ao longo dos resultados e discussão.

Resultados e Discussão

A partir da análise das respostas dos questionários, promoveu-se a elaboração de categorias em cada uma das perguntas, as quais encontram-se descritas abaixo. Quanto aos participantes da pesquisa, 25,9% possuem

graduação em Matemática (Licenciatura), 3,8% em Matemática (Bacharelado), 22,2% em Química (Licenciatura), 14,8% em Ciências Biológicas (Licenciatura), 11,1% em Ciências (Licenciatura Plena), 11,1% em Física (Licenciatura), e 11,1% possuem Outra graduação (Letras, Normal Superior, Pedagogia). Vale destacar que a pesquisa foi destinada a mestrandos e doutorandos do PCM/UEM, e da amostra participante da pesquisa, 60% são mestrandos e 40% doutorandos, e destes, apenas 10% já atuaram em escolas do campo.

No Quadro 1 encontram-se representadas as categorias elencadas para o modo de como os participantes da pesquisa adaptariam suas aulas para atuar em uma escola do campo, de acordo com as respostas obtidas.

Quadro 1 – Como adaptariam suas aulas para a realidade do campo.

Contextualização	68%
Conhecimento prévio	24%
Outra	8%

Fonte: Autoria própria.

Por meio do Quadro 1, observa-se que 68% dos participantes promoveriam a contextualização dos conteúdos com temáticas voltadas a realidade do campo, de modo a assegurar um processo de ensino e aprendizagem de qualidade aos seus alunos. Já para 24%, o ideal seria a investigação e valorização do conhecimento prévio dos alunos, contribuindo assim para a transformação do senso comum, em conhecimento científico. No entanto, segundo 8% não faz-se necessário promover adaptações nas aulas para os alunos do campo e que estes deveriam receber uma educação nos mesmos moldes da urbana, de modo a assegurar uma educação de qualidade.

As categorias demonstradas no Quadro 1 vão ao encontro das recomendações contidas nos documentos norteadores (PCN's, DCE's da Educação do Campo) de que o professor para atuar na educação do campo deve levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, de modo a promover a contextualização e valorização dos aspectos sociais e culturais

desses indivíduos. Ao correlacionar, conteúdos e realidade do aluno, mediante a valorização do seu conhecimento prévio, o professor contribuirá sua formação integral, subsidiando mecanismos para promoção da alfabetização científica e letramento matemático desses indivíduos.

Quadro 2 – Conteúdos que consideram importante aprofundar dentro de sua disciplina para o trabalho em uma escola do campo.

Conteúdos específicos	50%
Relações CTSA	36,8%
Todos os conteúdos	8%
Outra	5,2%

Fonte: Autoria própria.

O Quadro 2 apresenta as categorias elencadas a posteriori para enquadrar as respostas dos entrevistados acerca de quais conteúdos consideram importante aprofundar dentro de sua disciplina para o trabalho em uma escola do campo. Deve-se ressaltar que cada participante citou mais de um conteúdo.

Diante dos resultados obtidos constata-se que 50% dos conteúdos mencionados pelos professores participantes da pesquisa associam-se aos conteúdos específicos da sua disciplina de atuação. Tal fato demonstra uma preocupação excessiva com aspectos conceituais em detrimento dos temas transversais, considerados de extrema importância para a concretização de um processo de ensino e aprendizagem que de fato supra com as reais necessidades e anseios dos povos do campo. Deve-se ressaltar, entretanto, que os conteúdos com enfoque CTSA, aparecem logo em seguida, representando 36,8% dentre as respostas dadas pelos participantes. Já para 8%, não há necessidade de priorizar um determinado conteúdo, em detrimento dos demais, afirmando ser essencial que todos o currículo deva ser cumprido sem distinção entre os conteúdos trabalhados nas escolas urbanas com os abordados nas escolas rurais.

Vivemos numa sociedade, cada dia mais globalizada, permeada pelos aspectos envolvendo ciência e tecnologia, e tudo isso influencia cada dia mais o espaço escolar. Desse modo, a abordagem de conteúdos com perspectiva CTSA contribui para a alfabetização científica, assim como subsidia o letramento matemático, pois proporciona aos estudantes, mecanismos para que este consigam tornar-se um cidadão crítico e participativo, mediante a leitura e intervenção em situações do seu cotidiano.

Vivemos um dilema para a educação, que ao mesmo tempo em que tem de criar as condições de instrumentalização em relação a ciência e tecnologia, também tem como desafio o empoderamento dos sujeitos para criação de uma ética na ciência e no uso da tecnologia (SANTOS, 1996).

Para atender essa demanda desde de meados da década de 1990 se tem como orientação curricular o tema Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, denominado de CTSA. Essa proposta apresenta-se como orientação curricular para o ensino de ciências e tema transversal para trabalho com outras áreas do conhecimento. Essa perspectiva visa que a educação instrumentalize os educandos para tomada de decisões acerca dos problemas existentes no mundo, com ações locais, mas de repercussão globais (FRANÇA, et al., 2016, p. 2).

Assim, aponta-se que um currículo pautado numa perspectiva CTSA, é um poderoso instrumento para a promoção da alfabetização científica e letramento matemático, pois além de contribuir para que o indivíduo consiga atuar criticamente em sociedade, este conseguirá observar a relação entre o conteúdo “da sala de aula” com o seu contexto social.

Considerações finais

Diante do exposto, podemos afirmar que conhecer as ciências tem, portanto, um alto grau de comprometimento com a percepção de que o mundo está em constante modificação, sendo essencial a permanente busca por construir entendimento acerca de novas formas de conceber os fenômenos

naturais e os impactos que estes têm sobre nossa vida, especialmente mediante sua abordagem numa perspectiva CTSA.

Ao levarmos em consideração nosso público alvo, os povos do campo, muitas são as carências educacionais vivenciadas em seus extremos e a necessária luta pela qualidade na educação de acordo com as suas características de vida, de modo a não expulsá-los do seu lugar e sim para fazê-los enxergar as tecnologias contidas no seu local de vida, processo denominado de alfabetização científica. Porém, para isso é preciso ter uma visão científica um pouco mais aprofundada dos saberes escolares, ou seja, seria a união das várias áreas da ciência voltada para a educação popular do campo, mas, isso não quer dizer que não deve considerar os saberes escolares e cotidianos do aluno muito pelo contrário devemos utiliza-los neste processo, pois para relacionarmos os saberes do campo com os saberes científicos precisamos valorizá-los (FRANÇA, et al., 2016).

Entretanto devemos destacar que para que de fato a Educação do Campo seja consolidada de modo a ofertar um ensino de qualidade respeitando as particularidades do homem do campo, além de políticas públicas de qualidade, aos profissionais que atuam nessas escolas devem ser ofertadas uma formação continuada voltada para sanar as lacunas que a sua formação inicial não supriu para atuar na realidade do campo e de fato contribuir para a promoção da alfabetização científica e letramento matemático desses indivíduos.

Referências

ALMEIDA, C. L. dos S.; LARCHERT, J. M.; GUZZI FILHO, N. J. de. O Ensino de Ciências para os Alunos do Campo: Implicações para Efetivação do Direito a Educação Escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – ENPEC. 10. 2015. **Anais...** Águas de Lindóia, SP: ABRAPEC, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Naturais (PCN)**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular:** ensino médio. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.

BRANDÃO, E. C. Educação do campo: pedagogia da sobrevivência. In: CECILIO, M. A.; BRANDÃO, E. C. **Educação: campo e cidade** - territórios do saber. Maringá, PR: Massoni, 2006. p. 37-57.

CAMPOS, C. J. G. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília (DF), set./out., v. 57, n. 5, 2004, p. 611-614.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, jan./fev./mar./abr., n. 22, 2003, p. 89-100.

FRANÇA, A. M. L. de; RICARDO, V. K. D.; NUNES, R. I.; ARAÚJO, M. P.; LIMA, K. O. Letramento Científico na Escola do Campo: a interdisciplinaridade entre Ciências, Agroecologia e Informática. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU. 3. 2016. **Anais...** Natal, RN: CRV, 2016.

FOUREZ, G. Crise no ensino de Ciências?. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 08, p. 109-23, 2003.

MACHADO, A. P. **Do significado da escrita da matemática na prática de ensinar e no processo de aprendizagem a partir do discurso de professores.** 2003. 291 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.** Curitiba: SEED, 2006.

SANTOS, B. de S. Por uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, Luis H. da (org.). **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais.** Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

SCHLIEMANN, A. L. Da matemática da vida diária à matemática da escola. In: SCHLIEMANN, A. L.; CARRAHER, D. **A compreensão de conceitos aritméticos:** ensino e pesquisa. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-38.



II Seminário

de Educação
da Diversidade do Campo



SASSERON, L. H. Alfabetização Científica, Ensino por Investigação e Argumentação: relações entre Ciências da Natureza e Escola. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, n. Especial, p. 49-67, nov. 2015.

VIEIRA, V. G.; PEREIRA, Z. F. Uma Ciência De Cores E Pressão: Experiências Vivenciadas Em Sala De Aula. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA – FIPEP. 4. 2012. **Anais...** Parnaíba: Editora Realize, 2012.

55

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROPOSTA E CONTRADIÇÕES

56

IZIDIO, Valdemir Aparecido²⁸
IZIDIO, Rozana Salvaterra²⁹
BRANDÃO, Elias Canuto³⁰

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discutir as políticas públicas para a Educação do Campo no Paraná, a partir das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, sua formação teórica e desenvolvimento prático. A partir da década de 1990 gradativamente o conceito de “escola rural” é substituída por escola do campo, isso se deu pela luta dos movimentos sociais que reivindicavam para os camponeses a inserção de uma educação voltada para a cultura camponesa. As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica no Paraná foram elaboradas com uma proposta ideológica norteada pela teoria histórico crítica. Desse modo, coube aos núcleos regionais de educação e as escolas, a aplicabilidade das bases práticas dessa teoria. Nesse trabalho utilizamos como aporte metodológico a contribuição de estudo bibliográfico, fundamentado em autores como Arroyo, Fernandes, Caldart. Depois da realização da pesquisa, constatamos que as Diretrizes para a Educação do Campo ainda estão longe de ser realizadas na prática mesmo em escolas ditas do campo.

Palavras chave: Diretrizes da Educação do Campo, Educação do Campo, Políticas Públicas.

²⁸ Mestrando em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Professor de Geografia na Educação Básica. E-mail: profvaldemir26@gmail.com.

²⁹ Mestre em Educação: Área de Concentração Ensino e Aprendizagem. Universidade Estadual de Maringá. Professora do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Professora de Especialização Latu Sensu. coordnovaesp@hotmail.com

³⁰ Doutor em Sociologia. Docente no Colegiado de Pedagogia e no Programa de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Campus de Paranavaí-PR); Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação da Diversidade do Campo (GEPEDIC-CNPq); Membro da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. E-mail: eliasbrandao.unespar@gmail.com.

Introdução

Neste artigo apresentamos uma breve discussão sobre as políticas públicas para a Educação do Campo no Paraná, a partir das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, sua formação teórica e desenvolvimento prático.

Com isso elencamos como objetivo principal provocar uma discussão com um olhar direcionado às políticas públicas neoliberais, no âmbito educacional nas últimas décadas.

A efeito propomos como objetivos específicos compreender as proposições teóricas mencionadas nas Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo no Paraná, bem como discutir a sua efetividade no contexto da educação campesina.

A década de 1990 foi palco de novos paradigmas no que diz respeito à educação, por um lado as políticas públicas de cunho neoliberal começam a desenvolver uma ideologia pautada no processo de acumulação flexível. Marx (2008, p. 47), afirma que “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual dos homens”. Nessa nova lógica, o projeto neoliberal confirma tal situação por meio das leis trabalhistas e a imposição política favorecedora dos grandes detentores do capital. Por outro lado presenciamos a resistência dos povos do campo por meio de uma organização e lutas sociais.

Nesse sentido partimos da seguinte observação: em que medida as políticas públicas adotadas para a Educação do Campo a partir do início do Século XXI contribuíram para o desenvolvimento da população campesina? Qual impacto educacional as Diretrizes para Educação do Campo tiveram na melhoria dessa população?

Observamos que as políticas públicas para a Educação do Campo no Paraná sofrem grandes contradições. Ao mesmo tempo em que são elaboradas propostas no Paraná, por meio das Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo, elas deveriam garantir educação com qualidade e

especificidades campesinas, no entanto o que se observa nos últimos anos são políticas públicas que culminaram no fechamento de várias escolas no Paraná.

Os impactos causados pelas novas políticas de cunho neoliberal ortodoxo nas formas de trabalho, na educação, bem como na marginalização da população causaram desrespeito ao camponês e contribuíram para o êxodo rural e aumento da concentração fundiária.

Nesse trabalho utilizamos como aporte metodológico a contribuição de estudo bibliográfica, fundamentada em autores como Arroyo, Fernandes, Caldart e outros.

Diretrizes Curriculares e Educação do Campo no Paraná

A educação do Campo está relacionada (ou deveria estar) à cultura campesina, ou seja, às peculiaridades que estão no trato com a terra, a agroecologia e sustentabilidade com os biomas. Todas essas características são de fundamental importância para garantir uma sustentabilidade e dignidade para os povos do campo.

O reconhecimento do campo como um espaço não estático e vivo, foi e continua sendo importante para a promoção da consciência de valorização da cultura campesina, bem como a resistência imposta por uma cultura urbana, norteadas pelos ditames da ordem mundial que norteiam o saber no Brasil (ARROYO, 1999).

Discursando para a primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo em Luziânia, GO, nos dias 27 a 31 de julho de 1998, Arroyo chama a atenção dos educadores e camponeses para juntos promover uma educação verdadeiramente do e no campo. Nesse sentido, o movimento campesino produziu frutos para uma Educação no Campo no Brasil, sobretudo para dar início a um novo modelo de educação para os povos do campo e também influenciou no direcionamento das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Paraná no início dos anos 2000.

Gostaria que não esquecessem que o que vocês estão fazendo em suas escolas, nos assentamentos, na educação de adultos, na educação indígena, faz parte de um movimento da renovação pedagógica de raízes populares e democráticas como nunca houve neste país. É algo completamente novo, diferente, por quê? Porque se insere num movimento social e cultural, brota do próprio movimento social do campo ou dos movimentos sociais da cidade (ARROYO, 1999, p. 10).

Esse tipo de desenvolvimento na Educação do Campo tem uma ligação intrínseca com os movimentos sociais, sobretudo porque o próprio movimento social é educativo, forma valores, e desde a tenra idade o ser humano cria novas concepções de mundo, no trato com a terra e com outros seres humanos de forma sustentável e ética (ARROYO, 1999).

Na elaboração das Diretrizes da Educação do Campo foram feitas várias discussões, como: “seminários, simpósios, reuniões técnicas e encontros descentralizados, com o objetivo de favorecer a participação dos educadores nas discussões” (PARANÁ, 2006, p. 6). E ainda envolver os educadores nos debates.

No início dos anos 2000, havia uma grande expectativa por parte dos educadores e teóricos que defendiam a Educação do Campo como proposta de revolucionar a educação no estado do Paraná não só em relação à Educação do Campo, mas também na proposta de uma educação com um viés ideológico histórico e crítico. Como política pública mostrava-se realmente como um novo paradigma educacional no Paraná.

A Educação do Campo é uma política pública que nos últimos anos vem se concretizando no estado do Paraná, assim como no Brasil. Uma política pública pensada, mediante a ação conjunta de governo e sociedade civil organizada. Caracterizada como o resgate de uma dívida histórica do Estado aos sujeitos do campo, que tiveram negado o direito a uma educação de qualidade, uma vez que os modelos pedagógicos ora marginalizavam os sujeitos do campo, ora vinculavam-se ao mundo urbano, ignorando a diversidade sociocultural do povo brasileiro, especialmente aquela expressa na prática social dos diversos sujeitos do campo (PARANÁ, 2006, p. 9).

Desse modo, as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo, sinalizava uma educação de forma inovadora, requisitada pelos movimentos sociais. A intenção, pelo menos teoricamente, era a de promover uma organização da prática educativa do professor, e nortear essa prática com mais proximidade com a proposta de uma verdadeira Educação do Campo e não mais a educação rural que discriminava o camponês. Com isso, a cultura camponesa deveria garantir de forma coerente o conhecimento acumulado historicamente e a riqueza cultural campesina.

Além disso, as diretrizes afirmam que os camponeses “têm direito a uma educação pensada, desde o seu lugar e com participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais” (PARANÁ, 2006, p. 9). Com isso, elas direcionavam para uma proposta de educação inovadora, com qualidade, com respeito e promoção humana aos povos do campo.

A análise dos temas propostos para direcionamento dos conteúdos do caderno das Diretrizes da Educação do Campo permite a compreensão de que havia uma intencionalidade de promover ações concretas que diminuíssem a disparidade que havia entre a educação rural e da cidade. Arroyo (1999) ao falar desta disparidade afirmava que “a imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve” (ARROYO, 1999, p.11). Retomar a história nos permite entender que essa imagem da educação do campo foi sempre da “escolinha das primeiras letras”.

Desse modo as Diretrizes da Educação do Campo contempla em seu caderno as Trajetórias da Educação do Campo e afirma que: “a educação esteve presente em todas as Constituições brasileiras. Entretanto, mesmo o país sendo essencialmente agrário, desde a sua origem, a educação rural não foi mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891” (PARANÁ, 200, p. 17).

Desse modo, somente com o processo de movimento migratório a partir de 1910 é que vai surgir o “ruralismo pedagógico”, com duração até a década de 1930, que objetivava fixar o homem ao campo. Em 1937, foi criada a

Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o intuito de expandir o ensino e preservar a cultura do homem do campo” (PARANÁ, 2006, p. 17).

Esse período histórico ficou marcado pela substituição do poder agrário pelas elites da indústria. Diante disso, a preocupação era com a saída em massa do homem do campo e a produção do campo. A cidade promovia sua consolidação de modernidade e progresso, por outro lado o campo simbolizava o atraso. “O próprio termo rural tem a mesma raiz de rústico e rude, enquanto o termo cidade dá origem a cidadão e cidadania” (PARANÁ, 2006, p. 17).

O objetivo da educação era subsidiar de forma assistencialista o camponês. Na década de 1950, foi criada a “Campanha nacional de Educação rural e Serviço social rural” (PARANÁ, 2006, p. 17). Tinha como objetivo a formação técnica de responsáveis para promover a educação e as condições de vida do homem do campo. Por outro lado, a discussão das contradições existentes no campo do ponto de vista histórico não era o foco desses estudos.

Na década de 1960 vão surgir novos conceitos para a discussão de Educação do Campo e com isso, há um norteamento a partir de então e acirramentos e embates nas discussões referentes ao campo.

Na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 4024/61) deixou a educação rural a cargo dos municípios. Na mesma década, Paulo Freire ofereceu contribuições significativas à educação popular, com os movimentos de alfabetização de adultos e com o desenvolvimento de uma concepção de educação dialógica, crítica e emancipatória. A prática social dos sujeitos passou a ter maior valorização, por meio de uma proposta distinta da prática educativa bancária predominante na educação brasileira. Com a Lei n. 5692/71, não houve avanços para a educação rural, uma vez que nem se discutia o ensino de 2.º grau (atual Ensino Médio) para as escolas rurais (PARANÁ, 2006, p. 18).

A formação das Diretrizes e Bases da Educação do Campo proporcionou a promoção de debates importantes para o destino da educação, não só nos movimentos do campo, mas também nas discussões dos movimentos sociais da cidade, que ajudaram na consciência do homem com

um olhar de protagonista da história. Mesmo que longe de atender os interesses dos menos favorecidos, abriu oportunidade para as discussões e emancipação humana.

Desse modo, as discussões em torno ao direito à educação de qualidade no campo vêm se consolidando pelo menos teoricamente.

62

Com a aprovação da Constituição de 1988, a educação se destacou como um direito de todos. E, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, há o reconhecimento da diversidade do campo, uma vez que vários artigos estabelecem orientações para atender a essa realidade, adaptando as suas peculiaridades, como os artigos 23, 26 e 28, que tratam tanto das questões de organização escolar como de questões pedagógicas. Contudo, mesmo com esses avanços na legislação educacional, a realidade das escolas para a população rural continuava precária (PARANÁ, 2006, p. 18).

Desse modo, Arroyo (1999) assinala que a Educação do Campo deve incorporar um olhar de produção de cultura e conhecimento com dignidade e isso só será possível se houver uma junção entre ciência e tecnologia com a educação, e a certeza do entendimento de todos do campo e da cidade como protagonistas de direitos iguais. Desse ponto de vista:

Teremos que responder a questões concretas e incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para a produção e o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano. Mas quais? Quais são esses saberes? Esses saberes têm que estar organicamente vinculados com aquelas matrizes culturais que falei e com sua dinâmica. (ARROYO, 1999, p. 17).

Com isso as Diretrizes para a Educação do Campo reconhecem o campo e suas especificidades, e assinala que o processo de ensino e aprendizagem deve funcionar com adaptações que atendam as origens do campo, “sem perder de vista a dimensão universal do conhecimento e da educação” (PARANÁ, 2006, p. 19).

Para que esses direitos sejam levados em consideração, as Diretrizes para a Educação do Campo contemplam em seu caderno a concepção de campo e de educação do campo, insistindo na diferenciação dos conceitos “rural” e “campo”.

A concepção de rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, na defesa de que o rural é o lugar do atraso. Trata-se do rural pensado a partir de uma lógica economicista, e não como um lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e culturas (PARANÁ, 2006, p. 24).

Segundo as Diretrizes para a Educação do Campo houve uma contradição no processo de pensar o desenvolvimento para o país. Por uma lado enalteceu a cidade como lugar de desenvolvimento e progresso e ao mesmo tempo constata-se a crise do desemprego e más condições de vida; por outro lado, temos a resistência por reivindicação de políticas públicas que atendam o camponês que resiste economicamente e culturalmente contra os ditames impostos por uma ordem mundial que atenda aos interesses do grande agronegócio.

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo, a caracterização dos povos do campo, se dá pelo relacionamento com os ecossistemas e a forma de produção agrária, sendo os próprios membros da família envolvidos no trabalho na terra, bem como a valorização comunitária “de celebração da colheita, de vínculo com uma rotina de trabalho que nem sempre segue o relógio mecânico” (PARANÁ, 2006, p. 24).

Nessa perspectiva, o estado por meio dessas diretrizes no âmbito das políticas públicas, considera o campo e a defesa da cultura e do camponês para a construção de uma educação que norteie significativamente uma relação de conscientização, de que o campo é lugar por excelência de se viver com dignidade.

A identidade dos povos do campo comporta categorias sociais como posseiros, bóias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sitiante – dependendo da região do Brasil em que estejam – caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e, também, as etnias indígenas. (PARANÁ, 2006, p. 25).

Nesse sentido a Educação do campo deveria estar atrelada ao processo de desenvolvimento dos camponeses. Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo os povos do campo no decorrer da história foram explorados e desapropriados em função de uma modelo capitalista perverso da grande produção latifundiária para a exportação. Com isso, promoveu-se o “agronegócio, os insumos industriais, agrotóxicos, as sementes transgênicas, o desmatamento irresponsável, a pesca predatória, as queimadas de grandes extensões de florestas, a mão-de-obra escrava” (PARANÁ, 2006, p. 27).

Por tudo isso, a Educação do Campo no Paraná, vem sofrendo uma contradição com o que se propõe e a prática desenvolvida na realidade, sobretudo a partir da segunda década do século XXI, quando passamos a ter um governo no Paraná com um viés mais liberal. As Diretrizes Curriculares para Educação do Campo foram construídas com objetivos de valorização do campo, mas o que presenciamos na realidade não se constitui ainda. Pois há uma desvalorização do trabalho camponês e muitas escolas do campo são fechadas.

Desse modo entendemos que a população do campo, de modo geral no Paraná sofreu e sofre as contradições das políticas públicas desenvolvidas nesse século, ou seja, ao mesmo tempo em que as Diretrizes da Educação do Campo oferecem condições teóricas para especificidades de promover o camponês, houve um esvaziamento do campo e precarização dos trabalhadores, tanto nas condições de infraestrutura como moradias e acesso ao trabalho digno (GARGANIN, 2001).

Considerações finais

Diante dessas discussões, constatamos que o desenvolvimento das Diretrizes curriculares para a Educação do Campo trouxe teoricamente benefícios para se propagar uma educação de qualidade para os povos do campo. No entanto, as contradições de políticas públicas que promoveram o avanço do capitalismo por meio da concentração de terras e avanço do grande agronegócio, estão mudando a forma de trabalho no campo, bem como, tem aumentado o êxodo rural. Desse modo tem revelado a imposição de mudança de paradigma do trabalho camponês para o urbano.

Nesse processo se evidencia o domínio político ideológico do projeto neoliberal para a população brasileira, mas de modo especial os povos do campo. Além disso, a educação para os povos do campo segue a lógica dos métodos e diretrizes da educação urbana. Se antes as escolas “rurais” não conseguiram consolidar uma educação de qualidade para os camponeses, no momento atual, mesmo com as inovações ideológicas trazidas pelas Diretrizes para a Educação do Campo, não há mudanças, a não ser no nome, de “rural para do campo”, ainda prevalece a cultura urbana sobre o rural, pois não há diferença nos conteúdos dessas escolas e as da cidade.

Desse modo, a escola do campo que deveria se constituir um locus privilegiado de ensino e aprendizagem, sobretudo da cultura camponesa, não consegue desenvolver as teorias proposta para a Educação do Campo desenvolvida pelas Diretrizes para a Educação do Campo no Paraná. A medida que esbarra nas contradições expostas pelas políticas públicas que não apoia a Reforma Agrária e a agricultura familiar proposta pelos movimentos sociais do campo que reivindicam terra e condições de se manter no campo de maneira digna. Além disso, muitos projetos de assentamentos rurais no Paraná se encontram ameaçados por conta das políticas neoliberais nos últimos anos, isso implica necessariamente em êxodo rural e desmotivação para o camponês permanecer no campo.

Assim, a pedagogia para os povos do campo encontra limites e condicionantes políticos que interferem diretamente na consolidação de um projeto social de educação para os povos do campo, que não levam em conta a diversidade dos povos do campo, e promovem prerrogativas pragmáticas na detenção do conhecimento.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardes Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo** – Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n°2.

CALDART, Salete Caldart. **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 146-158.

COSTA, João Paulo Reis; ETGES, Virgínia Elisabeta; VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. **A educação do campo e o fechamento das escolas do campo**. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação, 2016, Santa Cruz do Sul. Anais... Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2016.

GARGNIN, Ronalda Carvalho Neves. **Vila Alta**: Concentração da Pobreza Urbana em um Espaço Periférico de Paranavaí. Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado Interinstitucional – UNESP/FAFIPA, Presidente Prudente, SP 2001.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro / Karl Marx; tradução de Reginaldo Sant'Anna. 26° ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2006.

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. **Pátria educadora e fechamento de escolas do campo**: o crime continua. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E CONQUISTAS HISTÓRICAS

Lilian Fávaro Alegrâncio Iwasse³¹
Alessandra Batista de Godoi Branco³²
Emerson Pereira Branco³³

67

Resumo: O presente trabalho discute os aspectos históricos e legais da Educação do Campo, na perspectiva de apresentar os caminhos percorridos para a conquista de direitos dos povos do campo, assim objetiva elucidar como as políticas públicas para a educação do campo ao mesmo tempo que asseguram os direitos, também definem uma educação do campo voltada para a formação para o mercado. No que concerne aos dados estatísticos levantou-se o número de matrículas e a formação docente, específica para atender esse público. Esta pesquisa pauta-se na análise de fontes documentais e bibliográficas. Resultados preliminares sugerem que as discussões exponencialmente crescentes, sobre a Educação do Campo, têm delineado os caminhos para a superação das políticas de mercado, diante da análise, conclui-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido visto que a estrutura educacional brasileira para a Educação do Campo ainda apresenta muitas fragilidades, assim obstáculos precisam ser superados para que esta modalidade educativa realmente se efetive como uma educação emancipadora e que respeite a dinâmica própria de cada região e dos povos que nela vivem.

Palavras-chaves: Educação do Campo. Políticas públicas. Dados estatísticos.

Introdução

A Educação do Campo percorreu por caminhos sinuosos, onde lutas e resistências apresentaram-se como fatores indispensáveis marcando a história e a legislação da Educação do Campo. As políticas públicas para a educação

³¹ Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Professora município de Nova Esperança e da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR). Email: coordlilianfavaro@gmail.com.

³² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Pedagoga do Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus de Paranavai, Paraná, Brasil. E-mail: alessandra_g12@hotmail.com.

³³ Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Docente da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e atualmente no cargo de Diretor do Colégio Estadual São Vicente de Paula de Nova Esperança, Paraná, Brasil. Email: ems_branco@hotmail.com.

do campo ao mesmo tempo que asseguram os direitos, também definem uma educação do campo voltada para a formação para o mercado. Além dos aspectos históricos e legais, também se apresenta neste trabalho os dados estatísticos para a população do campo, matrículas e a formação docente, destacando como o cenário nacional é defasado em formações específicas para atender esse público.

Nesse sentido, buscou-se fundamentar a pesquisa em fontes documentais e bibliográficas, alicerçando e justificando que a pesquisa que envolve a Educação do Campo tem delineado os caminhos para a superação das políticas de mercado, o que não dispensa que ainda há um longo caminho a ser percorrido visto que o sistema educacional brasileiro ainda é frágil e deficitário. Assim, na pesquisa procurou-se apresentar um pouco sobre a educação do campo, com ênfase nos aspectos legais, históricos, conceituais, matrículas e formação docente.

Breve histórico da Educação do Campo: aspectos legais e conceituais

Situar a Educação do Campo na atualidade apresenta-se como uma tarefa fácil, no entanto, ao longo da história dos povos do campo, muitas lutas foram travadas por meio dos movimentos sociais para que direitos fossem conquistados e assim garantir uma educação sustentada por um currículo capaz de promover a emancipação do indivíduo, rico em cultura e conhecimento, apto a preparar sujeitos plenamente humanos.

Nesse sentido, dois marcos expressivos garantiram na letra da lei direitos para a educação do campo, sendo eles a Constituição Federal de 1988 (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional promulgada a pela Lei Nº 9.394 de 1996 (LDB 9394/96), contraditórios nos aspectos históricos em que foram produzidos, mas que possibilitaram discussões realizadas posteriormente.

A CF, especialmente nos artigos 205 e 206, foi extremamente importante ao afirmar que a educação é direito de todos, dever do Estado e da família,

assegurando o ensino com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência, pluralismo de ideias, garantindo o padrão de qualidade, entre outros (BRASIL, 1988). Em outras palavras, ao assegurar uma educação com iguais condições para todos, também assegurou a educação para os povos do campo.

As pessoas que residiam na zona rural, por um longo período da história brasileira foram caracterizadas como carente de cultura, embrutecida socialmente, ausente de traços de civilidade. Assim, criou-se a imagem de que para a educação dos povos do campo não era necessária muita formação. Arroyo (2004) assevera que essa imagem é da academia, dos governos e da política, pois, para manusear uma enxada e ter alguns trocados não há necessidade de muitas letras, para a escola rural qualquer coisa serve. Como meio de superar esse paradigma, a CF garantiu melhores condições de educação para esse público ao delinear o acesso público a todos possibilitando a superação da ausência de cultura e educação formal.

A LDB 9394/96 em seu Art. 28, considerou alguns princípios da Carta Magna, regulamentou e assegurou a educação básica especificamente para a população rural, garantido a adaptação curricular, organização escolar própria e adequação à natureza do trabalho, que atendessem as peculiaridades da vida rural de cada região (BRASIL, 1996).

Se por um lado a década de 1980 foi marcada por direitos conquistados democraticamente, por outro o período de construção da LDB 9394/96, o cenário político, econômico e social foi totalmente oposto. Como resultado do processo globalização, da propagação das teses associadas ao neoliberalismo e da disseminação tecnológica, conduziu-se a LDB verticalmente. Para Munarin (2016, p. 497) “[...] é possível dizer que a LDB vertical, imposta no contexto do neoliberalismo que vicejava no País”.

O neoliberalismo apresentou como principal característica a incorporação de propostas neoconservadoras, que atuaram como uma teoria orientadora das práticas políticas e econômicas do capitalismo, incidindo sobre a educação do campo.

Diante desse cenário, como forma de resistência, as discussões acerca da educação do campo não têm cessado. No ano de 2002 a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que tiveram por finalidade adequar o projeto institucional das escolas do campo em todas etapas e modalidades como apresentado no Art. 2º, acrescentado no parágrafo único “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes” (BRASIL, 2002, p. 1).

Posteriormente, outros avanços foram conquistados quando o Ministério da Educação instituiu um Grupo Permanente de Trabalho (2003) com o objetivo de conduzir o diálogo entre representantes dos movimentos sociais do campo e os governos Federal, Estaduais, do Distrito Federal e Municipais a fim de discutir questões que envolveram a educação do campo, e também a criação da Coordenação-Geral de Educação do Campo (2004), integrada à nova Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008, oficializou a adoção da terminologia educação do campo, ao estabelecer as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, em seu Art. 1º apresentou a definição das etapas e o público que a compreende.

Em 2010, o Decreto Nº 7.352 abordou sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), definindo a política de educação do campo, assim como trouxe o entendimento para os conceitos de populações do campo como: “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros”, complementando que consistem em pessoas “que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural”; e escola do campo,

como sendo “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010).

As definições dadas pelo decreto, possibilitaram a compreensão do público que compõem as populações do campo, assim como a definição de escola do campo. Para Castaman, Vieira e Radke (2018), a educação do campo consiste em uma prática social diretamente relacionada aos demais processos sociais, pois, constituem-se na dinâmica social, capaz de produzir, reproduzir e transformar a sociedade.

Mais recentemente, o Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024), manifestou a intenção de expandir o atendimento específico para a população do campo, garantindo o acesso e a permanência, além dos profissionais com formação para atender esse público, como pode-se constatar na estratégia 12.13 do referido documento (BRASIL, 2014).

Contudo, é notório observar que embora os aspectos legais e conceituais reconheçam e assegurem uma educação que garanta o atendimento da população rural, na prática o cenário não tem sido exatamente esse, muitas lutas deverão acontecer para que se efetive uma educação que valorize, respeite e pratique a cultura da região onde a escola se encontra inserida. Nesse sentido, os próximos tópicos discorrem, por meio da análise de dados estatísticos, sobre as matrículas e formação docente no contexto da educação do campo.

O êxodo rural e os reflexos nas matrículas da Educação do Campo

O êxodo rural contribuiu para a urbanização do país, as pessoas impulsionadas pela promessa de uma vida melhor migraram não apenas da zona rural para a zona urbana na mesma localidade, como também entre cidades, estados ou regiões. Dois períodos ganharam destaque, à saber: entre os anos 1950-1980 e 1990-2010.

O período entre 1950 até 1980 teve como principal característica a industrialização do país. Os direcionamentos adotados no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) apoiaram-se em um padrão desenvolvimentista implantado pelo programa Plano de Metas: 50 anos em 5, no qual se afirmava que o objetivo era o de proporcionar 50 anos de progresso em 5 anos de realizações (BRASIL, 1958).

A partir desse programa desenvolvimentista foram realizados investimentos nos setores de energia, transporte, alimentação, indústria e educação. Ao mesmo tempo que a abertura do mercado interno para o capital internacional resultou na implantação da indústria pesada e conseqüentemente na necessidade de mão de obra para trabalhar nas fábricas, drenando assim a população rural para o meio urbano.

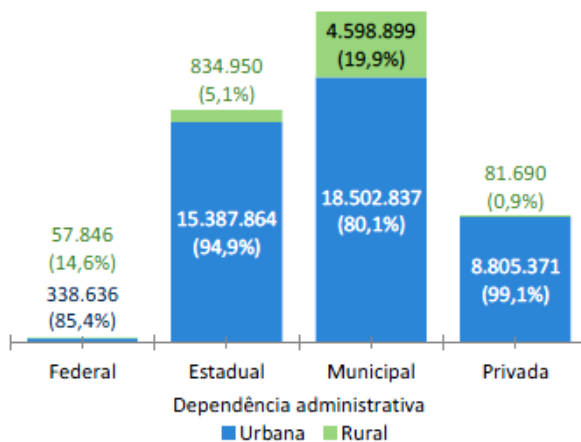
A educação atendeu a demanda do modelo produtivo vigente, o qual separava o trabalho como intelectual e instrumental, definidos prioritariamente pelas relações de classes. A educação para a população rural não era distinta da ofertada para a população urbana, cujo foco calcava-se na formação de mão de obra para a fábrica, à lógica do mercado. A esse respeito, Arroyo (2004, p. 72) alerta que a educação básica tem que ser vinculada aos direitos. Não no espaço estreito do mercado. “O mercado é pouco exigente com a educação básica, tanto de quem mora na cidade quanto no campo”, o autor ainda complementa que “para trabalhar na cidade, para pegar o ônibus, para ler o número do ônibus, de poucas letras precisa o trabalhador urbano; para trabalhar na roça, menos ainda. O mercado nunca foi bom conselheiro para construir um projeto de educação básica”.

Assim, a desvalorização da formação para os povos do campo se intensificou, pois, se a industrialização foi um dos motivos para impulsionar o êxodo rural no primeiro período, no segundo período que compreendeu os anos de 1990 a 2010, apresentou-se características distintas. Neste momento o mercado industrial objetivou a descentralização para as cidades de pequeno e médio porte, o agronegócio ganhou destaque nesse processo, atraiu muitos trabalhadores, principalmente aqueles que viviam no campo.

Os dados do Inep (2007) evidenciaram o aumento da saída da população da zona rural para a zona urbana entre os anos de 1980 e 2004, deixando nítido como o êxodo não parou de avançar, refletindo conseqüentemente no número de matrículas na educação básica da população do campo na atualidade, para o ano de 1980 32% da população residia na zona rural, enquanto que no ano de 2004, o índice diminuiu para apenas 17% ou seja, quase 50% de queda.

Com relação à demanda educacional do campo, os dados do Censo Escolar de 2017 apontam que a rede municipal atende o maior número de matrículas na zona rural, totalizando 19,9%, seguido da rede estadual que atende apenas 5,1% de matrículas da zona rural (INEP, 2018). Os dados apresentados no Gráfico 2 ilustram o cenário atual da educação rural.

Gráfico 1. Número de matrículas na educação básica por dependência administrativa e localização (urbana/rural) da escola - Brasil 2017



Fonte: Inep (2018, p. 9)

Observa-se que quanto maior o grau de ensino, menor é o índice de matrículas da zona rural, como apresentou os dados do Inep: “10,8% das matrículas da educação infantil” (INEP, 2018, p. 11), “14,0% das matrículas do ensino fundamental” (INEP, 2018, p. 12) e “apenas 4,5% das matrículas do ensino médio estão localizadas em escolas da zona rural” (INEP, 2018, p. 14), desse total de matrículas aproximadamente 98% são atendidas pela esfera pública.

Diante do exposto, compreende-se como os direcionamentos da educação do campo ao longo da história impôs-se em concordância com uma cultura hegemônica, desvalorizando e depreciando os valores próprios da cultura do campo, nas palavras de Arroyo (2004, p.79) “daí que o modelo de educação básica queira se impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado”.

O autor complementa que nas políticas públicas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, alegando que se lembram do campo apenas para situações que consideram fora do comum, como adaptar calendário, flexibilizar conteúdo, mas o fim é o mesmo para a criança do campo ou da cidade, que se resume em habilitar as crianças para as experiências modernas da produção e do mercado (ARROYO, 2004). Exemplifica-se com o Art. 2º do Decreto Nº 7352:

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

Diante da análise e dos dados estatísticos acerca da população e das matrículas da Educação do Campo, considerando também seu contexto histórico e legal, indaga-se: para atender as peculiaridades desse público, qual seria a formação adequada dos professores que atuam na Educação do Campo? A partir desse questionamento discorre-se o tópico a seguir.

Formação do Professor da Escola do Campo

Historicamente a industrialização, a globalização e os avanços tecnológicos, resultaram em importantes transformações ocorridas nos diferentes setores da sociedade, alterando significativamente o processo de formação dos trabalhadores, inclusive dos professores. Isso porque, “a escola

é desafiada a transmitir novos conhecimentos e formar novas competências, com o objetivo de preparar os seres humanos para as novas condições de vida, em consonância com a nova dinâmica do capitalismo” (CARVALHO, 2010, p. 42).

Assim, compreende-se que a prática pedagógica tal qual o capitalismo veio impondo nos últimos tempos, resultou na desvinculação do real sentido da pedagogia, que segundo Caldart (2004) definiu-se como o jeito de conduzir a formação de um ser humano. A autora acrescenta também que, “quando falamos em *matrizes pedagógicas* estamos identificando algumas práticas ou vivências fundamentais neste processo de *humanização* das pessoas, que também chamamos de educação” (CALDART, 2004, p. 98, grifos da autora).

Com o propósito de atender as especificidades dos povos do campo a Resolução Nº 2/2008, assegurou no Art. 5º o respeito aos valores e a cultura das comunidades atendidas, indicando a necessidade de admissão, formação inicial e continuada dos profissionais que atuarão na Educação do Campo (BRASIL, 2008). Porém, ainda há grande carência de professores formados, pois até 2009 não eram ofertadas formações continuadas específicas para a Educação do Campo, já para o ano de 2013 foram registradas 13.304 formações continuadas e em 2017 o número chegou a 20.496 cursos para a área (CARVALHO, 2018).

A autora apresenta que os professores que atuam na zona urbana, via de regra, apresentam grau de escolaridade mais elevado do que os professores que atuam na zona rural, “isso pode refletir o desinteresse de professores com formação mais elevada em trabalhar nas regiões rurais, possivelmente por fatores como a distância em que se encontram as escolas e os baixos salários que são oferecidos nessas regiões” (CARVALHO, 2018, p. 41).

Os professores com formação apenas em nível fundamental ou médio tem diminuído nos últimos anos, contudo ainda são frequentes nas regiões Norte e Nordeste do país. A região Nordeste apresentou em 2017 um total de 2.116 professores com formação em Ensino Fundamental, sendo que 601

ainda apresentaram esta etapa de ensino incompleta, já para o Ensino Médio totalizaram 198.064 professores. Na região Norte 842 docentes possuem apenas o nível fundamental e 48.354 o médio. Na região Centro-Oeste 357 professores possuem formação em nível fundamental e 18.606 com nível médio (CARVALHO, 2018).

Destaca-se que embora esses números não sejam restritos para os professores que atuaram na zona rural no ano de 2017, abordou-se anteriormente que os graus de formação dos professores do campo apresentaram-se menores, nesse sentido, de acordo com os dados apresentados pelo Inep para o ano de 2017, “87,1% dos professores trabalham em escolas urbanas e 15,8% em escolas rurais (INEP, 2018, p. 16).

Assim, entende-se que mesmo diante de tantos obstáculos, lentamente a Educação do Campo tem conquistado espaço, impondo-se como parte de um processo que precisa ser reconhecido, considerado e resgatado, pelos poderes públicos, pelas comunidades e principalmente pelos professores, pois, “se a escola é lugar de formação humana, significa que ela não é apenas lugar de conhecimentos formais e de natureza intelectual. A escola é lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano de modo processual e combinado” (CALDART, 2004, p. 121), e ninguém melhor para conduzir o processo do que o professor.

Considerações finais

A partir dos estudos realizados sobre a Educação do Campo compreende-se que antes de mais nada, a escola seja ela do campo ou da cidade, precisa ser ocupada por pessoas que fazem parte da dinâmica local, pois os aspectos históricos e sociais estão intrínsecos neste espaço. As lutas por políticas públicas que assegurem condições dignas para um ensino de qualidade para a população rural, deve ser constante, ajustando a demanda específica de cada região.

Se por um lado, muito já foi conquistado nos últimos anos, por outro há ainda uma grande parte das escolas do campo trabalhando com os mesmos direcionamentos dados para as escolas urbana, seja no currículo, no calendário, na metodologia, ou no modo de interagir. Mesmo que população que vive na zona rural tem apresentado números cada vez menor, o campo também é um lugar onde há vida, e sobretudo são vidas que também tem direito de educação de qualidade.

Referências

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (ORGs). **Por uma educação do Campo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 65 – 86

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 06 jul. 2018.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Seção 1, n. 120-A, edição extra, p. 1-7.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

_____. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. **Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/323-secretarias-112877938/orgaos->

vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica. Acesso em: 05 jul. 2018.

_____. Programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek. **Estado do Plano de Desenvolvimento Econômico em 30 de junho de 1958**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1958. Disponível em: <<https://goo.gl/rSJain>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (ORGs). **Por uma educação do Campo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 87 – 131.

CARVALHO, E. J. G. Educação e Diversidade Cultural. In: CARVALHO, E. J. G. FAUSTINO, R. C. (ORGs). **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá: Eduem, 2010. p. 17-54.

CARVALHO, M. R.V. de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF : Inep/MEC, 2018.

CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, J. A.; RADKE, C. L. O contexto atual da educação do campo: o que dizem as pesquisas realizadas. **Criar Educação**, Criciúma, v. 7, n. 1, jan/jul 2018.

IBGE. Instituto Brasileira de Geografia e Estatísticas. **Censo 2010: população do Brasil é de 190.732.694 pessoas**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=1766&t=censo-2010-populacao-brasil-190-732-694-pessoas&view=noticia>. Acesso em: 11 de jul. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2017: notas estatísticas**. Brasília: MEC, 2018.

MUNARIM, A. Educação do campo e LDB Uma relação quase vazia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 493-506, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 06 jul. 2018.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A REFLEXIVIDADE DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O “PL DO VENENO”

Rosilene dos Santos Oliveira³⁴
Cíntia Cristiane de Andrade³⁵
Salette da Silva³⁶

79

Resumo: Trabalhar com a Educação do Campo constitui-se em um grande desafio, haja vista que os cursos de formação inicial e continuada, na maioria das vezes, não preparam o docente para esta realidade, sendo, necessário, entretanto, que, em sua prática pedagógica, o professor de Ciências reflita continuamente acerca de sua práxis e seja capaz de levar em consideração o contexto de seus educandos. Atualmente, o Projeto de Lei 6299/2002, que trata do uso de agrotóxicos, em solo brasileiro, apresenta-se como temática polêmica, devido às possíveis implicações na realidade dos sujeitos do campo, assim como, expressam interesses financeiros de grupos e empresas que estão envolvidos com a proposta. Sendo assim, este trabalho objetivou investigar sobre tal problemática, a fim de se buscar compreender como os professores da educação do campo podem abordar tal assunto com seus alunos, sendo que a adoção de temas geradores para o planejamento das aulas mostrou-se como alternativa eficaz.

Palavras-chave: Sujeitos do Campo; PL 6299/2002; Professor reflexivo.

Introdução

A Constituição de 1988, em seu inciso 1º, institui a obrigatoriedade e a gratuidade do acesso ao ensino como um direito público subjetivo; contudo, ainda hoje, vemos certo descaso no que se refere à educação do campo. Este fato pode ser verificado ao se observar o despreparo dos docentes para lidarem com os alunos das escolas do campo. Outro agravante é a constatação da precariedade existente na infraestrutura destas escolas, bem como a falta de investimento por parte dos órgãos governamentais. Estes aspectos acabam motivando estes sujeitos a se deslocarem de seu ambiente (o campo),

³⁴ Mestranda na Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: rosilene191@hotmail.com

³⁵ Doutoranda na Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: andrade-cintia@hotmail.com

³⁶ Doutoranda na Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: salete.s@seed.pr.gov.br

percorrendo grandes distâncias, para estudarem em escolas urbanas, cujo currículo não retrata a sua realidade.

De acordo com o art. 2º, da Resolução do Conselho Nacional de Educação, em seu Parágrafo único:

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

Sendo assim, é de extrema importância que todo o processo educativo, envolvendo a educação do campo, esteja pautado na realidade e valorização dos seus sujeitos sociais, de modo a caracterizá-los como protagonistas de sua história e de seu saber. E é justamente neste contexto que se torna imprescindível a reflexividade do professor de Ciências, em sua atuação na educação do campo, uma vez que cabe a ele planejar sua ação, sob o viés de um processo dinâmico e contínuo (prática - ação - prática) e que, por conseguinte, o docente seja capaz de refletir sobre a sua prática, bem como seja capaz de instigar o educando a fazer o mesmo, considerando os acontecimentos que o rodeia.

No momento, uma questão que tem suscitado polêmicas é o Projeto de Lei (PL) 6299/2002, que foi nomeado pelos seus defensores como “Lei do Alimento Mais Seguro” e, em contrapartida, sendo apelidado por seus críticos de “Pacote do veneno”. Este PL propõe a flexibilização nas regras referentes à fiscalização, aplicação e regulação de agrotóxicos no Brasil, incluindo, inclusive, a liberação do uso de produtos que foram proibidos em outros países.

Em face do cenário apresentado, este trabalho objetivou investigar sobre tal problemática, a fim de se buscar compreender como os professores da educação do campo podem abordar tal assunto com seus alunos, de forma crítica, visando a conscientizá-los acerca dos interesses envolvidos no referido

Projeto de Lei, bem como os impactos que a aprovação do mesmo poderá acarretar para o meio ambiente, para a saúde humana e para os grupos sociais minoritários.

No que concerne à metodologia, este trabalho foi desenvolvido sob o enfoque da pesquisa qualitativa, haja vista que ela não se preocupa com a representatividade numérica dos resultados, mas, sim, “[...] com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32). Para a realização da investigação optou-se pelo levantamento bibliográfico e documental.

Um Olhar sobre a Questão dos Agrotóxicos

De acordo com a Lei Federal nº 7.802, de 11 de julho de 1989, que rege a produção, a comercialização, o controle e a fiscalização de agrotóxicos, no Brasil, estes produtos e seus afins podem ser definidos como:

- a) os produtos e os agentes de processos físicos, químicos ou biológicos, destinados ao uso nos setores de produção, no armazenamento e beneficiamento de produtos agrícolas, nas pastagens, na proteção de florestas, nativas ou implantadas, e de outros ecossistemas e também de ambientes urbanos, hídricos e industriais, cuja finalidade seja alterar a composição da flora ou da fauna, a fim de preservá-las da ação danosa de seres vivos considerados nocivos;
- b) substâncias e produtos, empregados como desfolhantes, dessecantes, estimuladores e inibidores de crescimento (BRASIL, 1989, s. p.)

Em relação ao uso da palavra “agrotóxico”, este termo passou a ser empregado, no Brasil, a fim de designar os venenos agrícolas, em substituição à expressão “defensivo agrícola”, o que ocorreu “[...] após grande mobilidade da sociedade civil organizada. Mais do que uma simples mudança de terminologia, esse termo demonstra a toxicidade desses produtos ao meio ambiente e à saúde humana” (SIQUEIRA; KRUSE, 2018, p. 585).

Estes produtos passaram a ser amplamente utilizados, no Brasil, a partir da década de 1960, período em que a chamada Revolução Verde chegou ao país, a qual teve sua origem nos Estados Unidos e foi sendo difundida para todo o mundo, com o intuito de provocar um aumento na produção agropecuária (BARBOSA; VASCONCELOS, 2018). Desde então, percebe-se que “[...] a utilização de agrotóxicos e fertilizantes nas lavouras tem crescido a cada ano em todo o Brasil, especialmente nas regiões reconhecidas como grandes produtoras agrícolas [...]” (BARBOSA; VASCONCELOS, 2018, p. 331), sendo que, hoje, o Brasil é considerado o maior consumidor de agrotóxico a nível mundial.

Contudo, atualmente, este fator tem gerado grande preocupação à sociedade, de uma maneira geral, e suscitado polêmicas, principalmente, após a tramitação do Projeto de Lei 6299/2002, que foi aprovado por uma comissão especial da Câmara dos Deputados, no dia 25 de junho de 2018, seguindo para votação no Plenário da Câmara, propondo maior flexibilização nas normas brasileiras que regulam a comercialização, fiscalização e aplicação de agrotóxicos, além da liberação de substâncias proibidas em todo o mundo, por conta de seus efeitos cancerígenos, teratogênicos, mutagênicos, dentre outros danos que podem acarretar à saúde e ao meio ambiente.

O referido Projeto de Lei tem como autor o senador Blairo Maggi, atual ministro da Agricultura, e como relator o deputado Luiz Nishimori, trazendo anexados outros Projetos, por apresentarem matéria similar, a saber, são abarcadas mais 29 propostas.

Dentre os itens que o PL 6299/2002 pretende alterar pode ser mencionada a mudança da designação de “agrotóxicos” para “produtos defensivos fitossanitários e de controle ambiental”, sob a justificativa de que o termo utilizado até então (agrotóxico) apresenta uma conotação depreciativa e somente é empregado no Brasil. Defende-se, também, o uso da terminologia natural, conforme ocorre em outros países, do vocábulo “pesticidas” (BRASIL, 2002b). Entretanto, é preciso que se observe que essa tentativa de substituição do termo “agrotóxico” por outro que supõe-se ter menor impacto popular, tende

a mascarar os efeitos nocivos do produto que recebe tal designação, de modo a torná-lo mais aceito.

Outro ponto polêmico em relação ao PL é a instituição de uma Comissão Técnica Nacional de Fitossanitários (CNTFito) que, por sua vez, é integrante do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), apresentando caráter consultivo e deliberativo (BRASIL, 2002b), cuja finalidade consistirá em “[...] apresentar pareceres técnicos conclusivos aos pedidos de avaliação de produtos defensivos fitossanitários, de controle ambiental, seus produtos técnicos e afins” (BRASIL, 2002b, s. p.); ou seja, este grupo será o responsável pela liberação ou não de novos agrotóxicos. É relevante considerar que, atualmente, no Brasil, para que um novo agrotóxico seja aprovado é preciso que ele seja averiguado por três instâncias, notando-se, portanto, que a redução da burocracia exigida para que um novo produto chegue ao mercado pode acarretar no abrandamento das regras para a sua comercialização e, conseqüentemente, no incentivo de seu uso, sem uma análise mais rígida sobre o assunto.

Ainda discutindo sobre as questões polêmicas do referido PL, este rejeita as proposições apresentadas pelos Projetos de Lei nº 49/2015, nº 371/2015 e nº 461/2015, que propõem a inclusão de imagens realistas nos rótulos dos produtos, informando acerca dos efeitos nocivos dos pesticidas à saúde humana (BRASIL, 2002b). A mesma fonte justifica que as informações sobre os eventuais riscos à saúde devem constar no Sistema Globalmente Harmonizado de Classificação, para facilitar a compreensão da Rotulagem de Produtos Químicos (GHS) (BRASIL, 2002b). Entende-se que a utilização destas imagens, alertando acerca dos riscos e das conseqüências que o uso destes produtos traz para a saúde, é necessária, haja vista que as informações trazidas pelos rótulos e bulas são, muitas vezes, de difícil acessibilidade e compreensão, levando-se em consideração o fato de que, geralmente, os pesticidas são manuseados por pessoas de pouca instrução (BRASIL, 2015).

Por fim, é preciso discutir sobre o fator que tem gerado maior preocupação no conteúdo apresentado pelo PL 6299/2002, que é a rejeição de

seis proposições referentes aos Projetos de Lei anexados, referentes à proibição de substâncias banidas internacionalmente, com a justificativa de que “[...] a liberação ou proibição de quaisquer componentes deva ser feita no procedimento de registro” (BRASIL, 2002b). Foram rejeitados os seguintes Projetos de Lei: nº 713/1999, 1.388/1999, 7.564/2006, 4.412/2012, 2.129/2015, e 5.218/2016, sendo imprescindível revelar que todos eles apresentam proibições de agrotóxicos que contenham em sua composição substâncias altamente nocivas à saúde humana, por serem geradoras de doenças e transtornos neurológicos, e ao meio ambiente (fauna e flora).

Caso o PL 6299/2002 seja, de fato, aprovado pelo Plenário da Câmara, tal fato significará um grande e lamentável retrocesso, por isso, alguns grupos têm se manifestado contrários a essa proposta, como por exemplo, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), A Fiocruz, o Ministério Público Federal, o Ministério Público do Trabalho, a Defensoria Pública da União, o Conselho Nacional da Saúde, o Conselho Nacional dos Direitos Humanos, o Ministério da Saúde, o Ministério do Meio Ambiente, o Instituto Nacional de Câncer (INCA), a Associação Brasileira de Agroecologia (ABA), a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Além disso, a Organização das Nações Unidas (ONU) se pronunciou publicamente mediante a emissão de um documento, no qual aponta a preocupação com este projeto de lei em tramitação (UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS, 2018). É relevante indicar que aqueles que se mostram favoráveis à proposta compõem a bancada ruralista, ou são representantes do agronegócio, ou representam as indústrias químicas transnacionais, produtoras de agrotóxicos (MORITI NETO, 2018).

Quando o Lucro se coloca acima da Saúde e do Meio Ambiente

De acordo com o Dossiê da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO),

Os agrotóxicos não podem ser compreendidos senão como armas de uma guerra não declarada, cujas vítimas humanas e não humanas são ocultadas por uma ciência cerceada por interesses econômicos ou justificadas por esta mesma ciência como efeitos colaterais do emprego de uma tecnologia apresentada como indispensável. Ocultar ou justificar os males dos agrotóxicos sempre foram os principais estratagemas adotados pelos que se beneficiam dessa prática mortífera para legitimá-la entre suas vítimas (ABRASCO, 2015, p. 27).

O que se pode observar é que mesmo diante de pesquisas científicas que reportam os inúmeros efeitos devastadores dos agrotóxicos, tanto para a saúde humana, quanto para os ecossistemas terrestres e aquáticos, estes produtos ainda são utilizados de maneira cada vez mais excessiva (ABRASCO, 2018), sob a justificativa de aumentar a produção agrícola. Muitas dessas substâncias apresentam elevado potencial acumulativo na corrente sanguínea, no leite materno, nos alimentos e na água, sendo consumidos pela população (ABRASCO, 2018). Segundo o Relatório do Ministério da Saúde de 2018, referente ao período de 2007 a 2015, ocorreu um crescente aumento nas notificações por intoxicações por agrotóxicos, fato que é interpretado como decorrente “[...] do aumento da comercialização dessas substâncias e da melhoria da atuação da vigilância e assistência à saúde para identificação, diagnóstico e notificação dos casos” (BRASIL, 2018, p. 28). O referido documento reporta que durante esse período foram registrados 84.206 casos de intoxicação por agrotóxicos (BRASIL, 2018).

Ademais, o que na verdade se impõe, é a busca insana por um lucro desmedido, doa a quem doer, a fim de atender aos interesses políticos e econômicos do agronegócio e das grandes transnacionais, produtoras de agrotóxicos, instaladas no Brasil, estando dentre elas: Basf, Bayer, DuPont, Monsanto, Syngenta e Dow (ABRASCO, 2015, p. 108). Além disso, tem se verificado a realização de acordos e fusões de empresas dominantes, tanto do mercado de agrotóxicos, quanto de sementes (ABRASCO, 2015) e até mesmo de medicamentos, de modo que:

Com a unificação das indústrias químicas em grandes corporações transnacionais, o ramo dos produtos que geram doenças, notadamente os agrotóxicos, articulou-se comercialmente ao ramo dos produtos que curam, os medicamentos. Uma verdadeira integração de mercados dinâmicos, tão ao gosto do projeto neoliberal, onde quem ganha gerando a demanda ao mesmo tempo ganha impondo a oferta. Essa articulação perversa é responsável pelo fato de o maior consumidor mundial de agrotóxicos assistir também ao crescimento vertiginoso do consumo de medicamentos (ABRASCO, 2015, p. 32-33).

Tentar ir contra essa lógica desumana, baseada na racionalidade econômica do capitalismo parece, de certa maneira, um nadar contra a corrente, contudo, existem, sim, alternativas que possibilitam produzir alimentos de maneira segura, responsável e sem a utilização de substâncias nocivas à saúde humana e ao meio ambiente. Isso tem sido evidenciado pela agroecologia, movida especialmente pela agricultura familiar, a qual infelizmente é tão pouco valorizada e disseminada, haja vista que “[...] o emprego do enfoque agroecológico em larga escala é incompatível com o domínio da racionalidade econômica do agronegócio sobre as orientações políticas para o desenvolvimento rural” (ABRASCO, 2015, p. 32).

Pesquisas têm apontado que a agroecologia busca possibilidades para “[...] o manejo de agroecossistemas sustentáveis e, além disso, contribuir para a conservação da agrobiodiversidade e da biodiversidade em geral, assim como dos demais recursos naturais e meios de vida” (EMBRAPA, 2006, p. 26). Para isso, utiliza-se de “[...] processos de autorregulação proporcionados pelos serviços ecológicos da biodiversidade, evita-se a explosão populacional dessas espécies espontâneas [...] o que torna o uso dos agrotóxicos absolutamente prescindível” (ABRASCO, 2015, p. 32). Ademais, “[...] a agroecologia é também portadora de métodos naturais e/ou de controle biológico de insetos herbívoros e microrganismos potencialmente patogênicos sempre que eventuais desequilíbrios populacionais dessas espécies coloquem em risco o sucesso das lavouras” (ABRASCO, 2015, p. 31).

Os Temas Geradores e o Professor Reflexivo

Cabe, pois, aos professores de Ciências das escolas do campo, em especial, mas, a todos aqueles que são responsáveis pela Educação, independentemente da disciplina ou da zona em que atuam, a abordagem, discussão e reflexão desta problemática nas salas de aula, a fim de que os alunos possam tomar consciência das consequências que a aprovação do PL 6299/2002 podem trazer, e possam estar preparados para agir criticamente diante desta situação que os afeta, diretamente, como cidadãos do campo.

É de responsabilidade, também, do professor buscar meios que oportunizem ao aluno do campo reconhecer as problemáticas que afetam o seu espaço, tais como: os impactos gerados no campo pelos interesses desmedidos do capitalismo selvagem, as relações de poder e de opressão, as lutas dos movimentos sociais do campo, dentre outras questões. Sendo assim, a fim de problematizar e relacionar o saber científico com a realidade do educando do campo, o professor de Ciências, por meio de suas reflexões e investigações, pode utilizar-se dos chamados temas geradores, os quais, de acordo com Tozoni-Reis (2006), consistem em estratégias metodológicas voltadas para a conscientização da realidade opressora vivenciada nas sociedades marcadas pelas desigualdades, surgindo da prática da vida cotidiana do educando, tendo-o como protagonista de sua história, e a partir da valorização do seu ser e saber.

Dessa forma, neste estudo buscou-se mediante informações presentes na Literatura, fazer menção à Educação do Campo e à necessidade de reflexividade pelo docente de Ciências, além de propor uma reflexão crítica acerca do Projeto de Lei 6299/2002, de modo a discutir alguns aspectos propostos por este projeto e as possíveis implicações na realidade dos sujeitos do campo, bem como os interesses financeiros envolvidos nesta proposta.

Considerações nada finais

Diante do contexto apresentado neste trabalho, constata-se o quão imprescindível se faz a promoção de discussões acerca da educação do campo no espaço educacional, assunto que, infelizmente, ainda está tão ausente nas formações iniciais e continuadas de docentes. Além disso, a reflexividade do docente de Ciências, no que tange à sua prática profissional, constitui outro ponto muito importante, pois, é por meio da reflexão constante sobre sua práxis que este poderá compreender melhor a realidade de seus educandos do campo, valorizando-os enquanto protagonistas de seu saber. Nesse sentido, é necessário que os cursos de formação inicial e continuada assumam o compromisso de abrir espaço para a discussão sobre tal temática.

Conforme foi percorrido no desenvolver desta investigação, uma maneira do professor de Ciências, que atue na educação do campo, levantar discussões relacionadas aos conteúdos científicos relacionadas às problemáticas da vivência do educando, é a adoção de temas geradores que, neste momento, devido à sua relevância e atualidade, pode ser apontado como um deles o Projeto de Lei nº 6299/2002. É relevante indicar que foram apresentados apenas alguns aspectos que envolvem a problemática dos agrotóxicos, sendo necessário que esta discussão seja levada adiante de forma mais intensa e aprofundada, não somente pelos sujeitos do campo, mas por toda a sociedade.

Referências

ABRASCO. Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde. Orgs. Fernando Ferreira Carneiro; Lia Giraldo da Silva Augusto; Raquel Maria Rigotto; Karen Friedrich e André Campos Búrigo. - Rio de Janeiro: **EPSJV**. São Paulo: **Expressão Popular**, 2015.

_____. **SBPC posiciona-se contra “Lei do Veneno”, em tramitação na Câmara dos Deputados**. 2018. Disponível em: <<https://www.abrasco.org.br/site/outras-noticias/saude-da-populacao/sbpc-posiciona-se-contra-lei-do-veneno-em-tramitacao-na-camara-dos-deputados/34318/>>. Acesso em 18 Jul. 2018.

BARBOSA, A. de A.; VASCONCELOS, P. E. A. Os impactos do uso de agrotóxicos e as consequências na sociedade e na legislação brasileira. **Revista Jurídica Direito, Sociedade e Justiça/RJDSJ**, v. 6, n. 1, Mar. - Jun./2018, p.331 - 333.

BRASIL. **Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989**. Dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem dos agrotóxicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7802.htm> Acesso em: 19 Jul. 2018.

_____. (1999). **Projeto de Lei nº 713, de 1999**. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD0019990511000820000.PDF#page=144>>. Acesso em: 15 Jul. 2018.

_____. (2002a). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo. Brasília. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf>. Acesso em: 19 Jul. 2018.

_____. (2002b). **Projeto de Lei nº 6.299, de 2002**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=78BC099C30A723138596AC82EB9E50CE.proposicoesWebExterno1?codteor=1669849&filename=Parecer-PL629902-18-06-2018>. Acesso em: 12 Jul. 2018.

_____. (2012). **Projeto de Lei nº 4.412, de 2012**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1024072&filename=PL+4412/2012>. Acesso em: 15 Jul. 2018.

_____. (2015). **Projeto de Lei nº 2.129, de 2015**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1354868&filename=PL+2129/2015>. Acesso em: 15 Jul. 2018.

_____. (2016). **Projeto de Lei nº 5.218, de 2016**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1456274>. Acesso em: 15 Jul. 2018.

_____. Ministério da Saúde. (2018). **Relatório nacional de vigilância em saúde de populações expostas a agrotóxicos**. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/relatorio_nacional_vigilancia_populacoes_expostas_agrotoxicos.pdf>. Acesso em: 21 Jul. 2018.

EMBRAPA. **Marco Referencial em Agroecologia**. (2016). Disponível em: <<https://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/bitstream/doc/107364/4/Marcoreferecial.pdf>>. Acesso em: 21 Jul. 2018.

MORITI NETO. **A relação entre doações de campanha e regras mais frouxas para agrotóxicos.** 2018. Disponível em:
<<https://www.cartacapital.com.br/blogs/o-joio-e-o-trigo/A-relacao-entre-doacoes-de-campanha-regras-mais-frouxas-para-agrotoxicos>>. Acesso em: 18 Jul. 2018.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: **Métodos de Pesquisa.** – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em:
<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em 15 Jul. 2018.

SIQUEIRA, S. L. de; KRUSE, M. H. L. Agrotóxicos e saúde humana: contribuição dos profissionais do campo e saúde. - Porto Alegre: **Rev. Esc. Enf. USP**, 2018. Disponível em:
<[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/is_digital/is_0408/pdfs/IS28\(4\)109.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/is_digital/is_0408/pdfs/IS28(4)109.pdf)>. Acesso em: 16 Jul. 2018.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Temas ambientais como "temas geradores": contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 27, p. 93-110, June 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 Jul. 2018.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS (OHCHR). **Documento emitido publicamente pela OHCHR a respeito do Projeto de Lei nº 6299/2002.** 2018. Disponível em:
<<https://www.ohchr.org/Documents/Issues/ToxicWastes/Communications/OL-BRA-5-2018.pdf>>. Acesso em: 19 Jul. 2018.

EDUCAÇÃO SEXUAL: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE UM COLÉGIO DO CAMPO

Rodrigo de Souza Polleto³⁷
João Luis Friedrich³⁸
Paula Dell' Anhól Daniel³⁹

Resumo: A educação sexual é um conteúdo pouco abordado durante a formação dos professores. Ainda nas Universidades, para os cursos de licenciaturas, a temática não se configura em uma disciplina ou um conteúdo específico. Nas disciplinas diversas é bastante comum perceber a dificuldade de debate sobre conteúdos que envolvam questões inerentes a sexualidade, tido sempre como um assunto “tabu”, gerador de discussões e sem progressão, sendo sempre descartada qualquer possibilidade de estudo mais concreto sobre a temática. Sabe-se da importância de se trabalhar a temática nas escolas, principalmente durante o Ensino Médio, onde os alunos estão se desenvolvendo sexualmente e devido à desinformação acabam susceptíveis a diversos fatores, como gravidez indesejada, doenças sexualmente transmissíveis. Essa pesquisa tem como objetivo analisar e compreender as dificuldades de abordar essa temática no Colégio Estadual do Campo Patrimônio Santa Maria, localizado no Município de Congonhinhas - PR. Na perspectiva de compreender a realidade vivenciada nas escolas do campo, dentro dessa temática que é sempre delicada tanto nas escolas urbanas quanto nas escolas do campo.

Palavras-chave: Educação Sexual, Educação do Campo, Currículo, metodologia.

Introdução

O conceito de educação sexual pode ser amplamente estudado e debatido sob vários prismas. No entanto, devemos pensar nas singularidades

³⁷ Mestre e Doutor em Ciências Biológicas - UNESP/ Botucatu, Professor da Graduação e Pós Graduação da UENP/ CPP (rodrigopoletto@uenp.edu.br).

³⁸ Graduado em Geografia e discente do curso de Letras – Espanhol da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Uenp/ CCP (joãoluisfriedrich@yahoo.com.br).

³⁹ Graduada em Matemática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Discente do curso de Física Pela Universidade Estadual de Maringá – UEM (pdellanol@hotmail.com).

que existem em cada espaço social, pois cada local traduz suas perspectivas, suas relações, seu cotidiano e vivências, suas características que exemplificam a temporalidade dentro dos processos de ensino e aprendizagem e na prática docente.

A sexualidade humana está presente em todas as fases de desenvolvimento do ser humano, para isso pode-se citar Figueiró (2009) que define amplamente a sexualidade como o sexo, o prazer, as afetividades, o carinho, o amor ou o sentimento de mutualidade de querer bem. A autora enfatiza ainda utilização do termo “Orientação Sexual”, para se referir a diversidade sexual, utilizado em todo o mundo e complementa com a terminologia “Educação para a Sexualidade”. No entanto, alguns teóricos que estudam o assunto preferem utilizar o termo “Educação em Sexualidade”. Ambas as definições remetem ao assunto da sexualidade presente na educação e no contexto de conscientização dos mais diversos sujeitos. Figueiró (2009) analisa que a compreensão dessas diferentes abordagens é para o professor uma reflexão sobre a sua prática docente, onde ocorre a necessidade de identificação dos fundamentos filosóficos e pedagógicos que se relacionam, gerando mudanças em sua prática pedagógica, alcançando o sucesso no ambiente que atua.

A proposta educativa dos Colégios de Educação do Campo remete a emancipação de paradigmas, onde essa modalidade deve se fazer presente no contexto educacional, se mostrar mais, para assim se inserir concretamente nas políticas educacionais, rompendo com a hegemonia da universalização e o engessamento da educação, não levando em conta as peculiaridades do ambiente campestre. Dessa maneira, novas metodologias, propostas e abordagens são elaboradas pelos próprios professores e educadores, buscando sempre uma educação de qualidade voltada à realidade social e especificidades do sujeito campestre, não objetivando a formação de mão de obra para a cidade, mas sim de uma política pública necessária para a transformação da realidade social desses alunos, desenvolvendo sua autonomia (DCE, 2006).

A educação está sempre marcada por várias mudanças em nosso contexto atual, pois a mesma possui uma qualidade de prática social, contribuindo positivamente no processo de democratização da sociedade brasileira, para a formação dos alunos, podendo os mesmos serem capazes de compreender a sociedade em que vivem, pois compete à escola o objetivo de desenvolver o educando, e explorar seus conhecimentos e prepará-lo para o exercício da cidadania (DCE, 2006).

Segundo análise do Projeto Político Pedagógico o Colégio Estadual do Campo Patrimônio Santa Maria - Ensino Fundamental e Médio é marcante inserção do estudante em um contexto histórico sociocultural, político e econômico, desde a sua origem até a atualidade, para firmar-se como uma Escola do Campo. As suas práticas educacionais são direcionadas para interesses coletivos da comunidade em que se encontra, através de reflexões e experiências acumuladas por todos os agentes escolares. Cabe ressaltar aqui que o jovem do campo, assim como qualquer jovem anseia por uma qualidade de vida melhor, acessibilidade de emprego, promoção e bem estar social. Diante desse paradigma, relata-se que em seu cotidiano valorizam a identidade de seus alunos e seu modo de vida (PPP, 2012).

O Colégio oferece atendimento educacional, em turno matutino para os anos finais do Ensino Fundamental, isto porque sua clientela é formada por alunos, em sua grande maioria, menores de 15 anos e moradores da zona rural, o que atende à necessidade dos mesmos e período noturno para Ensino Médio. Há um total, vale ressaltar, de 80 (oitenta) matrículas. Dessa forma todos os alunos em idade escolar são atendidos respeitando seus direitos. A comunidade do Patrimônio Santa Maria caracteriza-se por ser fixa, é uma comunidade pequena, de nível sócio econômico baixo, maioria são trabalhadores rurais. A escolaridade dos pais se resume, em sua maioria, ao antigo primário (PPP 2012).

O reconhecimento de identidades pessoais é uma prática constante desta escola, evidenciando as diversidades e peculiaridades básicas relativas à questão de gênero, às variedades étnicas, de faixa etária, regionais e às

variações sócio/econômicas, culturais e de condições psicológicas e físicas, presentes nos alunos. A comunidade escolar procura incentivar a expressão de ideias, as manifestações artísticas, sempre envolvendo sujeito do campo, valorizando-o, acolhendo suas opiniões dentro das possibilidades da escola, principalmente no tocante às suas decisões, respeitando sua cultura. (PPP, 2012).

Portanto, o objeto desse trabalho foi investigar a formação em Educação Sexual dos professores do Ensino Médio, que lecionam em um Colégio Estadual de Educação do Campo, localizado no município de Congonhinhas, norte pioneiro do Paraná, para compreender as dificuldades e estratégias no ensino da sexualidade.

Metodologia

O Colégio Estadual do Campo Patrimônio Santa Maria se localiza a 15 quilômetros a sede do Município de Congonhinhas Latitude: 23° 33' 04" S Longitude: 50° 33' 13" W, na área rural, 340 quilômetros da capital Curitiba, Paraná.

Os sujeitos dessa pesquisa foram os Professores do ensino médio, modalidade que se desenvolve no período noturno dessa escola, esse curso consta com 3 turmas, uma de cada ano com um total de 27 alunos.

Para o desenvolvimento desse trabalho, os procedimentos metodológicos adotados foram a abordagem qualitativa, através de questionário, com objetivos claros de entender efetivamente a formação em educação sexual dos professores do ensino médio do Colégio Estadual do Campo Patrimônio Santa Maria e dessa maneira estabelecer parâmetros com a educação pública. A opção pela abordagem qualitativa se deu devido ao fato desse estudo ser uma metodologia utilizada para:

[...] descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e

possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (RICHARDSON, 1999)

O questionário foi elaborado com orientação de professores do curso de mestrado em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná, construindo o mesmo através de uma análise intersubjetiva. O instrumento foi apresentado a direção da escola que, com a análise do mesmo, permitiu que fosse aplicado ao corpo docente. Dessa maneira, foi feita uma reunião com os professores, onde foram repassadas as metodologias e com o consentimento de todos, o trabalho pode ser desenvolvido.

A tabulação e a análise dos dados obtidos foram sistematizadas de maneira simples, já que as perguntas são objetivas, e o número de respostas é o mesmo número de perguntas.

Resultados

O perfil dos professores participantes da pesquisa mostrou que em um total de 12 pessoas entrevistadas, sua maioria eram mulheres (91,7%), efetivos (66,7%) e oriundos de universidades públicas (75%), nas mais diversas licenciaturas, todos com curso de especialização.

Esses professores atuam na docência entre 2 a 27 anos de experiência em todos os níveis de educação.

Todos atuam em colégios localizados no ambiente urbano e no Colégio Estadual do Campo Patrimônio Santa Maria.

No questionamento sobre as temáticas de maior importância dentro da Educação Sexual, 33% relataram a importância de estudar sobre os métodos contraceptivos, 25% sobre a questão da violência e crimes sexuais, 33% sobre doenças sexualmente transmissíveis e um não soube responder.

Um aspecto de grande relevância que foi observado, que merece um estudo com mais afinco, foi a observância de que 58% dos entrevistados relataram que a temática de menor importância para se trabalhar é sobre a

questão de gênero e diversidade sexual, outros 25% sobre o aborto, 8% sobre gravidez na adolescência e 8% não soube responder.

Na questão onde procura se observar o acesso de recursos ou matérias sobre a temática, dentre os pesquisados, 50% relataram que possuem acesso a recursos ou materiais pedagógicos relativos à temática, onde os mesmos citam em sua maioria a internet e livros e outros 50% não possuem acesso a nenhum tipo de material.

Foi abordada ainda sobre a diferença de se trabalhar a Educação Sexual em ambientes diferentes, como o campo e a cidade. No entanto os professores se posicionaram em situações bastante bilaterais, onde 50% de todos os pesquisados disseram que existe diferença nas metodologias e na eficácia da ação, onde ainda o (P6) salientou que essas diferenças são relativas à formação cultural das famílias, ainda tradicionais no ambiente rural. E os outros 50% disseram não haver diferença na abordagem de suas metodologias.

Todos relatam a necessidade do auxílio de profissionais de outras áreas (médicos, psicólogos, enfermeiros e outros), devido à má formação dos professores.

Em resposta a questão onde se procurou conhecer se os entrevistados participariam de formações continuadas sobre educação sexual para melhorar sua prática pedagógica em seus colégios de atuação, 50% dos professores relataram que participariam de curso sobre a temática, 33% de oficinas e outros 17% de cursos, oficinas e sequências didáticas. Pode-se então perceber que mesmo com a pouca formação em Educação Sexual em suas licenciaturas, os mesmos possuem interesse em se aprimorar nessa abordagem.

Ao analisar os dados dessa pesquisa foi evidenciado ainda que ao falar sobre o tema Educação Sexual, acredita-se que a maioria imagina profissionais das áreas de Biologia ou Ciências ministrando tais aulas, pelo fato de que estas disciplinas trazem uma bagagem de conteúdos conectados com a sexualidade. Porém, essa temática não é necessariamente exclusiva destas matérias, posto que qualquer disciplina pode e deve trabalhar a Educação

Sexual em qualquer nível. De acordo com Sayão (1997), a área de conhecimento do professor não faz diferença na condução do conteúdo: o professor que exerce o papel de educador sexual deve assumir o compromisso e ter responsabilidade para tal, estar disposto a construir uma relação com os alunos, ganhar a confiabilidade dos mesmos.

Quando profissionais buscam aperfeiçoamento e trabalham Educação Sexual nas escolas, principalmente no ensino fundamental e médio, encontram uma vasta lista de dificuldades, seja por preconceito, religião e tantos outros, não se consegue quebrar este “tabu” de que Educação Sexual estimula precocemente a vida sexual da criança e do adolescente. Segundo Camargo; Ribeiro (1999):

[...] muitos consideram, ainda hoje, a abordagem de questões sexuais na escola como algo não sadio, pois estimularia precocemente a sexualidade da criança e do adolescente. Para outros, a discussão orientada de temas relacionados à sexualidade proporcionaria aos jovens o conhecimento da importância da vida sexual bem mais cedo e com maior profundidade. (Camargo; Ribeiro, 1999, p.39).

Sabemos que é indispensável essa orientação aos jovens, e que, "a escola tem o papel essencial de inserir o indivíduo na sociedade, por meio da construção neste do saber científico relativo às diferentes áreas do conhecimento humano, de forma suficiente e necessária para instrumentalizá-lo na sua relação com a sociedade, em tudo aquilo que a compõe". (Frasson-Costa, 2016).

Não falar sobre sexualidade na escola não quer dizer que os adolescentes e jovens não terão acesso às informações, eles têm muita curiosidade, mas nesta busca desorientada implica em informações erradas, privando estes jovens ao direito do conhecimento e conseqüentemente refletirá na sociedade, pois um jovem orientado tem consciência de suas atitudes e as conseqüências delas.

Ainda sobre a formação de cidadãos, Frasson-Costa (2016) diz que:

A escola comprometida com a formação de cidadãos participantes é aquela que desenvolve as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, valorizando as formas de convivência entre as pessoas, o respeito às diferenças, aos relacionamentos estabelecidos, enfim, questões que são pertinentes ao campo da sexualidade, num sentido amplo, para o indivíduo e para a sociedade. (Frasson-Costa, 2016, p. 38).

Percebe-se que a Educação Sexual não é apenas assuntos relacionados a sexo, mas questões sociais, éticas e morais, como afirma Camargo e Ribeiro (1999):

[...] o trabalho de Educação Sexual implica a discussão de questões sociais, éticas e morais. Sendo assim, as relações entre liberdade, autonomia e respeito à intimidade devem estar presentes em todo trabalho educativo e, principalmente naqueles que tratam da sexualidade. Estes são alguns dos desafios enfrentados pelos educadores e educadoras, pois a liberdade de ação e decisão é condição fundamental para o homem e a mulher conhecerem as questões decisivas da sua vida e da sociedade na qual estão inseridos. Para compreender a sexualidade humana é essencial que ela possa ser entendida e discutida com liberdade. (Camargo e Ribeiro, 1999, p. 40).

Sobre a necessidade de formação continuada, pode-se perceber nas respostas dos professores que os mesmos sentem-se despreparados, inseguros para trabalhar temáticas ligadas à sexualidade, portanto, reconhecem que há uma lacuna na sua formação inicial (graduação). Expressaram dar importância à educação sexual e a vontade de buscar conhecimentos (cursos, oficinas, sequência didática) que possibilitem a leitura, discussões, a reflexão coletiva e sistemática para o desenvolvimento de uma prática educativa nesta área. Como não tiveram nenhuma disciplina/unidade curricular que tratasse deste conteúdo, o preenchimento deste vazio deverá se dar por meio da formação continuada. Figueiró (2009) diz que:

Contudo, ao envolver-se nos estudos a respeito da sexualidade, o educador, antes mesmo do aprendizado de estratégias de ensino, necessita de realizar leituras e reflexões e de participar de debates em torno da temática, para dar início ao processo de repensar seus valores, tabus e preconceitos. Isto significa que ele precisa envolver-se, de maneira pró-ativa,

em seu processo pessoal de reeducação sexual, uma vez que todos somos frutos de uma cultura acentuadamente repressora em relação ao sexo, seja no sentido de que ela incute proibições e visões negativas e distorcidas a respeito dele, seja no sentido de que ela exerce forte instigação ao sexo egoísta, irresponsável e, muitas vezes, destituído de qualquer sentimento de respeito por si e pelo outro.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (MEC, 1997), está previsto que a educação sexual seja discutida de forma transversal, ou seja, dentro de todas as disciplinas, mas isso ainda não está acontecendo nas escolas, devido à falta de embasamento teórico dos professores e outras questões. A ausência da educação sexual no âmbito escolar é notória por todos: professores e alunos.

O professor deveria ter domínio do que, quando e quanto falar diante dos questionamentos dos alunos e saber lidar com diversos tipos de situações, compreendendo o processo pedagógico e as transformações biológicas e emocionais que ocorrem principalmente com os adolescentes (puberdade). Portanto precisa urgente de referencial.

Considerações finais

De uma maneira geral os professores não abordam a educação sexual em suas práticas pedagógicas, pois ainda existe certa complexidade de trabalhar essa temática, o que culmina na perpetuação de determinadas posturas, que acabam por serem desinformadas, preconceituosas, discriminatórias, em alguns casos até medrosas, ameaçadoras e vexatórias. Essa é a Educação Sexual que deve ser abolida e reinventada, dando lugar a uma conscientização, positiva, que aborda a sexualidade e as suas variações como parte natural do desenvolvimento humano. As discussões nos Colégios Estaduais do Campo devem enfrentar os padrões rígidos e as pressões sociais que ainda imperam nessa área. Os diversos questionamentos cotidianos relacionados à sexualidade no âmbito escolar cabem ao professor e para isso ele deve ter formação adequada, com conhecimentos científicos e humanistas,

para desenvolver suas atividades. Ao final desta pesquisa, reforçamos que uma formação inicial concreta e eficiente leva o professor a desempenhar uma prática comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos, e ainda que a implantação de disciplinas sobre Educação Sexual nos cursos de licenciatura é de suma e fundamental importância e que a grande maioria dos profissionais da educação do ensino médio necessitam dessa formação, ressalta-se ainda que a pesquisa revelou a urgência desses professores assumirem o seu papel no centro do processo sexual educacional de jovens e adolescentes.

REFERÊNCIAS:

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: como ensinar no espaço da escola**. In: Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina: EDUEL, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. MEC, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2010.

JOCA, Alexandre Martins. **Educação Escolarizada e Diversidade Sexual: problemas, conflitos e expectativa**. In: COSTA, A. H. C.; JOCA, A. M.;

LOIOLA, L. P. Desatando nós: Fundamentos para a Práxis Educativa sobre Gênero e Diversidade Sexual. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

CAMARGO, A.M.F; RIBEIRO, C. **Sexualidade e Infâncias: a sexualidade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna; Campinas: Unicamp, 1999.

COSTA, Priscila Carozza Frasson. **Educação Sexual: Uma metodologia inspirada nos patamares de adesão**, 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2016.

SAYÃO, R. **Saber o Sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola**. In: AQUINO, J.G. (Org). **Sexualidade na Escola: Alternativas teóricas e práticas**. 4 ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 97-105.

SAYÃO, Y. **Orientação Sexual na Escola: os territórios possíveis e necessários**. In: AQUINO, J G. (Org). **Sexualidade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. 4 ed. São Paulo: Summus, 1997. P. 107-117.



II Seminário

de Educação
da Diversidade do Campo



RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NAS SÉRIES INICIAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: POSSIBILIDADES ATRAVÉS DO LETRAMENTO CULTURAL

102

Larissa Klosowski de Paula⁴⁰

Resumo: Uma das novas abordagens para o ensino de história local tem no ressaltar do patrimônio histórico e cultural seu encaminhamento. Chamada de letramento cultural, tal metodologia, segundo Horta, Grunberg e Monteiro (1999), se utiliza dos bens históricos e culturais como alicerces para o ensino de história, à medida que através deles “puxa” os conteúdos disciplinares e, segundo estudiosos da área, possibilita um aprendizado mais significativo para a construção do sujeito e inter-relacionando este com as particularidades culturais oniscientes ao sujeito, tal como deve ser, segundo Caldart (2001) quando se trata da educação do campo. No que tange ao ensino de história para essa modalidade, tal premissa tem nas dimensões do patrimônio, da memória, da cultura e da identidade alguns dos seus alicerces, de modo que não mais objetiva fortificar interesses dominantes, mas enaltecer a identidade e a história dos sujeitos do campo. Neste sentido, tal perspectiva pode fornecer bases sólidas para o ensino de história local na educação do campo e, inclusive, fortalecer a identidade e a valorização dos povos que o compõe, em sua diversidade.

Palavras-chave: Ensino de História; Letramento Cultural; Educação do Campo.

Introdução

Denomina-se por educação do campo, segundo Caldart (2001; 2009; 2018), aquela que tem por objetivo a afirmação dos povos do campo enquanto sujeitos históricos, de modo que os conteúdos e a organização educacional caminhem em conjunto com a realidade vivenciada por estes. Neste sentido, a educação do campo tem como uma de suas intencionalidades ressaltar a

⁴⁰ Graduada em história e mestre em ensino pela Universidade Estadual do Paraná / UNESPAR – Campus de Paranavai, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados / UFGD e professora da Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná / FACINOR. E-mail: Larissa_klosowski@hotmail.com

diversidade dos povos do campo ao mesmo passo em que fortifica as identidades coletivas que abarcam esse espaço, tal como proposto por Hall (2006) a respeito da dimensão da identidade.

Essa perspectiva, também afirmada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), exige que os conteúdos curriculares de cada disciplina também se inter-relacione com a realidade do campo e suas perspectivas, sem que isso descaracterize a matriz curricular, mas que a aproxime da realidade do aluno e permita uma construção de conhecimento mais fluida.

Neste sentido, quando se trata da disciplina de história para os anos iniciais do ensino fundamental, importante ressaltar a interligação deste componente curricular para com a formação da identidade histórica e cultural dos povos, que condiz diretamente com as expectativas ressaltadas por Caldart (2018) para a educação do campo. Assim sendo, este trabalho tem por intermédio ressaltar as possibilidades para o ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental fortificando das dimensões da educação patrimonial como metodologia possibilitadora de um ensino mais significativo.

Letramento cultural e o universo infantil: dimensões formativas e o conteúdo de história

Segundo as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo,

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2001, p. 22).

Neste sentido, metodologias que fortaleçam a realidade do campo e sua história de formação colaboram para que educação do campo caminhe em

acordo com a identidade dos sujeitos do campo, intencionalidade para a qual o letramento cultural em muito pode colaborar se em consonância com os conteúdos curriculares da disciplina de história, aqui delimitada nos anos iniciais do ensino fundamental. Para ancorar essas duas perspectivas, basear-se-á nos conteúdos da coleção *Girassol Saberes e Fazeres do Campo*, cujo os componentes de História e Geografia, do segundo ao quinto ano, foram elaborados pelas autoras Tânia Mares e Suely Almeida e impressos pela editora FDT. O material compusera o Guia do Plano Nacional do Livro Didático dos anos de 2013 a 2015.

De acordo com Horta, Grunberg e Monteiro (1999), quando se trata de letramento cultural, principalmente para com os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, é necessário que se leve em consideração algumas dimensões cognitivas da criança que podem ser utilizadas para construção do sentimento de pertença, alicerce dessa metodologia, sem que, no entanto, se transgrida a infância. Neste sentido, as dimensões de percepção da criança, motivação, memória e emoção, características do universo infantil, são basilares para esta metodologia assim com o para tantas outras que se pretende exercer no campo. O intuito é de eliminar o estranhamento da criança para com os conteúdos escolar, tal como proposto por Gramsci (1999) quando menciona que a prática pedagógica deve caminhar desmistificando a alcunha da reprodução da cultura dominante na educação, sem que, no entanto, descaracterize o acesso e a transformação dessa cultura.

Além dessas características do universo infantil, levar-se-á em consideração as dimensões de patrimônio, cultura, memória e identidade dos sujeitos para que possa desenvolver o pleno trabalho de letramento cultural voltado para a educação do campo, pois, de acordo com o Art. 216 da Constituição Brasileira (1988, s/p):

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I – as formas de expressão;

- II – os modos de criar, fazer e viver;
- III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

No que se refere ao campo da percepção da criança, segundo Horta, Grunberg e Monteiro (1999), deve-se trabalhar com a ativa curiosidade infantil, nesta etapa voltada a elementos materiais, de modo que sejam criados os meios para que ela analise o que conhece e o que desconhece de determinado material posto para análise. Utilizando o exemplo de uma foto, a criança pode, por meio da intervenção do professor, descrever o que naquela foto lhe é familiar e o que não o é. Ela atuará, nas palavras dos autores supramencionados, como “detetives” em busca das modificações e permanências visíveis no material proposto para análise. No exemplo da foto, indumentárias, modificações espaciais, personagens retratados na fotografia, entre outras características podem ser elementos geradores de primeira instância. Sob esta dimensão formativa, o eixo de cultura e memória podem entrelaçar com trabalho o material fotográfico e dimensionar a formação da identidade.

De acordo com Santos (1983), admite-se por cultura as formas de modificar a natureza por intermédio do trabalho, com as diferentes formas de organizar a vida social dos sujeitos, de analisar a realidade, entre outras perspectivas. Assim, “Cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e transformações [...]” (SANTOS, 1983, p. 8). Essa perspectiva vai ao encontro das considerações de Caldart quando menciona que a realidade do campo precisa ser trabalhada em acordo com suas especificidades, de modo que cabe ao professor buscar elementos que condizem com a realidade dos sujeitos com o conteúdo estrutural da disciplina que trabalha e diferenciá-los dos elementos que compõe o ideário de exploração desmedida do campo, tal como o é para o agronegócio. Neste

sentido, trabalhar com imagens que demonstram a modificação espacial e indumentárias que retratam os sujeitos conhecidos pelas crianças colabora para a construção do seu imaginário enquanto partícipe do processo cultural no qual se insere. Na falta desse material, o uso da história oral como forma de levantar elementos culturais inerentes àquele espaço seria outra opção para o ensino de história local.

O trabalho tanto com os registros imagéticos quanto com a oralidade leva à dimensão da motivação, outra das que compõe o universo infantil. Neste sentido, é prudente que o docente leve em consideração que a criança ainda não possui discernimento entre os aspectos mais longínquos da diferença temporal e espacial, por isso se faz necessário, de acordo com Horta, Grunberg e Monteiro (1999), que se alicerces os princípios do ensino em elementos culturais próximos à ela, tais como o espaço onde ela vive, o ambiente familiar e círculos de relações sociais mais próximos, tais como vizinhos, amigos, entre outros. Esse tipo de metodologia permite aproximar a criança da real função da disciplina de história para sua vida, que, segundo Rüsen (2011), consiste na resposta às carências de orientação presentes e, como proposto por Koselleck (2006), delinear um horizonte de expectativas face ao campo de compreensão já apreendido⁴¹.

No que se refere aos conteúdos provenientes do material didático da criança, uma base material para elencar o trabalho abordado acima, tais metodologias podem ser utilizadas nos eixos de autoconhecimento da criança em relação à comunidade. Essas perspectivas, destacadas no segundo livro que compõe a coleção *Girassol*, vão ao encontro dos 3 primeiros capítulos do componente de história, que buscam alicerçar a criança para com os saberes, os brinquedos e brincadeiras, as ações e sujeitos do campo. No entanto, ao se aplicar uma metodologia que interligue essas perspectivas com a dinâmica da história por intermédio do material (inerente à realidade da criança) e com o como essas relações se alteraram historicamente em relação ao passado,

⁴¹ Embora tais autores não tenham trabalhado especificamente com o ensino de história, eles delineiam perspectivas verossímeis para a funcionalidade da história e da cultura histórica acadêmica e escolar.

algumas das dimensões de importância para o conhecimento histórico (tais como a noção de tempo e espaço, de permanências e modificações) podem ser explanadas para a criança intermediando o que se tem no material e na sua temporalidade, com o que ela conseguiu abstrair da pesquisa fora da classe. Essa metodologia também colabora para a formação da memória histórica da criança.

No que tange à dimensão da memória, outro elemento para o chamado letramento cultural, relatam os autores que este campo, quando trabalhado na perspectiva do cultural, fornece elementos para que a criança internalize pressupostos da construção do imaginário da comunidade em que vive: valores, manifestações culturais, reconhecimento enquanto sujeito, entre outros aspectos. Neste sentido, utilizar elementos materiais ou imateriais da cultura local permite que a criança exercite tanto a sua memória social, quanto à dos moradores da comunidade, ao mesmo passo em que colabora para o fortalecimento da identidade.

Esta dimensão é tanto uma das que compõe o universo infantil quando uma das que se relaciona com os alicerces do letramento cultural. Quando se trata de memória, segundo Le Goff (1990), esta categoria pode ser dividida em duas perspectivas distintas e complementares ao mesmo tempo: a individual (inerente ao ser) e a coletiva (que relaciona o indivíduo com o grupo). Além disso, em suas considerações enaltece que:

Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 1990, p. 426).

Neste sentido, fortalecer os alicerces formativos da identidade cultural da criança do campo inibe o esquecimento dela para com sua própria condição de sujeito, eleva a mnemônica da história local e condiz com o ensino de história no que diz respeito ao espaço de poder que a conservação da memória coletiva denota para os sujeitos. Nas palavras de Caldart:

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência do e no campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apensar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas... (CALDART, 2011, p. 152)

Assim sendo, quando no trabalho com a memória coletiva, foco principal do letramento cultural, trabalhar meios para a que a criança conheça a história de formação da comunidade onde vive colabora para a construção do sentimento de pertença a um grupo determinado dentro dos tantos outros que compõe o social. Sob esta ótica, novamente a história oral pode ser elencada com uma alternativa para que a criança conheça como os sujeitos da sua comunidade a formaram e quais os enfrentamentos compuseram essa formação. Essa metodologia permite o entrelaçar com os conteúdos pertencentes, por exemplo, aos eixos de enfoque sobre o campo e suas histórias, encontrado no material da coleção *Girassol* destinado ao segundo ano, nos eixos história do campo e sujeitos da história, do material do terceiro ano, e nos de indivíduo, comunidade e memória, campo de identidade cultural, e tempos e histórias diferentes, do material do quarto ano. A intencionalidade é que, dada a diversidade do campo, se interliguem os saberes que as crianças trazem consigo e do que conseguiram encontrar para além da sala de aula com o conteúdo curricular levantado no material, demonstrando que embora alguns pontos históricos sejam comuns, outros tantos são particulares de comunidade para comunidade e isso não diminui a importância de uma ou outra perante o todo.

Por fim, a dimensão da emoção é a última das ressaltadas por Horta, Grunberg e Monteiro (1999) como basilares para o trabalho nas séries iniciais do ensino fundamental. Para essa dimensão, delineiam os autores que é

importante que se leve em consideração que a criança ainda não discerne entre espontaneamente entre o necessário para a sua vida (neste caso, o aprendizado) e suas vontades mais imediatas. Para ela, o brincar desprovido de significação é mais prazeroso, e não há nada de errôneo nesse entendimento. O que se faz necessário, segundo os autores supramencionados, é que se elenquem dinâmicas de ensino mais aprazíveis à criança e que colaborem, ao mesmo tempo, com a sua formação. Neste sentido, os meios utilizados pelo letramento cultural, tais como o trabalho com imagens, elemento matérias de cultura de um determinado local, com história oral, entre outras possibilidades, permite que o aprendizado seja dirigido de forma mais aprazível e sem perder a especificidade do ensino.

Considerações Finais

Como ressaltado por Caldart (2001), a educação do campo surgiu junto aos movimentos sociais que reivindicaram-na, assim como também fizeram em relação à adaptação dos conteúdos para atender à realidade dos alunos dessa espacialidade. No entanto, ainda nas perspectivas de Caldart (2009), em muito ainda se necessita no que tange à valorização dos sujeitos do campo quando se trata da educação escolar.

Neste sentido, uma das perspectivas que pode colaborar com a valorização dos sujeitos do campo consiste no letramento cultural, expresso por Horta, Grunberg e Monteiro (1999) como alternativa para a construção da identidade dos sujeitos e, conseqüentemente, sua valorização enquanto tal.

Assim sendo, articulando as dimensões do universo infantil com as categorias de desenvolvimento do letramento cultural, que tem nas noções de patrimônio, cultura, memória e identidade, e em consonância com os conteúdos da disciplina de história para as séries iniciais do ensino fundamental, uma alternativa para compor o rol de perspectivas para a valorização dos sujeitos do campo através da educação formal pode ser delineada e, ao mesmo tempo, ir ao encontro com as novas categorias da

história, ressaltadas, por exemplo, por Le Goff (1990), Hall (2006), Rösen (2011), Koselleck (2006) entre outros.

Referências

BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, 2001, 15.43: 207-224.

_____, T, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, 2009, 7.1: 35-64.

_____, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. IN: **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis. Rio de Janeiro ; Vozes, 2011.

_____, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Revista Trabalho Necessário**, 2018, 2.2. GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Editora Record, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. TupyKurumin, 2006.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. IPHAN, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs). **Jörn Rösen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

LE GOFF, Jacques, **História e memória**. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: Contribuição à Semântica dos Tempos**. Rio de Janeiro: EdPuc, 2006.

ETNOMATEMÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCADORES DO CAMPO

Cíntia Paião⁴²

111

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão acerca das ideias suscitadas no curso de extensão “Educação Matemática do Campo”, quanto a prática pedagógica para o ensino das matemáticas na perspectiva da etnomatemática, e a necessária problematização da realidade do estudante nas escolas do campo.

Palavras chave: Educação Matemática; Etnomatemática; Educação do Campo.

Introdução

A Educação do Campo tem em sua gênese a luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo pelo direito à educação no local onde vivem e o direito que essa educação seja “pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Uma educação para além da educação rural reducionista e precarizada do passado e da educação formatada a partir de objetivos que têm como projeto subordinar o campo, e a existência no campo, ao modelo do agronegócio e à manutenção do latifúndio e da exploração do trabalho no campo (CALDART, 2004, p. 6).

Ser educador de uma escola do campo exige do profissional o entendimento histórico e social de que a Educação do Campo vem sendo construída para atender as demandas dos estudantes que constituem esse espaço, que valorize o contexto cultural e inclua os saberes e tradições rurais e locais nos conteúdos ensinados.

À vista disso, com o objetivo de contribuir para a formação continuada da equipe docente de duas escolas do campo quanto às especificidades da

⁴² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PPGMAT), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) multicâmpus Londrina e Cornélio Procopio. Pedagoga da UTFPR, câmpus de Cornélio Procopio. E-mail: cintiapaiao@utfpr.edu.br

Educação do Campo e as possibilidades do ensino das matemáticas nesses espaços, o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (multicâmpus Londrina e Cornélio Procópio), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do município de Londrina, organizou e promoveu o curso de extensão “Educação Matemática do Campo”.

Participaram do curso educadores da Escola Municipal do Campo Trabalho e Saber e da Escola Municipal do Campo Egídio Brunetto, localizadas nos assentamentos Eli Vive I e II, no município de Londrina, no Norte do Paraná. O curso foi realizado no período de maio a dezembro de 2017, com 12 docentes, sendo dez educadoras e dois educadores.

Os encontros foram gravados em áudio, sob autorização dos participantes, com o objetivo de criar fontes e, também, de providenciar possibilidades para a revisitação das ideias e diálogos suscitados nesses momentos destinados à formação pedagógica.

Em um dos encontros, os participantes compartilharam experiências desenvolvidas com suas turmas de estudantes, que tiveram como objetivo o encaminhamento de um trabalho pedagógico a partir da perspectiva do Programa Etnomatemática. As reflexões nesse dia abordaram as escolas e o cotidiano da sala de aula em uma escola do campo, a realidade e as demandas da comunidade, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a reforma agrária, a educação no e do campo, e o ensino e aprendizagem das matemáticas.

No sentido de valorizar e socializar as reflexões compartilhadas nesse encontro, apresenta-se um trecho de um diálogo em que uma educadora relata a experiência e suas percepções acerca do desenvolvimento de uma prática pedagógica de ensino das matemáticas pensada sob fundamentação da concepção da etnomatemática.

Objetiva-se apresentar uma reflexão sobre as ideias apresentadas no diálogo que aproximam-se da necessária valorização da realidade do

estudante como condição para a promoção de ambientes de aprendizagens mais seguros e criativos, como preconiza a etnomatemática.

Educação do campo: escolas com história e identidade

113

A Escola Municipal do Campo Trabalho e Saber e a Escola Municipal do Campo Egídio Brunetto, estão localizadas nos assentamentos Eli Vive I e II. A área em que se localizam os assentamentos foram ocupadas em fevereiro de 2009, por cerca de 190 famílias do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a criação dos assentamentos foi regulamentada por meio das Portarias nº 30 e 31, em 25 de agosto de 2007, sendo que a terra foi destinada para assentamento de 541 unidades agrícolas familiares. A regularização de 501 lotes foi realizada no dia 27 de setembro de 2013.

A luta pela escola e pela garantia ao direito à educação acompanha esta comunidade desde antes da regularização dos assentamentos. Durante os anos de acampamento, a comunidade coletivamente construiu e manteve a Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi, criada no dia 23 de março de 2009. Com uma história de estruturas simples e construída por meio de um esforço coletivo dos trabalhadores e trabalhadoras, foi essa escola itinerante que garantiu a continuidade da formação educacional da comunidade acampada.

Com a regularização dos assentamentos, a Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi, no ano de 2016, se dividiu em duas instituições: o Colégio Estadual Maria Aparecida Rosignol Franciosi, oferecendo os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sob responsabilidade do governo estadual; e a Escola Municipal do Campo Trabalho e Saber, oferecendo Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, sob responsabilidade do município de Londrina. Essas duas instituições dividem a mesma estrutura física, que, anteriormente, era da escola itinerante. Também, foi criada a Escola Municipal do Campo Egídio Brunetto – esta localizada no

assentamento Eli Vive II – com oferta de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essas duas escolas estão inseridas no movimento de reivindicação, conquista e resistência por uma Educação do Campo que pratique uma “política do conhecimento” que esteja relacionada com a identidade da comunidade (KNIJNIK, 2004, p. 3).

Segundo Caldart (2009, p. 35), a Educação do Campo tem sua origem na “crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”, crítica essa originada pelos questionamentos e embates quanto às formas de trabalho e de projetos de campo e suas consequências na formação educacional da comunidade.

São muitos os desafios enfrentados pelas escolas do campo, consequências, principalmente, da não efetivação das políticas públicas para a garantia do direito à educação pública, gratuita e socialmente referenciada a todos. As escolas do campo ainda enfrentam dificuldades com a infraestrutura, com a ausência de amparo efetivo e qualitativo às famílias e aos estudantes no que se refere à permanência e à experiência qualitativa no processo educacional, com a rotatividade de educadores devido à prática comum de contratação temporária, com a contratação de educadores advindos da zona urbana – que, mesmo quando concursados, ficam temporariamente nas escolas do campo até conseguirem remoção para uma escola mais próxima de sua residência – e, também, com a superficial formação desses educadores quanto ao histórico e fundamentos que orientam a prática pedagógica da Educação do Campo.

O curso de extensão “Educação Matemática do Campo” teve como objetivo contribuir para o enfrentamento desse último desafio apresentado: a necessidade dos educadores que trabalham nas escolas do campo estudarem, revisarem e refletirem coletivamente sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas do campo, no intuito de colaborar com as dificuldades advindas da

formação, e de ampliar e apoiar ações conscientes e intencionais voltadas a atender ao projeto já consolidado da Educação do Campo.

O curso de extensão “Educação Matemática do Campo”

115

Com a municipalização da escola antes itinerante citada, os educadores que atuavam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi foram dispensados e abriu-se edital de processo seletivo para contratação de educadores para as escolas dos assentamentos Eli Vive I e II. A seleção dos novos educadores foi feita por meio de edital de contratação temporária, sendo esta a realidade de grande parte da equipe pedagógica.

O curso de extensão “Educação Matemática do Campo” foi planejado e executado para atender a esses educadores. O cotidiano de trabalho desses profissionais é algo que merece destaque: são profissionais que trabalham em período integral e a grande maioria precisa sair de casa às 6h da manhã; são transportados em uma van, cedida pela prefeitura, em um caminho de cerca de 60 km em uma rodovia e 10 km de uma estrada não pavimentada; passam o dia todo nas escolas, as salas de aula de madeira têm buracos nas paredes e goteiras no telhado, o local quente e abafado é arejado por ventiladores levados pelos próprios profissionais, não há espaço coberto para convivência e atividades coletivas, não há quadra para a prática de esportes e o “campo de futebol” é um pedaço de terra com estacas de madeira, formando o espaço do “gol”; o banheiro de alvenaria foi construído no ano de 2017, por meio de uma parceria entre a prefeitura municipal de Londrina e os moradores do assentamento, em que a prefeitura providenciou os materiais e os trabalhadores do assentamento construíram o banheiro, que, até então, assim como o restante de toda a infraestrutura da escola, era de madeira; esses profissionais, que ficam o dia todo na escola, não têm um espaço para descansar, conviver e trocar experiências com seus colegas. Apenas duas educadoras das duas escolas são moradoras dos assentamentos.

Os encontros do curso de extensão “Educação Matemática do Campo” aconteceram na biblioteca da Escola Municipal do Campo “Trabalho e Saber” e foram desenvolvidos a partir de uma perspectiva dialógica do processo de ensino e aprendizagem. Nos encontros, foram discutidas percepções de textos escolhidos para estudo e, também, as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças, estudantes das duas escolas.

A biblioteca, também feita de madeira, em dias de altas temperaturas era um lembrete constante do sofrimento que aqueles educadores e crianças passavam todos os dias e isso, por tantas vezes, nos tirou o ar, a concentração e, de certa forma, nossas forças. É dolorido ver que a educação, direito primário do ser humano, ainda é tão sucateada e abandonada pelos órgãos públicos, que deveriam garantir, a qualquer custo, uma educação digna a todos.

O texto “O Programa Etnomatemática: uma síntese” (D’AMBROSIO, 2008), foi estudado em um dos encontros. Os participantes, de forma geral, relataram desconhecimento quanto ao Programa Etnomatemática e suas possíveis contribuições para reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem em escolas do campo.

Como afirma o autor:

O Programa Etnomatemática é um programa de pesquisa em história e filosofia da Matemática, com implicações pedagógicas, que se situa num quadro muito amplo. Seu objetivo maior é dar sentido a modos de saber e de fazer das várias culturas e reconhecer como e por que grupos de indivíduos, organizados como famílias, comunidades, profissões, tribos, nações e povos, executam suas práticas de natureza Matemática, tais como contar, medir, comparar, classificar (D’AMBROSIO, 2008, p. 7).

Um ponto bastante discutido sobre o texto foi a questão da grande dificuldade enfrentada no processo educacional, que é o desconhecimento do professor quanto ao ambiente cultural dos estudantes, o que o impossibilita de conhecer o que seu estudante sabe e o que é capaz de fazer.

Segundo D'Ambrosio (2008, p. 11), para evitar essa condição, o professor deve reconhecer a importância das experiências trazidas pelos estudantes.

117

Uma estratégia para uma classe assim, com múltiplas origens culturais, que é hoje o mais comum, é dar a palavra ao estudante, propor situações gerais, não apenas ensinar como resolver e explicar uma situação artificialmente criada pelo professor para justificar de ensino. Deve-se deixar que cada um apresente a solução e explicação que tem para situações gerais, que resultam de seu ambiente cultural, de sua cultura, de suas experiências prévias.

A educadora coordenadora propôs que os participantes do curso desenvolvessem com suas turmas uma prática pedagógica realizada na perspectiva da etnomatemática e que esta fosse apresentada no dia 14 de agosto de 2017.

Etnomatemática e Educação do Campo: a realidade do campo e as matemáticas ali presentes

Estava uma tarde ensolarada naquele dia, chegamos e nos acomodamos nas mesas coloridas organizadas em círculo, num canto da biblioteca. Foi um dia de relatos de experiências, a educadora coordenadora iniciou pedindo para que todos partilhassem as experiências que haviam desenvolvido. Foram relatadas seis experiências e será apresentado neste texto um trecho do diálogo sobre uma delas, sobre os tipos de produção e venda dos produtos nos lotes.

Participam do diálogo apresentado uma educadora e a coordenadora do curso de extensão. As falas da educadora foram classificadas como “Educadora” e as falas da coordenadora como “Coordenadora”.

As educadoras que desenvolveram a atividade relataram que foi a primeira vez que intencionaram desenvolver uma prática pedagógica a partir da etnomatemática e que a ideia foi adaptada pela necessidade percebida de que

o trabalho com situações-problema deve estar vinculada a realidade do estudante e de sua comunidade.

No início do relato, a educadora explica que a atividade foi desenvolvida com duas turmas de 4º ano e que, inicialmente, as duas educadoras haviam organizado uma atividade com situação-problema de cálculo mental que envolvia a venda de laranjas. Essa atividade foi apresentada no encontro anterior do curso e, após a conversa com o grupo e a fundamentação teórica acerca da etnomatemática, as educadoras revisaram a proposta e antes de trabalhar com uma situação-problema envolvendo um produto qualquer, propuseram-se a fazer uma investigação com os estudantes sobre o que era plantado nos lotes de suas famílias.

Os resultados dessa pesquisa mostraram que os produtos mais produzidos pelas famílias eram milho e batata e, a partir dessas informações, as educadoras iniciaram o diálogo com as turmas incentivando-as a relatar as formas de produção e venda desses produtos. Sobre esse diálogo com a turma, as educadoras relataram o quanto os estudantes colaboraram com informações que elas desconheciam sobre o cotidiano deles e de suas famílias.

O objetivo, com a apresentação desse diálogo, não é o de fazer um julgamento ou uma análise das ações pedagógicas, mas o de apresentar algumas reflexões suscitadas a partir do relato do desenvolvimento de uma prática pedagógica com a etnomatemática.

Educadora: [...] Então, a primeira etapa foi fazer essa pesquisa para saber, porque não tinha sentido a laranja, e a nossa intenção era que eles, partindo da realidade deles, eles conseguissem pensar como é a venda, como, se eles colocam preço, como colocam preço, qual é a medida que eles utilizam. [...] Com os produtos, nós perguntamos como eles fazem para, por peso, por quilograma e eles falaram que era por caixas, alguns utilizam bandejas, outros quilogramas, mas não é vendido, geralmente a caixa ou saco. A batata é a caixa, foi unânime, e o milho alguns vendem por caixa, alguns vendem por quilograma. Mas, olhando pelo menos nas atividades que eu vi, eles utilizaram a caixa como medida. Nós perguntamos para eles: “como vocês fazem, colocam na caixa, como que é a qualidade desse produto?”, e eles falaram que a batata precisa ser média, não pode ser muito grande e nem muito pequena, eles lavam a batata no assentamento, e eles sabem que a batata que vai para caixa para venda tem que ser média, as outras... e o milho também, o milho tem que ser uma medida lá, eles colocam na caixa.

Coordenadora: Por causa da máquina de lavar batata?

Educadora: Isso, por causa dessa máquina, eles disseram que tem que ter uma medida padrão que é a média, então que não serve o restante. Questionamos também sobre o preço. [...] Cada um foi tendo a oportunidade de falar sobre como que a família se organizava, porque na nossa, na situação problema inicial, era a situação da família, a família, como que a família lida com essa situação do cálculo mental e aí a gente criou uma situação, no caso ali foi hipotética para eles entenderem: “agora vocês estão no lote, vem um comprador de [Lerroville] e ele ficou sabendo que o produto de vocês é de muita qualidade e ele quer conhecer”. Para eles entrarem nessa situação, a gente teve que trabalhar isso, e eles foram falando. [...] E nós fomos criando a situação depois dessa pesquisa, começamos a escrever a situação problema no quadro. Cada um recebeu uma folha e eles escolheram o nome do comprador, ou era um homem ou uma mulher e eles escolheram o nome, João e Meire, foi o nome que eles botaram lá, eles tinham que colocar o nome da pessoa, chegou no meu lote para conhecer a minha produção de... e o produto que eles vendem, no caso o milho ou a batata, de acordo com cada família, mostrei a ela meu produto e ela pediu a seguinte quantidade, eles tinham que colocar a quantidade, eles tinham que informar a quantidade, então não foi algo que a gente, “ah, ele pediu 25 caixa”, por exemplo, não a criança tinha que escolher a quantidade.

Coordenadora: Usando a unidade de medida.

Educadora: Usando a unidade, isso. Aí 25 caixas, 3 caixas, de acordo com o que cada criança foi colocando. Então disse a ela o valor do produto, no caso a criança tinha que colocar o valor, não entrou a questão do atravessador nesse problema, apesar deles terem relatado essa existência, e aí eles tinham que colocar o preço em reais, cada criança... só que eles têm noção, “quanto vale a caixa?”, “ah, educadora, está 15 reais”, por exemplo.

Coordenadora: Eles sabiam falar.

Educadora: Eles sabiam falar muito, com muita propriedade. Então isso foi muito rico para nós, porque eles foram só acrescentando, nós éramos espectadoras ali, foi muito rico porque eles sabem a quantidade, sabem o tamanho da batata que tem que ser, a qualidade do milho que tem que ser, se utiliza agrotóxico ou não. Então é bem interessante, porque eles têm muita, muita noção do que acontece. E eles colocavam o preço, e de acordo com cada criança, e eles tinham que resolver, só que nós falamos: “lá na roça, lá no seu lote, você não tem papel, como é que você vai calcular agora o preço para você falar para esse comprador?”, algumas crianças desenharam as caixas aqui na atividade, algumas utilizaram o cálculo mental, como elas já utilizam, “educadora, mas se a minha caixa custa 10 reais e a pessoa pediu 10, então 100 reais”, então fizeram e só colocaram a resposta. Mas, a gente ia passando de carteira em carteira e eles iam explicando o que aconteceu. [...] Então, foi muito interessante, e, assim, não para aqui, esses produtos, a produção deles faz com que a gente construa novas situações. E aí a gente entenda que é mais interessante para eles e fica mais fácil, facilita nosso trabalho, porque é muito difícil você trazer uma situação problema que não tem nada a ver com a realidade deles, então foi bem rico. Eu falo, enquanto educadora, para mim foi um crescimento vê-los daquela forma e sendo seguros daquilo que eles estavam falando [...].

Coordenadora: O que normalmente pode não acontecer em aula de matemática, essa segurança de saber o que eu estou falando.

Educadora: Sim, até as crianças... nós temos alunos com muita dificuldade nas duas turmas. E aquelas crianças que têm muita dificuldade, ali no momento, eles sabiam o que eles estavam fazendo, então é muito interessante, porque em nenhum momento eles acharam que não conseguiriam fazer, porque eles utilizam, foram entendendo o que estava acontecendo, utilizaram os dedos, foram contando, somando, alguns

somaram, outros já utilizaram a multiplicação, outros já utilizaram o cálculo mental que era o objetivo, se eles conseguiram utilizar, porque lá no meio eles não vão pegar o papelzinho e anotar, tem que ser rápido, então alguns já conseguiram.

Pensar a prática pedagógica a partir da etnomatemática é propor-se de forma intencional a uma outra dinâmica “de fazer o novo em resposta a necessidades ambientais, sociais, culturais, dando espaço para a imaginação e para a criatividade” (D’AMBROSIO, 2008, p. 10).

A primeira proposta das educadoras, apesar de tratar de um tema referente ao campo, não tinha a motivação da vivência. A educadora destaca isso quando enfatiza que, ao responderem a situação-problema com produtos que são produzidos por suas famílias, até os estudantes com mais dificuldades “sabiam o que estavam fazendo” e demonstravam segurança para aventurarem-se nos números e resultados, pois a situação que analisavam era familiar, cotidiana, uma situação real vivenciada por eles e suas famílias diariamente.

A realidade que está no sujeito, a que é “portanto, questão, ponto de discussão, problematização” (SACHS, 2018, p.111), apresenta à educação do campo a necessidade de desenvolver uma prática pedagógica atrelada ao trabalho e à cultura do campo, o que implica a superação das formas tradicionais de ensino e conteúdos.

A escola do campo precisa ser o espaço “da expressão (e o movimento) da cultura camponesa transformada pelas lutas sociais do nosso tempo” (CALDART, 2004, p. 9). A Educação do Campo traz um desafio para os profissionais da educação que nela atuam e sobre ela pesquisam, um desafio que passa por revisão crítica das formas e práticas escolares e um novo olhar para com a educação dos trabalhadores do campo. As escolas construídas e garantidas pela comunidade, em seu movimento de resistência e luta por direitos, têm uma história e estão inseridas no processo de luta por educação que garanta a dignidade humana no processo de ensino e aprendizagem, uma educação voltada para o estudante, seu tempo de aprendizagem e os conhecimentos que trazem de suas culturas e modos de vida.

Segundo D'Ambrosio (2008, p. 13), em Educação Matemática, corremos o risco de “fazer uma educação de reprodução”, o que nos leva ao resultado perverso de educarmos para a subordinação, a passividade e a alienação. Enquanto educadores, precisamos pensar e construir coletivamente um projeto de educação, em que a realidade e o protagonismo do estudante, em seu processo de aprendizagem, representem uma “chave” para novas maneiras de saber e de fazer. Como demonstra esse simples relato, os espaços para a formação continuada dos educadores, são espaços para o diálogo, o refletir coletivamente, e podem promover reflexões e mudanças de práticas pedagógicas.

Considerações finais

A partir das experiências relatadas no encontro e do diálogo apresentado neste texto, foi possível perceber o quanto o Programa Etnomatemática pode representar um elemento importante para o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas do campo, pois ajuda o professor a ter um outro olhar para o ensino das matemáticas. Construir uma nova escola é possível e a condição para isso está na mudança, a escola pode ser mais que um lugar de normatização, treinamento e subordinação de subjetividades, superar a escola tradicional que estamos acostumados, implica no reconhecimento das multiplicidades dos conhecimentos e a garantia de uma política do conhecimento que considere as diferentes identidades.

Referências

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise do percurso. *Trabalho Educação Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar/jun. 2009.

_____. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. *Trabalho Necessário*, Niterói, v. 2, n. 2, p. 1-16, 2004.

D'AMBROSIO, U. O Programa Etnomatemática: uma síntese. *Acta Scientiae*, Canoas, v. 10, n. 1, p. 7-16, jan./jun. 2008.



II Seminário de Educação da Diversidade do Campo



FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (Texto preparatório). In:

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma Educação do Campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 19-63.

KNIJNIK, G. O que os movimentos sociais têm a dizer à Educação Matemática? In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8., 2004, Recife. *Anais...* Recife, 2004. Disponível em: <http://www.sbemrasil.org.br/files/viii/pdf/15/PA06.pdf>. Acesso em: 05 de dezembro de 2017.

SACHS, L. Dizeres sobre a realidade. RPEM, Campo Mourão, Pr, v.7, n.13, p.108-123, jan.-jun. 2018.

GESTÃO DEMOCRÁTICA EM COLÉGIOS DO CAMPO – ABORDAGENS E POSSIBILIDADES

João Luis Friedrich⁴³

123

Resumo: O Objeto de análise deste trabalho foi o processo de gestão democrática no colégio público do campo. Aborda como a gestão democrática instituída na legislação vigente norteia o cotidiano do Colégio Estadual do Campo Patrimônio Santa Maria. O artigo é baseado em ideias de estudiosos que pesquisam essa temática e evidenciam que a gestão democrática é algo importantíssimo para a melhoria na qualidade do ensino público. Com a elaboração desse trabalho, ficou evidente a necessidade do desenvolvimento de uma abordagem baseada no diálogo de todos os envolvidos no processo educacional, dentro do atual contexto da educação pública, para que todos se sintam parte no que tange à tomada de decisões e gerenciamento desses colégios. O processo de desenvolvimento de ações que tornem a gestão democrática uma constante no dia a dia do colégio não é tarefa fácil, como constatado na pesquisa que os membros da equipe do colégio não possuem tempo necessário para participar com afinco das ações do cotidiano escolar. Essa pesquisa foi de caráter mais qualitativo, realizada no Colégio Estadual do Campo Patrimônio Santa Maria, localizado na comunidade de Santa Maria do Rio do Peixe, município de Congonhinhas - PR, onde ocorreram as coletas de dados cujas análises são apresentadas neste trabalho. Durante a pesquisa se constatou que, mesmo diante das dificuldades encontradas, pode-se desenvolver uma gestão democrática através de ações que possibilitem a descentralização de poder e a participação efetiva de todos que fazem parte da escola no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Gestão Democrática. Educação do Campo. Trabalho Participativo.

Introdução

O processo de gestão democrática tem sido alvo de vários estudos e debates nas mais diversas esferas, principalmente dentro das escolas públicas,

⁴³ Graduado em Geografia e discente do curso de Letras – Espanhol da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Uenp/ CCP (joãoluisfriedrich@yahoo.com.br)

evidenciando em muitos casos ainda a existência de uma gestão pautada no conservadorismo e tradicionalismo.

A escola subentende-se como uma organização social, cultural e humana, necessita que todos os sujeitos envolvidos tenham de fato uma participação efetiva no planejamento e desenvolvimento das propostas e decisões da instituição. Dessa forma, o gestor escolar é o principal responsável pelo dinamismo e execução de políticas que promovam o atendimento de ações e anseios que a comunidade escolar possui.

Diante dessa situação, a escola tem a necessidade de rever a função do gestor escolar, onde esse deve promover a questão da Gestão democrática como prática mediadora de todo o trabalho pedagógico. Cabe a toda comunidade escolar, buscar meios de mudança diante de novas perspectivas no âmbito da educação para se efetivar a democracia nas escolas do país todo.

Esse trabalho enfoca a significância da gestão democrática, com respaldo de diferentes autores que estudam a área, como Gadotti (2001), Silva (1996), Veiga (1997), Vianna (1986), Libâneo (2004), Lück (2006) e Paro (2006). Estes estudiosos colocam que somente com o desenvolvimento de uma iniciativa participativa, autônoma e democrática com a participação de todos os segmentos que compõem a escola pode se contribuir para o rompimento de todas as ideias autoritárias e tradicionais que ainda permeiam essas instituições proporcionando, dessa maneira, uma reflexão crítica do verdadeiro papel do gestor escolar, objetivando uma escola de qualidade para a sua sociedade. Buscam-se nessa perspectiva as respostas para questões que permeiam o objeto a ser estudado, analisar a gestão democrática que norteia o cotidiano do Colégio Estadual do Campo Patrimônio Santa Maria, segundo os professores e funcionários dessa instituição, identificar como a Gestão do Colégio estadual do Campo Patrimônio Santa Maria estabelece suas ações em consonância com os teóricos apontados na revisão de literatura, promover reflexão junto a toda a comunidade sobre os conceitos de

Gestão Democrática. Debater com a comunidade, quais as possibilidades e formas de efetivar a gestão democrática no Colégio.

Para o desenvolvimento desse trabalho, os procedimentos metodológicos adotados serão a abordagem qualitativa, através de pesquisa, com objetivos claros de entender efetivamente a temática da Gestão Democrática do Colégio Estadual do Campo Patrimônio Santa Maria e dessa maneira estabelecer parâmetros com a educação pública. A opção pela abordagem qualitativa se deu devido ao fato desse estudo ser uma metodologia utilizada para:

[...] descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (RICHARDSON, 1999)

Questões de como a escola podem desenvolver ações que caracterizam a democracia? Frente à perspectiva democrática, como a equipe gestora e docente se caracterizam? Quais desafios e instrumentos são necessários para implantar a gestão democrática nas escolas? Norteiam o estudo sobre a gestão democrática e são pertinentes para o desenvolvimento desse trabalho. Pois se sabe que o tema é de grande relevância, pois engloba assuntos de interesses de coletivos que se preocupam em propor uma educação generalizante e que integram todos os atores do ambiente escolar, através de da gestão democrática e participativa.

Justificativa

A gestão democrática é pauta constante da luta de educadores e movimentos sociais, na busca de uma educação de melhor qualidade. Essa busca resultou na aprovação do princípio da Gestão Democrática, na Constituição Federal (BRASIL, CF. art. 206, 2006). Dessa maneira as

Instituições Escolares passaram a ter autonomia para democratizar a Gestão, possibilitando dessa maneira a melhoria do processo de ensino. Para Gadotti (2001) a *Lei de gestão Democrática do Ensino Público*, garante autonomia administrativa, pedagógica e financeira para as Instituições, mas de nada valeria se o gestor, professores, alunos e comunidade escolar não conhecerem o significado de autonomia. Ainda para esse autor, a elaboração dessa lei não foi uma dádiva, mas uma luta de construção constante dos grupos sociais. Sendo assim, a efetivação da gestão democrática depende da participação do coletivo escolar, valorizando o dinamismo e a diversidade de compreensão da escola.

Nessa perspectiva, a escola tem o dever de reorganizar o seu papel de formar pessoas participativas, críticas e atuantes capazes de enfrentar o mundo profissional e se solidarizar com o mundo externo através de atitudes humanísticas e respeito ao outro, se realizando na profissão que escolher exercer.

Para desenvolver um modelo de instituição democrática, gestores e docentes devem promover um local de mediação de saberes, interagindo e delegando poderes, objetivando a aprendizagem qualitativa dos alunos. Dessa forma, o desenvolvimento de um trabalho coletivo capaz de construir possibilidades que desobstruam o imobilismo ainda presente nas instituições, onde as diferenças não sejam impedimentos para uma ação educacional coerente, transformadora e responsável, consistem nos objetivos dessa forma de gestão.

A implantação de um Projeto Político Pedagógico deve traduzir as características coletivas e os interesses da comunidade escolar, o objetivo deve ser claro: o desenvolvimento integral do aluno e o sucesso escolar.

É com essa abordagem que busca-se compreender o plano de ação do gestor escolar, reconhecendo que o processo educativo é essencialmente um ato de conscientização e conhecimento, mas sozinha, não leva a sociedade a se desvincular dos mecanismos opressores que ainda permeiam a sociedade

em construção. Para isso o gestor deve assumir um compromisso árduo, aderindo o desafio do coletivo diverso a serviço do social.

Assim, esse estudo visa compreender os desafios e ações na busca da gestão democrática nas escolas públicas, principalmente na sociedade atual, onde de certa maneira a escola se distancia do verdadeiro sentido democrático. Segundo Paro (2006, p.25), “Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las”.

Ainda existem grandes desafios para a efetivação da gestão democrática, e esse trabalho baseia-se nisso. Porém, esses desafios são direcionados para os profissionais da educação com a intenção de renovarem suas metodologias e essa reorganização é muito complexa, primeiro porque interfere em todas as situações da prática pedagógica; segundo porque demanda liberdade de mudança nos sujeitos envolvidos e vontade política de mudar; terceiro porque a concretização dessas ações deve estar em consonância com o contexto histórico que está inserido.

Esse objeto de trabalho visa compreender esse fator reflexivo sobre a gestão democrática do Colégio Estadual do Campo Patrimônio Santa Maria, situado no município de Congonhinhas – PR. A pesquisa foi desenvolvida com base em assuntos relacionados à temática e optou-se pela investigação da prática gestora dessa instituição e a participação do corpo docente e comunidade escolar neste processo.

Fundamentação teórica

Promover uma nova forma de gestão implica na ruptura de todo um tradicionalismo e dessa maneira levanta as questões sobre os aspectos relevantes da gestão democrática que gradativamente vêm sendo adotados nas escolas públicas do país.

Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são “liberais” com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes “dão abertura” ou “permitem” que tomem parte desta ou

daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que dá abertura ou permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático”. (PARO, 2001, pp. 18-19)

Para programar um Projeto de Gestão Democrática exige-se a ruptura com os tradicionais modelos de gestão e necessita mudanças paradoxais nas escolas e nos sistemas educacionais.

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores (VEIGA, 1997, p.18),

A concepção dada por Veiga (Ibid.) analisa, através de uma abordagem bibliográfica e interpretativa, algumas situações que se relacionam a gestão democrática e a sua importância nas instituições educativas.

Para melhor entender os objetivos da gestão democrática, faz-se necessário uma contextualização com as fases de desenvolvimento dos processos democráticos na educação. Fusari (1993, p.25) analisou o embasamento histórico e para o autor é a partir dessa análise que “poderemos nos reconhecer nessa construção, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir essa nossa história”. A análise crítica e as visões históricas além da contextualização do processo democrático na educação fornecem subsídios para refletir sobre a prática gestora existentes nas escolas e elencar possibilidades criativas e flexíveis na efetivação de um plano educacional que aborde a democratização.

Os educadores travam uma luta antiga contra os modelos tradicionais e autoritários na busca de uma proposta baseada na democratização. Durante as décadas de 1960 a 1980, a questão da gestão democrática tomou boa parte dos debates e das discussões pedagógicas, tanto em instituições públicas como privadas. Conforme Vianna (1986, p.09) durante esse período,

“experiências isoladas de gestão colegiada de escolas sempre existiram, mão não tiveram um impacto maior sobre os sistemas de ensino”. Ainda nos anos de 1980, o tema da gestão democrática foi amplamente abordado na luta pela constituinte de 1988, data em que se promulgou a Constituição Brasileira que oficializou o princípio da “gestão democrática no ensino público”.

No período de 1990, a gestão escolar, principalmente o trabalho de gestor escolar, passou também a ser objeto de estudo entre os diferentes grupos sociais. Esses estudos ligavam diretamente a qualidade da educação a sua gestão. As várias reformas que ocorreram em diversos países do mundo no setor educacional visavam modernizar os sistemas educativos durante a década de 1990. Essa modernização objetivava não somente a eficácia, mas colocavam em questionamento os princípios e fins da educação, em especial seu caráter democrático e público. Nesse contexto,

[...] tornar as escolas eficazes torna-se então, a principal meta das reformas, o que por sua vez, implicaria, adotar também uma outra visão de gestão escolar, que sinalizasse para a emergência de uma nova cultura na escola, ancorada em três eixos: a descentralização, a autonomia e a liderança escolar. (FONSECA, 1995 et al., p.53)

A lei que estabelece e regulamenta as diretrizes do setor educacional no país, como seus sistemas de ensino, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/96 (BRASIL, 1996). A partir dessa lei, grande mudanças ocorrem na educação e a questão da Gestão Democrática, passa a resguardar princípios constituintes.

Dessa maneira, essa fundamentação teórica nos remete ao pressuposto que a equidade educacional por meio da gestão democrática e participativa, e sua efetivação é um processo eminentemente pedagógico que engloba o conhecimento das leis e a participação na escolha do Gestor.

O Projeto Político Pedagógico é o principal mecanismo para a efetivação de uma proposta baseada na democracia e conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nos artigos 13 e 14, salienta-se que a elaboração da Proposta pedagógica deve ser promovida por toda comunidade escolar. Com a

implantação da lei e promoção do projeto político Pedagógico, o papel da escola fica articulado com as políticas nacionais, realçando as particularidades de cada escola e de seus sujeitos. Como afirma Freire (2001, p.34): “... O mundo não é. O mundo está sendo. (...) Não sou apenas objeto da História, mas sou sujeito igualmente. (...) caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade...”, portanto, ele retrata a razão emancipatória que possibilita a visão de totalidade.

Portanto o Projeto político pedagógico permite que professores coordenadores, diretores, alunos, funcionários escolares e toda a comunidade construam sua própria autonomia, e possam dialogar para promover as metodologias mais flexíveis, sempre que for necessário. A confirmação desse pressuposto somente se dá em uma instituição que seja autônoma e com relações humanizadas, cada projeto pedagógico ou propostas mostra as peculiaridades de cada escola, por isso a importância da participação de todos na construção de seus modelos educacionais.

Metodologia

É nessa abordagem que esse trabalho se enquadra, onde o objetivo principal é compreender como é a organização da Gestão do Colégio Estadual do Campo Patrimônio Santa Maria.

Professores e funcionários serão os sujeitos dessa pesquisa, desenvolvida nessa escola, localizada no Município de Congonhinhas – Pr. O pesquisador escolheu essa Instituição, pois o mesmo faz parte do corpo docente e por ser essa uma condição desta especialização em Gestão escolar. Esta escola se localiza na Área Rural da cidade. No entanto, o maior interesse é identificar e analisar de que forma essa gestão tem disseminado a democracia no ensino público e oferecendo o acesso a educação como direito fundamental.

A coleta de dados foi feita através de questionário e através da análise dos projetos vivenciados pela escola na busca de democratizar a gestão.

Caracterização do Colégio Estadual do Campo Patrimônio Santa Maria.

Segundo análise do Projeto Político Pedagógico o Colégio Estadual do Campo Patrimônio Santa Maria - Ensino Fundamental e Médio faz parte de todo o contexto histórico, social, cultural, político e econômico de sua localidade, desde a sua implantação até os dias atuais. É um colégio da modalidade do Campo e, dessa maneira deve ter suas práticas metodológicas e pedagógicas atrelada aos interesses coletivos da comunidade que esta inserida, com experiências e reflexões acumuladas por sua comunidade escolar. Cabe mencionar aqui que o estudante do campo, assim como qualquer jovem anseia por uma qualidade de vida melhor, acessibilidade de emprego, promoção e bem estar social. Diante dessa constatação, relata que em seu cotidiano valorizam a identidade de seus alunos e seu modo de vida.

A instituição oferta no turno matutino o atendimento para o ensino fundamental anos finais, seus alunos são formados em sua maioria por jovens menores de 15 anos, moradores do ambiente rural, atendendo suas necessidades em suas peculiaridades. E no período noturno, disponibiliza o ensino médio, já que a grande maioria dos jovens trabalha durante o dia na roça. Totaliza 80 (oitenta) matrículas, sendo assim, todos os alunos em idade escolar são atendidos educacionalmente nesse colégio.

O Patrimônio de Santa Maria do Rio do Peixe, local onde o colégio se encontra, se caracteriza como um local fixo, pequeno, tranquilo e sua população é de nível sócio econômico baixo, os pais dos alunos são em sua maioria trabalhadores rurais e seus estudos se resume ao antigo primário.

A escola procura reconhecer as identidades de sua comunidade, reconhecendo as suas peculiaridades e diversidades em questões de gênero, étnicas, etárias, regionais, socioeconômicos, de seus alunos. Os membros da comunidade escolar procuram incentivar a expressão de manifestações artísticas, ideias, sempre valorizando o sujeito campestre, acolhendo suas opiniões dentro das possibilidades da escola, respeitando suas culturas e decisões coletivamente.

Resultados e discussões das ações desenvolvidas na escola

O motivo maior para o desenvolvimento dessa pesquisa realizada no Colégio Estadual do Campo Patrimônio Santa Maria, sobre o tema da gestão Democrática, surgiu da necessidade de redimensionar a prática do Gestor, buscando a participação efetiva de toda a Comunidade escolar nos assuntos de interesse da escola.

É um desafio gigantesco refletir sobre metodologias que integram os diversos fazeres educativos de forma participativa e democrática. No entanto, existe a convicção que é possível criar diferentes e inovadoras condições de ensino e aprendizagem mediados pelo diálogo, pela reciprocidade e envolvimento de todos os setores que integram o colegiado, tendo como objetivo maior o compromisso de uma transformação positiva no setor educacional.

Com a aplicação do questionário aos professores e equipe gestora e da análise de todos os projetos desenvolvidos pela escola, procurou-se elencar como é o processo de Gestão Democrática do Colégio Estadual do Campo Patrimônio Santa Maria.

Os resultados dessa análise promovida com a aplicação do questionário mostraram que o Gestor Escolar tem realizado práticas com cunho democrático e de inclusão da comunidade no ambiente da escola, conforme disseram os entrevistados e pela análise de projetos desenvolvidos em parceria com a Emater e Sindicato Rural, com ações de âmbito de desenvolvimento rural e formação do homem do campo. Constatou-se ainda que exista certa dificuldade de professores participarem mais ativamente das decisões tomadas na escola, devido à rotatividade de profissionais e por trabalhar a grande maioria em mais de uma Instituição, dificultando a participação nos encontros. Quando questionados sobre os dias de reuniões e encontros, os funcionários e professores enfatizaram que a equipe gestora se esforça para realizá-los aos sábados, no entanto, muitos professores usam esse dia para formação

continuada, que impede o comparecimento de diversos profissionais nas reuniões.

No que tange a participação de alunos, pais e comunidade em geral nas atividades desenvolvidas na escola, foi constatado que reconhecem o esforço da equipe gestora e professores no sentido de motivá-los a participar de todas as ações do Colégio. Existem diversos projetos desenvolvidos no colégio objetivando essa aproximação. E os resultados dessas ações são bastante satisfatórios, pois os pais têm comparecido cada vez mais na Escola. E constatou-se uma preocupação dos pais com a aprendizagem e desenvolvimento de seus filhos.

A presença dos pais na Instituição em festividades promovidas pela escola se faz bastante importante. Pode-se citar a festa de São João, promovida anualmente e que cada vez tem atraído mais a comunidade escolar. O desenvolvimento desse projeto contribui na relação de comunicação entre professores, pais e alunos pela equipe gestora, a partir disso os responsáveis têm procurado constantemente a equipe da escola para conversar sobre suas angústias e anseios, ou para qualquer outra situação onde existe uma causa burocrática, buscando auxílio na escola para esclarecimento da situação.

Esses projetos de atração da comunidade a escola foram elogiados e enfatizados pelos professores, que salientaram que essas ações são importantes para a integração escola e comunidade.

Outro aspecto importante dessa comunicação que se estabelece entre escola e família diz respeito ao planejamento e concretização das ações. Houve o comprometimento da totalidade da equipe para planejar e executar as metas. Os docentes que responderam à pesquisa e afirmaram que mesmo com a dificuldade da equipe em se reunir, existe um acordo entre a comunidade escolar de deixar sugestões em um caderno, que é repassado a todos durante suas práticas pedagógicas na instituição, para expressarem suas opiniões que culminam em um produto final, o caderno de sugestões.

Quanto à funcionalidade do conselho escolar, as respostas obtidas no questionário consideraram que o número de reuniões desenvolvidas é ainda

insatisfatórias. Contudo, foi ressaltada a importância da participação dos alunos e da comunidade nas ações e tomadas de decisões. Vale ressaltar que os integrantes do conselho escolar se reúnem sempre que os recursos do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) são disponibilizados pelo Governo Federal, para decidir sobre o emprego desse dinheiro. De uma maneira geral, observou-se que existe a viabilidade de se desenvolver a gestão democrática nessa Instituição, apesar das dificuldades que são encontradas no desenvolvimento de ações significativas.

Considerações Finais

Através dessa intervenção podem-se constatar alguns importantes aspectos sobre a gestão democrática em Colégios do Campo. Identificou-se a importância de acreditar na implantação da gestão Democrática apesar dos empecilhos. Para isso, é importante promover uma gestão de forma diferente e acabar com as práticas tidas como tradicionais no ensino aprendizagem, comumente ainda utilizadas, visando uma educação de qualidade.

Os desafios devem ser encarados, e projetos inovadores devem ser valorizados e implantados, tendo em vista a superação de problemas cotidianamente encontrados no ambiente escolar. Nessa abordagem, é importante o trabalho coletivo e participativo, valorizando as ideias e sugestões trazidas pela comunidade escolar, para absorver todos como integrantes do processo educativo. Enaltece, acima de tudo, a necessidade de implantação de projetos que objetivam a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com ações que desenvolvam integralmente o aluno e promovam a participação efetiva de todos.

A escola deve cumprir seu papel como organização social, sendo dessa forma valorizado pela Comunidade Escolar, proporcionando aos pais e responsáveis o deleite de observar seus filhos se desenvolvendo integralmente como cidadãos críticos e conscientes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2006.

FONSECA, João Pedro da; et al. **Planejamento Educacional Participativo**. In: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 21, nº 1, pp. 79-112, jan/jun. 1995.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende e. & FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação geral).

MORRETO, Vasco Pedro. **Prova – um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do Capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**.

Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, v.135, n. 24,20 dez. 1996.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB: Passo a Passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)**, comentada e interpretada artigo por artigo. São Paulo: Avercamp, 2003.

Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto Político Pedagógico – Uma Construção Possível**. Campinas, SP: Papirus, 1997.



II Seminário

de Educação
da Diversidade do Campo



VIANNA, I. O. A. **Planejamento Participativo na Escola**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Jair Militão. **Autonomia da escola pública**. São Paulo: Papyrus, 1996.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

MOVIMENTOS SOCIAIS E ESTADO BRASILEIRO: uma análise da história recente entre os anos 1985 e 2002

Maitê Macedo Ricci⁴⁴
Elpídio Serra⁴⁵

137

Resumo: A concentração de terras no Brasil é uma realidade desde o período da colonização. Os movimentos sociais que lutam pelo direito dos povos do campo e pela reforma da estrutura fundiária têm desempenhado importante papel na conquista por igualdade no meio rural. Embora os assentamentos rurais sejam uma política de governo ligada à bandeira da reforma agrária, esses projetos não saem do papel sem que ocorra engajamento e luta por parte dos trabalhadores rurais. Neste contexto, os movimentos utilizam diferentes estratégias de mobilização, destacando as ocupações de terras que descumprem sua função social estipulada pela Constituição Federal de 1988. O presente estudo buscou refletir sobre as propostas e ações dos diferentes governos na consolidação da reforma agrária e a influência das práticas de luta dos trabalhadores sem-terra. Para tanto realizou uma leitura calcada no método dialético de dados referentes às ocupações de terras e a criação de assentamentos rurais ocorridos entre os anos de 1985 e 2002, concluindo que a atuação do Estado não buscou a democratização da terra. Historicamente o que se vê é que a reforma tem ocorrido por força da pressão dos movimentos, e que estes, por diferentes motivos intercalam avanços e retrocessos, assim a realidade do campo ainda se matem refém da concentração de terras.

Palavras-chave: Assentamentos rurais; Movimentos sociais; Reforma Agrária.

Introdução

O processo de configuração da atual estrutura fundiária brasileira é marcada pela concentração de terras. Mesmo após a Proclamação da República as terras continuaram a atender aos interesses de uma minoria em detrimento daqueles que não têm posses, os excluídos do campo.

⁴⁴ Mestranda em Geografia Agrária pelo Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Paraná. Email: mairricci@hotmail.com

⁴⁵ Professor Doutor do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Paraná. Email: serraelpidio@gmail.com

Mesmo com o advento de uma legislação que discutisse a Reforma Agrária (Estatuto da Terra), vigente desde de 1964, o campo brasileiro não assistiu até os dias atuais a realização de uma Reforma Agrária de base e mais, assistiu-se sim a sua reinvenção na figura do agronegócio. A reforma agrária, no Brasil, acaba sendo uma política aplicada na resolução dos conflitos de terra, não sendo de fato uma reforma, mas apenas remediando os casos de pressão feitos pelos movimentos sociais ligados a luta pela terra.

Se os assentamentos rurais representam a reestruturação da estrutura fundiária e são vistos como uma forma de redistribuição de terras legítima de uma reforma agrária (MARTINS, 2004), o acesso a eles deveria ocorrer sem que para isso fosse necessário à articulação e luta dos trabalhadores rurais.

A reforma agrária proposta, ao longo dos anos, pelo governo brasileiro apresenta lacunas, o que se verifica é que a mesma não tem se debruçado sobre uma reestruturação da distribuição de terras no país, pelo contrário tem atendido, em partes, os apelos e a luta daqueles que almejam a democratização do campo. A história da luta pela terra no país tem mostrado que os projetos de assentamentos têm sido criados mediante ações que visam muito mais a resolução de conflitos do que a democratização da terra (FERNANDES, 2008; OLIVEIRA, 2001,2007; GIRARDI e FERNANDES, 2008; CORRÊA, 2013). Nesse contexto, as ocupações são estratégias de luta adotadas pelos movimentos sociais (FERNANDES, 2008).

Assim, buscar-se-á nesse estudo verificar se essas ocupações, ao avançar ou retroceder, estão atreladas às políticas de governo adotadas e ao contexto de luta e articulação dos movimentos sociais. Para atender ao objetivo deste trabalho, tomar-se-á como abordagem metodológica uma revisão bibliográfica, voltada para a temática envolvendo a questão do campo brasileiro, com direcionamento ocupação de terras e a criação de assentamentos rurais pelo Estado, mediante a leitura do contexto vivido nos governos recentes com destaque para Fernando Henrique Cardoso, analisando os anos de 1985 e 2002.

A luta dos movimentos sociais e a relação intrínseca com a Reforma Agrária realizada no Brasil.

139

De acordo com o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), Reforma Agrária “é o conjunto de medidas para promover a melhor distribuição da terra mediante modificações no regime de posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social, desenvolvimento rural sustentável e aumento de produção”, visto assim, sua missão e compromisso atendem as necessidades dos trabalhadores e povos do campo, o que não atendem são as ações praticadas.

Parte-se do princípio de que para ser considerada uma reforma está deve primar pela necessidade de mudanças significativas na estrutura do que se apresenta como objeto a ser reformado, concordando assim com a posição assumida por Mattei (2012),

A reforma agrária significa uma modificação radical da estrutura agrária de um país, de tal modo que o acesso à terra seja democratizado e, conseqüentemente, contribua para melhorar o nível de distribuição da riqueza gerada pela população rural. Por isso, entende-se que a distribuição igualitária da propriedade da terra é um dos indicadores mais importantes para se medir o caráter democrático ou não de sociedades que se constituíram a partir de bases agrárias, como é o caso da sociedade brasileira. (MATTEI, 2012, p.308)

Diante disso, a reforma agrária proposta, ao longo dos anos, não tem se debruçado sobre uma reestruturação da distribuição de terras no país, pelo contrário tem atendido, em partes, os apelos e a luta daqueles que conseguiram alcançar tal consciência e aos interesses da burguesia quando os têm.

Na busca pela reestruturação fundiária por meio de uma desconcentração de terras, os assentamentos rurais deveriam ser implementados pelo governo sem que para isso houvesse a necessidade da pressão dos movimentos sociais, sua implementação deveria atender ao

menos o proposto nos diferentes planos de governo e não somente servir para mediar os conflitos no campo.

O que se assiste no campo brasileiro é justamente uma não reforma ou uma “reforma conservadora”, conforme apontam Girardi e Fernandes (2008) que consideram que a reforma agrária é conservadora, pois a política de assentamentos conserva a estrutura das regiões de ocupação consolidada, ou seja, centro-sul e nordeste, de forma que o cumprimento dos princípios constitucionais acaba sendo restrito. Os autores ainda acrescentam que as ocupações de terras compõem esse cenário, “as ocupações constituem um momento da luta pela terra e como resposta às ações dos movimentos os governos criam os assentamentos rurais que, em princípio, constituem a conquista pela terra” (GIRARDI; FERNANDES; 2008, p. 76). Neste contexto a reforma agrária serve muitos mais para aquietar os ânimos dos movimentos sociais do campo do que para democratizar o acesso a terra.

Assim, o papel desempenhado pelos movimentos sociais é fundamental. As ocupações são estratégias de luta adotadas pelos movimentos sociais, sobretudo após a década de 1980, destacando as ações do MST que possui maior visibilidade. Essas medidas, embora não exclusivas deste período, vão se tornar o motor das investidas que os movimentos irão dar sobre as terras que julgam estar em condições de ser desapropriadas para fins de reforma agrária conforme rege a Constituição de 1988.

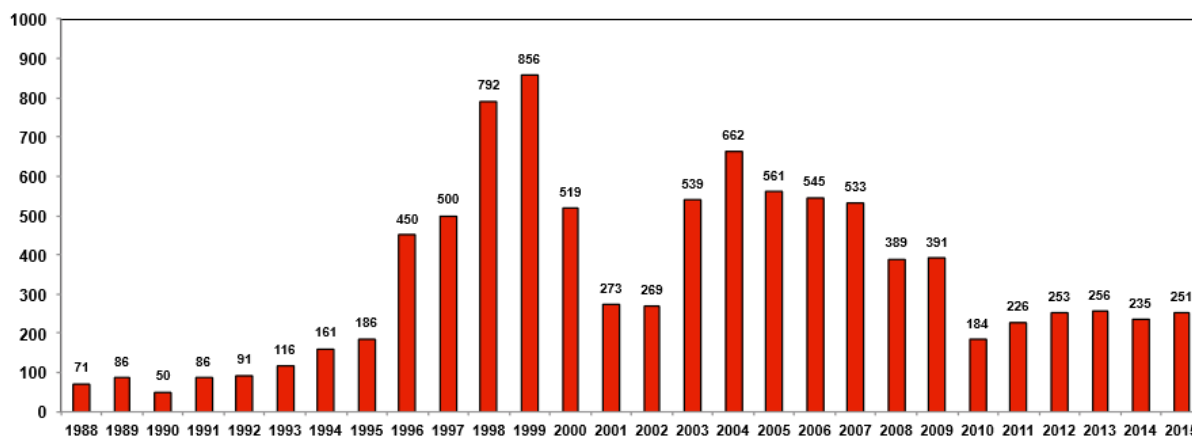
Diante disso, conforme Fernandes (2008) o movimento se territorializa por meio da ocupação de terra, sendo esta a forma de enfrentamento, resistência e recriação do campesinato. E acrescenta,

As ocupações cresceram e foram uma importante forma de pressão política para a multiplicação do número de assentamentos implantados. O avanço e o recuo das ocupações de terra corresponderam igualmente ao avanço e ao recuo do número de assentamentos implantados (FERNANDES, 2008, p. 36).

Essas ocupações progridem ou regredem atreladas às políticas de governo adotadas e ao contexto de luta e articulação dos movimentos sociais, conforme apresentado nos gráficos abaixo.

141

Gráfico 1: Brasil – número de ocupações 1988 - 2015



Fonte: DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela terra, 2016. www.fct.unesp.br/nera.

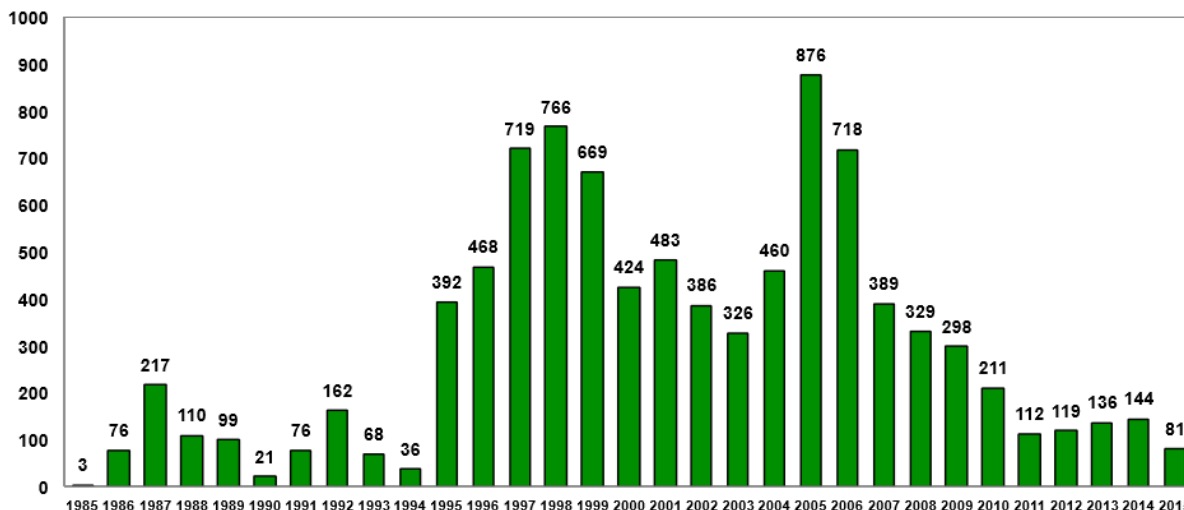
A leitura dos gráficos precisa estar atrelada ao contexto político vivido no país superando uma visão inocente de que, ao atender o número de reivindicações o governo tem cumprido seu papel.

Os dados apresentados no gráfico 1 compreendem as ocupações de terras ocorridas entre os anos de 1988 até 2015, sendo possível identificar momentos de avanços e retrocessos. No avanço é possível destacar o crescimento de ocupações no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) entre 1995 e 1998 e durante o primeiro mandato de Luíz Inácio da Silva (PT) entre os anos de 2003 e 2006.

Considerando os retrocessos no número de ocupações teve uma queda acentuada nos anos de 2001 e 2002, final do governo do Fernando Henrique, decorrente da Medida Provisória que penalizava as ocupações e os participantes dos movimentos sociais envolvidos.

Observa-se o gráfico 2.

Gráfico 2: Brasil – Número de Assentamentos Rurais – Assentamentos criados 1985 - 2015



Fonte: DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela terra, 2016. www.fct.unesp.br/nera.

Entre os anos de 1995 e 1999 destaca-se um aumento e, conforme veremos adiante, tal fato está diretamente ligado ao número de ocupações ocorridas no mesmo período exposta no gráfico 1. A sequência de retrocesso também está vinculada as ocupações, retomando seu crescimento nos anos de 2005 e 2006, ano que, não coincidentemente teve aumento no número de ocupações, ano também de ascensão do governo popular no poder.

No presente estudo analisaremos a relação existente entre o comportamento evidenciado no gráfico, o contexto político e as políticas de Reforma Agrária entre os anos de 1985 e 2002.

O período de 1988 a 1994 compreende o primeiro governo eleito após a redemocratização, Fernando Collor de Melo (1990 – outubro de 1992, interrompido pelo *impeachment*), tal presidente se negou a discutir reforma agrária, assumindo postura declaradamente neoliberal, se colocando a favor do grande proprietário com concessão de subsídios aos empresários agrícolas, “(...) Collor reduziu a presença do Estado na gestão da estrutura fundiária,

extinguindo o Mirad⁴⁶ e sucateando o Incra” (SAUER; SOUZA, 2008, p. 71), as propostas não saíram do papel.

Seu sucessor Itamar Franco, embora sem uma postura pró reforma reconheceu a legitimidade dos movimentos sociais agrários e aprovou a Lei 8.629, que regulamentava os dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no Capítulo III, Título VII, da Constituição Federal, e também a Lei complementar 76 que dispunha sobre as desapropriações de terras ambas no ano de 1993, sem que isso significasse no entanto criação de mais assentamentos, nesse período das 277 ocupações (1993/94) apenas 104 assentamentos foram criados, conforme evidenciam os gráficos acima.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), mesmo a Reforma Agrária não sendo uma das prioridades de seu plano de governo, o que se observa é um aumento no número de novos assentamentos rurais (gráfico 2). A explicação para tal se encontra tanto como consequência do desemprego estrutural que leva um contingente maior de pessoas a buscar terra (FERNANDES, 2001) como na intensificação da luta pela terra travada pelos movimentos sociais, sobretudo pelo MST por meio da estratégia de ocupação das propriedades que julgavam descumprir a função social estipulada pela Constituição.

A pressão feita pelos movimentos sociais com a ampliação das ocupações pressionou o governo FHC a ampliar os assentamentos. Tal fato mostra que a Reforma Agrária, antes de ser uma política propositiva do governo é a necessidade de resposta à pressão social (OLIVEIRA, 2001, p. 201)

As pressões surgem assim como estratégia indispensável para que as pressões surtisses efeito. As reações do governo, com a criação de assentamentos rurais, comprovam sua eficácia. Diante disso os movimentos sociais intensificam suas ações.

⁴⁶ Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário (MIRAD), regulamentado pelo Decreto nº 91.214/85, tendo como uma das áreas de competência a reforma agrária, tendo suas competências incorporadas ao Ministério da Agricultura em 1990.

Esse período de governo também foi marcado pela intensificação dos conflitos no campo,

A resposta do governo Fernando Henrique a este aumento dos conflitos, foi o aumento da repressão policial. Este governo entrou para a História, marcado por um tipo de violência que não havia acontecido de forma explícita no Brasil: quem passou a matar os camponeses em luta pela terra, foram as forças policiais dos Estados (OLIVEIRA, 2007, p. 141)

144

Associado à violência, a redução tanto no número de ocupações como no de assentamentos ocorre justamente no ano de publicação da Medida Provisória 2.183-56⁴⁷ (2001), tal medida buscou, além de impedir a vistoria e desapropriação de imóveis rurais ocupados, excluir do programa de reforma agrária toda pessoa identificada como participante direto ou indireto em conflito fundiário que se caracterizasse como invasão ou esbulho do imóvel ou de prédio público (§7º art. 4º). A MP penalizava ainda os movimentos sociais que organizassem as ocupações.

Com essas medidas coercitivas às ações dos movimentos sociais camponeses, o número de famílias em ocupações diminuiu drasticamente e o número de famílias assentadas acompanhou esta queda. *Isso quer dizer que o governo atingiu seu objetivo: diminuir a quantidade de novas famílias assentadas.* A análise conjunta deste fato e da evolução das ocupações e assentamentos mostra que as famílias só são assentadas devido à pressão realizada pelas ocupações de terra (GIRARDI; FERNANDES, 2008, p. 79 - grifo nosso).

A reação do governo veio acompanhada da desmobilização dos trabalhadores rurais que se encontravam em luta. O temor não era só da violência, mas também da possibilidade de exclusão da participação de futuros programas de reforma agrária. O governo alcançou seu objetivo, desarticular os movimentos diminuindo o número de trabalhadores sem-terra nas ocupações.

⁴⁷ Substituída pela MP 2.109-52 de 24 de maio de 2001.

Defende-se aqui a ideia proposta por Pereira (2015) de que houve um aumento expressivo no número de famílias assentadas entre os anos de 1995 e 2002, ressaltando que estes não foram resultado do planejamento e do compromisso do governo e sim da mobilização dos trabalhadores sem-terra, da visibilidade dos conflitos e da prática de ocupação como principal forma de pressão e ação política dos movimentos sociais. E acrescenta que no governo FHC,

A política de reforma agrária foi encarada como medida de alívio da pobreza rural, sem qualquer pretensão de democratização da estrutura fundiária do país. Porém a alta visibilidade da violência no campo contra os trabalhadores rurais, o volume crescente de conflitos agrários e ocupações de terra e a gravitação de movimentos sociais como o MST recolocaram na agenda política nacional os temas da reforma agrária e da justiça social no campo (PEREIRA, 2015, p. 401).

Embora os movimentos sociais não tivessem alcançado a totalidade de sua luta, como até o momento não o fizeram, conseguiram visibilidade para as injustiças que acometem o campo brasileiro. A redemocratização do país veio acompanhada da investida de governos que não defenderam a bandeira da reforma agrária, pelo menos não uma reforma que se propusesse em alterar as heranças fundiárias conservadoras e que se debruçassem sobre as injustiças do campo.

Considerações finais

A distribuição de terras no Brasil ainda reflete um processo histórico de estruturação que é marcado, fundamentalmente, pela concentração de terras. A busca pela redemocratização no campo envolveu, ao longo do tempo, diferentes atores sociais, trabalhadores rurais sem-terra, proprietários e empresários agrícolas, movimentos sociais do campo e o Estado que foram se reinventando de acordo com o contexto social vivido.

A reforma agrária sempre se configurou como tema recorrente nos diferentes governos e a luta pela conquista de terra pelos expropriados do

campo vem influenciando as ações do Estado na forma de execução desta reforma. Essa luta está, entre outros, fundamentada na ocupação de terras que, de maneira geral, não cumprem a função social atribuída a ela pela Constituição Federal de 1988.

Diante das discussões percorridas evidenciou-se que a materialização da reforma agrária por meio dos projetos de assentamentos rurais está atrelada ao número de ocupações. A relação estabelecida entre os dados referentes a ocupação de terras e a criação de assentamentos rurais, no período de 1985 a 2002, pode induzir a lógica de que o governo tem buscado resolver a problemática do campo. Entretanto, os assentamentos rurais, conforme mostram o estudo, são criados na medida em que os movimentos sociais pressionam os diferentes governos, o que de fato não representa uma democratização do campo, mas ações pontuais nas resoluções de conflitos.

Os projetos de assentamentos rurais acabaram se tornando políticas de retenção de conflitos. Sem alternativas de sobrevivência e submetidos cotidianamente à situação de violência, os expropriados do campo não possuem, até o momento, alternativa senão a de lutar pela terra.

Referências

CORRÊA, Ana Elisa Cruz. Movimentos Sociais e Estado: o governo do PT e o apassivamento do MST. SIMPÓSIO INTERNACIONAL LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 5, 2013. **Anais...** Londrina, 2013, p. 42-57. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/v4_ana_elisa_GI.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018

DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra: Relatório Brasil 2015. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/projetos/dataluta_relatorio_brasil_2015_publicado2016.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018

GIRARDI, Eduardo Paulon; FERNANDES, Bernardo Mançano. A luta pela terra e a política de assentamentos rurais no Brasil: a reforma agrária conservadora. **Agrária**. São Paulo, n. 8, p. 73-98, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/agraria/article/view/157>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária, pesquisa e MST. São Paulo: Cortez, 2001.**

_____. et al. **Reforma agrária e desenvolvimento: desafios e rumos da política de assentamentos rurais.** Brasília: MDA, 2008.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Reforma agrária. www.incra.gov.br/reformaagraria

MARTINS, José de Souza. **Reforma agrária: o impossível diálogo.** 1 ed. São Paulo: Edusp, 2004.

_____. **Cativeiro da terra.** 9 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Reforma agrária – o impossível diálogo sobre a História possível. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 11(2): 97-128, out. 1999 (editado em fev. 2000). Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12309/14086>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

_____. A reforma agrária no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Social.** v. 15, n. 2, nov. 2013, p 141-175. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v15n2/a06v15n2.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

MATTEI, Lauro Francisco. A reforma agrária brasileira: evolução do número de famílias assentadas no período pós-redemocratização do país. **Estudos, sociedade e Agricultura.** Rio de Janeiro. v. 20, n. 1, 2012, p. 301-325. Disponível em: <<https://revistaesa.com/V3/ojs-3.1.0-1/index.php/esa/article/view/356/352>> . Acesso em: 08 jan. 2018.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Nossa História. Disponível em: <www.mst.org.br/nossa-historia>. Acesso em: 05 mar. 2018.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e reforma agrária. **Estudos Avançados,** São Paulo, v. 15, n. 43, p. 185-206, set. dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000300015&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. **Modo capitalista de produção, agricultura e reforma agrária.** São Paulo: FFLCH/ LABUR Edições, 2007.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Estado e mercado na reforma agrária brasileira (1988 – 2002). **Estudos Históricos.** vol. 28, n. 56, p. 385-404, Rio de Janeiro: jul.-dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/eh/v28n56/0103-2186-eh-28-56-0385.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.



II Seminário

de Educação
da Diversidade do Campo



SAUER, Sérgio; SOUZA, Marcos Rogério. Movimentos sociais na luta pela terra: conflitos no campo e disputa política. In: _____. FERNANDES, Bernardo Mançano. et al. **Reforma agrária e desenvolvimento: desafios e rumos da política de assentamentos rurais**. Brasília: MDA, 2008

O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA BNCC

149

Emerson Pereira Branco⁴⁸
Lilian Fávaro Alegrância Iwasse⁴⁹
Alessandra Batista de Godoi Branco⁵⁰

Resumo: O presente texto aborda importantes aspectos sobre o Desenvolvimento Sustentável e acerca da Educação do Campo, tem por objetivo apresentar como a temática está inserida no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, considerando os aspectos inerentes a população do campo como, suas interações sociais e ambientais, e os valores culturais somados a sustentabilidade, proporcionando assim uma distribuição equitativa e democrática das riquezas materiais e a preservação do meio ambiente. Nesse sentido, o estudo pauta-se na análise de fontes documentais e bibliográfica. Resultados prévios apontam que há um retrocesso nas políticas públicas educacionais, principalmente no texto da BNCC sobre o Desenvolvimento Sustentável e com relação à Educação do Campo, à medida que a Base foi elaborada em consonância com as políticas neoliberais e aos interesses mercadológicos. Diante disso, conclui-se nesse estudo que a BNCC não está em consonância com as demandas das comunidades rurais, pois não valoriza os aspectos inerentes a Educação Ambiental e a Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Sustentabilidade; BNCC.

Introdução

A discussão sobre a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica não é recente. Sua efetivação está prevista

⁴⁸ Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Docente da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e atualmente no cargo de Diretor do Colégio Estadual São Vicente de Paula de Nova Esperança, Paraná, Brasil. Email: ems_branco@hotmail.com.

⁴⁹ Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Professora do município de Nova Esperança e da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). Email: coordlilianfavaro@gmail.com.

⁵⁰ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Pedagoga do Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus de Paranavaí, Paraná, Brasil. E-mail: alessandra_g12@hotmail.com.

inclusive na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). Além disso, em 2010, especialistas discutiram e ressaltaram a necessidade de uma Base Nacional Comum. Em 2015 foi realizado o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base. Sua primeira versão foi concluída em março de 2016.

Posteriormente, discussões objetivando a análise do documento foram realizadas em seminários com professores, gestores e especialistas, abertos à participação pública em todo o Brasil. O resultado gerou a segunda versão da BNCC, publicada em 2016. Novas discussões sobre essa versão resultaram na terceira e última versão da BNCC em 2017, que foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro do mesmo ano, ficando pendente apenas a parte referente à etapa do Ensino Médio, publicada no primeiro semestre de 2018 (BRASIL, 2018).

De acordo com Iwasse e Branco (2018), a proposta da BNCC surge em consonância com as políticas neoliberais e muitas críticas incidiram sobre seu processo de discussão e de elaboração, sobretudo pela participação e interferência de agentes externos, como organismos internacionais e o empresariado e pela pouca participação efetiva de educandos e educadores. Para os autores, a participação do empresariado objetiva a defesa de seus interesses mercadológicos e a formação de mão de obra flexível em detrimento da quantidade de conteúdos e de carga horária de disciplinas, implicando na exclusão de conteúdos historicamente sistematizados e essenciais para a formação e emancipação do cidadão.

Nesse contexto, este trabalho tem por objetivo analisar a versão final da Base Nacional Comum Curricular para verificar a abordagem de temas como o Desenvolvimento Sustentável e a Educação do Campo, justificando-se pelo fato de que são temáticas importantes e que muitas vezes são negligenciados por políticas educacionais. Assim, por meio de uma análise de fontes documentais e bibliográficas, investiga-se as possíveis relações entre o Desenvolvimento Sustentável, a Educação do Campo e a BNCC.

A educação do campo e a BNCC

De acordo Santos, Silva e Souza (2013), o termo Educação do Campo foi originado das lutas dos movimentos sociais por uma educação específica que leva em consideração a cultura e os conhecimentos do homem e da mulher do campo. Este termo substitui a denominação educação rural.

Ao analisar o contexto histórico verifica-se que a Educação do Campo foi por muito tempo negligenciada, sendo mais discutida nas últimas décadas e tendo inclusive mudanças na legislação, afim de se promover uma Educação do Campo mais efetiva e com maior qualidade.

Para Zakrzewski (2007), ao estudarmos a história da educação brasileira, observa-se que a Educação do Campo foi tratada pelo poder público com políticas compensatórias, principalmente, por meio de projetos, programas e campanhas emergenciais e sem continuidade. Em muitos casos, não foram considerados adequadamente o contexto em que as escolas estavam situadas, as relações sociais, produtivas e culturais estabelecidas no território. Assim, essas políticas educacionais trataram a educação urbana como parâmetro a ser seguido, e a do campo como uma mera adaptação desta.

Para a autora, um dos grandes desafios para as escolas do campo é contribuir para recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos, para que estes se reconheçam como integrantes de uma comunidade e reconstruam a sua identidade com o campo. No momento em que os sujeitos se sentem pertencentes a um determinado território, possuem sentimentos que lhes possibilitam comprometerem-se com a realidade socioambiental respeitando suas potencialidades e seus limites. Assim, possuir um sentimento de pertencimento ao meio e de responsabilidade por ele, conhecer e compreender o meio em que vivem e as inter-relações entre os diferentes elementos que o compõem, é condição essencial para a preservação da diversidade biológica e cultural de um território.

Além disso, é preciso reconhecer que a Educação do Campo possui suas próprias características, sobretudo, por atender um público com demandas e necessidades diferentes das escolas urbanas. Nessa perspectiva,

é preciso fortalecer os povos que residem no campo, reconhecendo-os como sujeitos sociais, valorizando sua história, seu trabalho, seus saberes e sua cultura, de forma que a escola do campo seja um espaço de construção de conhecimentos e de fortalecimento do cidadão do campo por meio de práticas emancipatórias no esteio da democracia, da solidariedade e da responsabilidade socioambiental.

Zakrzewski (2007) considera que os currículos das escolas do campo devem incorporar o estudo sobre questões de grande relevância em nossa sociedade, por exemplo: questões ambientais, políticas, de poder, sociais, culturais, econômicas, de raça, gênero, etnia, sobre tecnologias na agricultura, a justiça social e a paz.

Nesse sentido, ao analisarmos o documento final da Base Nacional Comum Curricular, tanto para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017), quanto para o Ensino Médio (BRASIL, 2018), verifica-se que não há um direcionamento específico para a Educação do Campo. Na verdade, o termo Educação do Campo sequer aparece na BNCC do Ensino Fundamental, e é encontrado uma única vez na BNCC do Ensino Médio, conforme:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, **Educação do Campo**, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2018, p. 17, grifo nosso).

As “decisões” mencionadas no texto referem-se à tópicos como: contextualização de conteúdos dos componentes curriculares; organização interdisciplinar; metodologias e estratégias didático-pedagógicas; engajamento dos alunos nas aprendizagens; avaliação formativa de processo ou de resultado; recursos didáticos e tecnológicos; aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem; gestão pedagógica e curricular (BRASIL, 2018).

Entretanto, apesar da BNCC mencionar esses temas importantes e relacioná-los à Educação do Campo, o faz de forma muito superficial, sem um devido aprofundamento de forma a fortalecer as bases para essa educação.

É importante destacar que, a educação deve pensar o desenvolvimento levando em conta os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios e necessidades dos que vivem no campo. Logo, o currículo das escolas do campo precisa se estruturar visando um desenvolvimento que privilegie o ser humano na sua integralidade, possibilitando a construção da sua cidadania e inclusão social, colocando os sujeitos do campo de volta ao processo produtivo com justiça, bem-estar social e econômico (BRASIL, 2004).

Portanto, pode-se inferir que o documento da Base Nacional Comum Curricular não apresenta subsídios suficientes para que a Educação do Campo seja fortalecida no que se refere ao seu papel de propiciar uma educação de qualidade, que atenda as especificidades e demandas do público do campo, sem relegar a um segundo plano, os saberes e a emancipação do cidadão.

O desenvolvimento sustentável e sua abordagem na BNCC

De acordo Pereira e Ferreira (2008) o desenvolvimento sustentável é condição contemporânea primordial ao próprio desenvolvimento humano. Dessa forma, os empreendimentos e as atividades humanas, nas suas interações sociais e ambientais devem fundamentar sua viabilidade, observando critérios de respeito à justiça social, os valores das diferentes culturas envolvidas, a distribuição equitativa e democrática das riquezas materiais e a preservação do meio ambiente. Nesse sentido, a sustentabilidade ambiental é o uso racional dos recursos naturais sem perder de vista a justiça social e a conservação da natureza.

Evidentemente toda e qualquer tipo de atividade humana que vise a produção de riquezas promove, em menor ou maior grau, degradação ambiental. Contudo, o estudo sobre o desenvolvimento sustentável se faz necessário na tentativa de minimizar os impactos ambientais, assim como uma

melhor distribuição das riquezas geradas e, conseqüentemente, a promoção da justiça social.

Nessa perspectiva, pensar a educação na relação com o desenvolvimento sustentável é pensar a partir da ideia de que o local pode ser reinventado por meio de suas potencialidades. Uma das formas de trazer à tona essas potencialidades está na revitalização da importância do coletivo como método de participação popular de gestão das políticas e das comunidades onde vivem. Faz-se necessário a valorização da democracia e de políticas que reforcem os valores humanistas, como a solidariedade, a justiça social, o respeito à natureza e seus ciclos e movimentos (BRASIL, 2004).

É oportuno ressaltar que,

O desenvolvimento sustentável não é centrado na produção, mas nas pessoas. Elege como seu recurso básico a iniciativa criativa das pessoas e como objetivo fundamental o seu bem-estar material e espiritual. Em comunidades que funcionam bem, mesmo quando há pobreza, há, também, estratégias engenhosas de sobrevivência. O desenvolvimento centrado nas pessoas respeita essas estratégias e procura melhorar a capacidade das comunidades para resolverem seus próprios problemas. Sua premissa é de que as pessoas, quando não conseguem reconhecer suas próprias necessidades ou estão degradando o seu ambiente, fazem-no porque devem haver obstáculos enormes impedindo-as de agir mais efetivamente. O foco recai sobre a remoção desses obstáculos (SÃO PAULO, 1999, p. 36-37).

Segundo o documento “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo” (BRASIL, 2004), a proposta do governo brasileiro de uma política nacional que apoie o desenvolvimento sustentável dos territórios rurais foi resultado de um processo de acúmulos e de reivindicações de setores públicos e organizações da sociedade civil. O referido documento evidencia que, as análises apontam que as políticas públicas implementadas nas últimas décadas não conseguiram melhorias substanciais na qualidade de vida da população. A maior evidência dessa afirmação é o aumento da pobreza, da concentração fundiária e a persistência das desigualdades regionais, sociais e econômicas. Nesse processo a educação é um vetor estratégico para o

desenvolvimento sustentável, é uma força mobilizadora capaz de articular as inovações visando a transformação da realidade produtiva, ambiental, política e social.

Diante dessas considerações, cabe frisar que a BNCC, na qualidade de documento norteador da Educação Básica, tem um importante papel na organização da educação nacional. É importante destacar também que, a versão final da BNCC não aborda diretamente a Educação Ambiental. A respeito do Desenvolvimento Sustentável, o termo também não aparece, contudo há vários trechos relacionados com a Sustentabilidade.

Nesse sentido, a BNCC evidencia a preocupação a respeito da atividade humana relacionada com o meio ambiente e sua preservação:

[...] a partir do reconhecimento das relações que ocorrem na natureza, evidencia-se a participação do ser humano nas cadeias alimentares e como elemento modificador do ambiente, **seja evidenciando maneiras mais eficientes de usar os recursos naturais sem desperdícios, seja discutindo as implicações do consumo excessivo** e descarte inadequado dos resíduos. Contempla-se, também, o incentivo à proposição e adoção de alternativas individuais e coletivas, ancoradas na aplicação do conhecimento científico, que concorram para a sustentabilidade socioambiental. Assim, **busca-se promover e incentivar uma convivência em maior sintonia com o meio ambiente, por meio do uso inteligente e responsável dos recursos naturais** para que estes se recomponham no presente e se mantenham no futuro (BRASIL, 2017, p. 278-279, grifos nossos).

O documento ainda explicita que, é necessário garantir o estabelecimento de relações entre conceitos e fatos que possibilitem o conhecimento da dinâmica do meio físico, social, econômico e político, garantindo aos alunos a possibilidade de compreensão das características naturais e culturais nas diferentes sociedades e lugares do seu entorno.

Assim, de acordo com Base, é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afrodescendentes, povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. Do modo similar, é necessário que eles

diferenciem os lugares de vivência e compreendam a produção das paisagens e a inter-relação entre elas, como o campo/cidade e o urbano/rural, no que tange aos aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos (BRASIL, 2017).

Observa-se, dessa maneira, que a BNCC reitera a preocupação das relações das comunidades com o meio ambiente em que estão inseridas. No que tange especificamente a sustentabilidade, e o que se espera que os alunos assimilem e coloquem em prática nas suas vidas cotidianas, o documento afirma que:

[...] a compreensão do que seja sustentabilidade pressupõe que os alunos, além de entenderem a importância da biodiversidade para a manutenção dos ecossistemas e do equilíbrio dinâmico socioambiental, sejam capazes de avaliar hábitos de consumo que envolvam recursos naturais e artificiais e identifiquem relações dos processos atmosféricos, geológicos, celestes e sociais com as condições necessárias para a manutenção da vida no planeta (BRASIL, 2017, p. 281).

Para que isso ocorra, o documento da Base, referente ao Ensino Fundamental, complementa que, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica. Nesse interim, almeja-se possibilitar que esses alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum (BRASIL, 2017).

Já a versão final da Base publicada no primeiro semestre de 2018, referente ao Ensino Médio, enfatiza que é fundamental assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação.

É preciso acentuar que, de acordo com a Base, são essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a

autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Assim sendo, essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequadas às diferentes modalidades de ensino como: a Educação Especial; a Educação de Jovens e Adultos; a Educação do Campo; a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola; entre outras (BRASIL, 2018, p. 17).

Ainda a respeito da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, o documento enfatiza que “a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias propõe que os estudantes possam construir e utilizar conhecimentos específicos da área para argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente” (BRASIL, 2018, p. 470).

A respeito das relações da sociedade com a natureza o documento ainda acrescenta que é preciso:

Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, **com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.** Nesta competência específica, propõe-se analisar os paradigmas que conformam o pensamento e os saberes de diferentes sociedades e povos, levando em consideração suas formas de apropriação da natureza, extração, transformação e comercialização de recursos naturais, suas formas de organização social e política, as relações de trabalho, os significados da produção de sua cultura material e imaterial e suas linguagens (BRASIL, 2018, p. 562, grifo nosso).

Face ao exposto, é lícito afirmar que a BNCC contempla importantes interfaces sobre a questão da Sustentabilidade, todavia o documento negligencia importantes discussões e temas relevantes para a educação nacional, como por exemplo, a Educação Ambiental e a Educação do Campo. Além disso, apesar dessa abordagem sobre a Sustentabilidade a questão que fica é: o que de efetivamente novo se apresenta como subsídios para que as

escolas consigam de fato uma educação que propicie a construção de uma sociedade mais Sustentável?

Considerações finais

158

A quebra de paradigmas acerca do modo vigente de exploração dos recursos naturais, do consumismo excessivo e da acumulação de riquezas por uma minoria em detrimento do bem-estar de uma maioria, na busca da sustentabilidade não é um objetivo simples de se conquistar. É preciso uma nova abordagem e a reconstrução das relações entre pessoas e natureza, entre os seres humanos e os demais seres dos que compõem o meio ambiente.

Ademais, é imprescindível estabelecer um ambiente educativo de construção de novos conhecimentos e saberes, que não apenas incentive práticas ambientalmente sustentáveis, mas que também conduza a sociedade a repensar seu modo de vida, sobretudo na busca da justiça social e da distribuição equitativa das riquezas.

É nesse sentido que se espera que as políticas educacionais, por meio de ações como a implantação da Base Nacional Comum Curricular avancem para que se democratize de fato e ensino e se construa uma sociedade mais justa e solidária. Contudo, apesar de ser imprescindível a instituição de uma Base Nacional, o que se conclui ao analisar o documento é que o mesmo não está em consonância com as demandas da população, não valoriza e não fortalece pontos essenciais para melhoria da qualidade de vida e da preservação do planeta, como a Educação Ambiental e a Educação do Campo, uma vez que centra ações na reorganização curricular das escolas, e não na superação de demandas históricas como melhoria da infraestrutura física, formação adequada de professores e disponibilização de recursos humanos e financeiros suficientes e de maneira equitativa em todo território nacional.

Portanto, contraditoriamente ao que propõe a Educação do Campo e a Educação Ambiental, mais uma vez os direcionamentos se voltam para os

interesses do mercado, onde as especificidades próprias do campo e de sua população são aniquiladas em detrimento do desenvolvimento do capital.

Referências

159

BRASIL. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. 48 p.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://agbcampinas.com.br/site/http://agbcampinas.com.br/site/wp-content/uploads/2017/08/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 03abr. 2018.

IWASSE, Lilian Fávoro Alegrâncio; BRANCO, Emerson Pereira. Neoliberalismo e trabalho: dilemas da formação docente no Brasil. In: ARAÚJO, Renan (Org.). **Trabalho e educação: os dilemas do ensino público no Brasil**. Curitiba: CRV, 2018. p. 109-126.

PEREIRA, Denise Scabin; FERREIRA, Regina Brito. **Ecocidadão**. São Paulo: SMA/CEA, 2008. 116 p.

SÃO PAULO. **Conceitos para se fazer educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Secretaria do Meio Ambiente, 1999. 48 p.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SILVA, Giovani de Jesus; SOUZA, Gilvan dos Santos. **Educação do Campo**. Ilhéus: Editus, 2013. 137 p.

ZAKRZEWSKI, Sonia Balvedi. A educação ambiental nas escolas do campo. In: BRASIL. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. p. 200-208.

O ESTADO, A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E O MST

Maria Edi da Silva Comilo⁵¹

Elias Canuto Brandão⁵²

Vanderlei Amboni⁵³

160

Resumo: Este artigo tem como proposta discutir o Estado, Educação do/no Campo e o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). O estudo apresenta um estudo sobre as Políticas de Educação do/no Campo no Estado do Paraná e as atuações do MST, com o objetivo de compreender as Políticas Públicas de Educação na sociedade capitalista. Apontaremos as ponderações sobre o papel do Aparelho do Estado enquanto mecanismo de dominação, que envolve a elaboração de políticas educacionais. Analisar a relação com leituras bibliográficas e documentos oficiais do Estado Brasileiro, tais como: Constituição Federal de 1988, LDB, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação) e Decretos. A analisar também as contradições presentes no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro e as lutas do campo para garantia de direitos e por uma educação emancipatória.

Palavras-chave: Sem Terra. Legislação Educacional. Educação do/no Campo.

Introdução

Neste artigo, nosso propósito é analisar as lutas sociais do campo para a conquista da escola do campo, tendo como referência a educação e as relações estabelecidas no campo educacional vinculada aos trabalhos do campo, dos seus sujeitos, e suas histórias de luta pela vida, que constroem

⁵¹ Doutoranda da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Marechal Cândido de Rondo. Pedagoga do Colégio Estadual do Campo Centrão – Ensino Fundamental e Médio, e-mail: mariaedic@hotmail.com.

⁵² Doutor em Sociologia. Docente da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Colegiado de Pedagogia e Mestrado em Ensino. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade do Campo (GEPEDIC-UNESPAR-Paranavaí). E-mail: eliasbrandao.unespar@gmail.com

⁵³ Doutor em Educação, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Adjunto do Colegiado de História, Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí (UNESPAR). E-mail vanderlei.amboni@unespar.edu.br

culturas e formas de vida ímpar. Para tanto, analisaremos as legislações que compõem a educação do/no campo como expressão de conquistas sociais vinculadas aos movimentos sociais do campo, mas sem ter ilusões, pois as mesmas então inseridas em um Estado, que tem como característica a propriedade privada dos meios de produção. Outro elo de estudo são as características do MST, um movimento social que traz a luta por reforma agrária, educação e justiça social, afirmando compromissos como sujeito político que se afirma em uma identidade de classe, mas tem na escola toda uma unidade filosófica e um propósito de vida, que é a reforma agrária, pois “[...] a mudança da escola do campo não é possível plenamente sem a mudança do campo e suas relações mais profundas que são sustentáculos desse na sociedade capitalista” (MARTINS, 2008, p. 61).

Legislação educacional: A conquista dos movimentos sociais da educação do/no/para o campo

No início do século XXI há uma tendência ao crescimento da produção com seu viés destrutivo para o acúmulo de capital. Esta tendência compõe o pensamento dos governos que praticam a reforma do Estado para acomodação e reprodução das relações capitalistas de produção. O Estado, nesta condição, representa o poder dos grupos dominantes, que têm interesse em dominar materialmente a sociedade e a se manter no poder, com avanço do capital em diversas áreas, incluindo educação, previdência etc. No campo brasileiro, a expansão do capital vem se configurando por meio das ações dos grandes monopólios econômicos, aliados ao Estado e aos representantes do latifúndio, que se inicia em plena ditadura civil-militar. Neste período, a agricultura brasileira passava por um processo de modernização conservadora em paralelo com uma forte industrialização, que gerou a expulsão em massa dos agricultores do campo, em suas variadas relações de produção da vida material e diversidade de camponeses, tais como: assalariados rurais, arrendatários e posseiros, pequenos produtores, agricultores, parceiros, meeiros, caboclos, colonos, peões, capatazes, posseiros, boias-frias, caiçaras,

volantes, ilhéus, ribeirinhos, assentados, quilombolas, seringueiros, pantaneiros, caipiras, pescadores, agregados, sertanejos, roceiros, lavradores. Esses agricultores migraram para as cidades formando aglomerados de pessoas nos centros urbanos. Estas mudanças estabeleceram novas relações econômicas, sociais, políticas, agrícolas, industriais e comerciais, que foram implementadas no campo, valorizando o capital, mas sem resolver os graves problemas sociais dos trabalhadores que perderam suas terras e, junto com elas, os direitos básicos para o exercício da cidadania. Neste sentido, a formação escolar de todos permitiria a inclusão das pessoas e o acesso à obtenção de habilidades para o trabalho, garantindo a luta pela vida com maior equidade, a partir da qualificação de força de trabalho para o desenvolvimento tecnológico e das novas forças produtiva. Nesta ótica, a educação escolar permeia a necessidade do preparar os sujeitos para o trabalho no modo de produção capitalista.

Nos últimos anos do século XX, a discussão em torno da educação passou-se a trata-la como um direito subjetivo tem-se evidenciado em todo o mundo com a Declaração de Jomtien, também chamada de *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990), da qual o Brasil é signatário, traz um marco internacional, que se constitui em uma referência social ao colocar a política educacional, a política social e o desenvolvimento como elementos fundamentais na construção de uma sociedade democrática, cujo objetivo é “satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos...”.

De acordo com a Declaração (1990):

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar

plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

No Brasil, o proclamado direito universal à educação tem sido uma grande luta dos movimentos sociais na luta por políticas de educação pública para os povos que vivem na diversidade dos modos de produzir a vida no campo, cuja centralidade está dada com a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 e as Diretrizes operacionais das escolas básicas do campo CNE 2001. O marco legal no processo de afirmação da educação no/do campo é a LDB, que assegura os direitos sociais à educação como segue:

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Na perspectiva da lei, a educação traz o primado que reafirma-a como direito humano dos povos do campo e dá a primazia de organizá-las de acordo com sua cultura, práticas produtivas e da identidade de pertencimento dos sujeitos que lutam por direitos sociais, possibilitando uma práxis educacional com características peculiares ao modo de vida e de trabalho, sem se descuidar dos conhecimentos que o homem acumulou em seu devir histórico.

É essa capacidade produtora de cultura que a constitui e garante as especificidades contempladas como espaço de criação do novo, diferente, não como um lugar do atraso, da não cultura, mas de reconhecimento dos sujeitos que habitam os campo. Nesta perspectiva, a escola assume a postura de inserção da cidadania consubstanciada pela lógica das políticas públicas estatais e por padrões de qualidade, que são estruturadas nas políticas de

controle neoliberal. Esta lógica capitalista atinge toda a classe trabalhadora, quer seja da cidade, quer seja do campo, o que fortalece as desigualdades sociais frente ao processo de proletarização constante e da pobreza estrutural no capitalismo periférico.

Essa forma de atuação do Estado é entendida como poder absoluto centralizado no aparelho reprodutor do Estado conservador e capitalista. Os Governos (Municipal, Estadual e Federal) mantêm os mecanismos conservadores na educação e também nos meios de produção, que alterou profundamente as relações sociais do campo e da cidade, aumentando a concentração de terras e, conseqüentemente, provocando o êxodo rural⁵⁴ com a introdução de novas tecnologias no campo, com forte crescimento da dependência da indústria química, da genética, o que implica na diminuição substancial da necessidade da força de trabalho, que sofre com as conseqüências da mundialização do capital.

Para Mészáros (2002), o capital não é simplesmente uma entidade material, mas é, em última análise, uma forma incontrolável de controle social. Neste sentido, o referido modelo agrícola submeteu o uso da terra e de todos os recursos naturais (renováveis e não renováveis) às rigorosas leis do mercado e do lucro e a produtividade tornou-se a força motora desse processo.

Na dinâmica da Educação do/no Campo, os conhecimentos são pautados em estudos e debates da realidade socioeconômica nacional e internacional. As análises das conjunturas possibilitam o entendimento da totalidade e da realidade local na organicidade do MST, Movimentos Sociais e ONGS⁵⁵. Portanto, a partir da realidade imediata constrói-se um caminho pedagógico para chegar ao conhecimento da realidade mais ampla, ou seja, do

⁵⁴ A expulsão do campo, as migrações, a situação de miserabilidade a que extensos contingentes da população foram reduzidos, o êxodo rural, a urbanização não acompanhada de um proporcional crescimento do emprego urbano, a violência que só fez crescer no meio rural, são indicadores objetivos da exclusão a que foram condenados. (WEFFORT, 1970, p. 211).

⁵⁵ As ONGs não surgem nesse momento histórico. Já na década de 1980, cumprem um importante papel político no Brasil. A abordagem feita aqui é circunscrita à categoria do público não-estatal e à reforma do Estado de 1995.

conhecimento científico, que leva do singular ao universal. O que, por sua vez deverá, se reverter na capacidade de análise e de intervenção nas situações problemas que emergem da realidade e que constitui o ponto de partida do processo de conhecimento. Considerando os âmbitos das realidades do campo, no contexto social nacional, pode-se observar a influência nas ações governamentais os valores políticos, morais, culturais, religiosos e intelectuais, que predominam nas políticas reformistas. Vale salientar que, dentro do Estado burguês brasileiro, está expresso nos documentos que orientam as reformas do aparelho do Estado, a partir da década de 1990 (governo FHC), o rumo do desmonte do Estado por meios de políticas de governo, como exemplo as privatizações do setor de telefonia, siderurgia etc, como se o Estado fosse uma propriedade burguesa.

A complexidade e o ritmo do avanço do modo de produção capitalista não permitem que se faça uma análise linear do processo de dominação, resistência e indignação no campo brasileiro. À expansão do capital vem se configurando nas ações dos grandes monopólios econômicos aliados ao Estado e aos representantes do latifúndio, que desde o final da década de 1950 vêm introduzindo novas relações econômicas e sociais na sociedade brasileira.

O referido modelo de Educação capitalista e dominante alterou profundamente as relações sociais no campo e na cidade, aumentando a concentração de terras, e as dificuldades de acesso à Educação, principalmente na manutenção do sistema alienante. Neste sentido, Thompson enfatiza o princípio da dialética marxista da historicidade e totalidade articulado com os fenômenos sociais da história, que é concebida como processo da vida real dos homens e das relações sociais que estes estabelecem entre si e com a natureza, por meio do trabalho.

Os movimentos sociais populares do campo e Via Campesina⁵⁶ assumem a Educação no/do Campo como ferramenta para discutir as

⁵⁶ A Via Campesina é um movimento internacional que articula organizações camponesas, pequenos agricultores, organização de mulheres camponessas e comunidades indígenas da Ásia, África, América e Europa. Trata-se de um movimento autônomo, pluralista. Está formada

contradições da sociedade brasileira e tencionar o Estado a efetivar o que ele mesmo alega ser sua tarefa, a educação. Para o Estado, que temos no século XXI, tal tarefa se torna impraticável. Compreendemos a afirmação da legitimidade das diferenças sociais e as contradições inerentes ao modo de produção da vida capitalista. Dessa forma, o capitalismo tenta socializar o aparelho do Estado como formas de organizações perenes. Portanto, é necessário compreender o Estado Neoliberal e a globalização, sabendo que seus objetivos e justificativos confirmam somente os princípios capitalistas geradores de pobreza, fome, miséria, falta de pertença a sua identidade, alienação, falta de sonhos e metas. Reforçando o processo de globalização da economia, o neoliberalismo e o capitalismo são normas e meios de dominações pensadas intencionalmente como ferramenta de domínio das populações empobrecidas, por isso, a educação do/no campo são tarefas impraticáveis no ordenamento burguês.

Essa concepção busca articular o exposto neste artigo procurando entender o significado da categoria trabalho, porque, Marx acredita que, ao conhecer o sistema capitalista seria possível desenvolver ações que ajudassem a compreender e transformar a ação humana.

A educação do/no campo no Paraná

Diante das organizações dos movimentos sociais e principalmente do MST na Articulação Paranaense “Por uma Educação no/do Campo”, o Estado promoveu o debate e a revisão do artigo 2º das Diretrizes Operacionais das Escolas Básicas do Campo do Paraná. O referido artigo dispõe que as escolas camponesas precisam estar inseridas na realidade do seu meio, nos saberes da comunidade e nos movimentos sociais. A escola, portanto, deve ter as

por organizações nacionais e regionais cuja autonomia é cuidadosamente respeitada. Está organizada em 8 regiões: Europa do Leste, Europa do Oeste, Nordeste e Sudeste da Ásia, Sul da Ásia, América do Norte, Caribe, América Central, América do Sul e na África. A Via Campesina Brasil é formado MST- Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MPA- Movimento dos Pequenos Agricultores, MAB- Movimento dos Atingidos pela Barragens, MMC- Movimento de Mulheres Camponesas, FEAB- Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil, CPT -Comissão Pastoral da Terra, PJR- Pastoral da Juventude Rural.

características dos povos do campo. Que a terra, a cultura, as lutas sociais, a história do/no campo, sejam o elemento norteador do currículo e pontos de partida para o trabalho didático nas salas de aulas. Cabe aos educadores um processo de formação continuada, de forma específica, para saber diferenciar os educandos, conforme afirma Martins (2011), para que a realidade que cada um vive no dia-a-dia e os aprendizados possam contribuir com a valorização dos educadores e educandos da escola do campo, e valores que influenciem na autoestima de ser camponês. Ressaltamos que é função constitucional do Estado garantir “Educação do/no Campo, como direito social e dever do Estado”.

Na medida em que o MST e os movimentos sociais do campo reivindicam aos governos a legalização de uma Educação para todos, garantindo suas especificidades, também reconhecem o Estado como elo de deliberação de política pública, passando a fazer parte de suas ações a execução de projetos inerentes a tais políticas. Não tem como negar que as escolas do campo ou rurais se configuram como uma política social de governo, que são de caráter compensatório, pois as políticas sociais nos países dependentes, como é o Brasil, são mediadas pelos interesses do Banco Mundial e das classes dominantes, cuja contradição é visível em seus processos decisórios. Como o Estado capitalista tem expressões contraditórias e de interesses de classes ou de suas frações, traz o componente próprio do processo de acumulação de capital, que não sobrevive sem a força da mão estatal. Para que esse processo seja permanentemente alimentado, uma das formas assumidas pelo Estado é a deliberação de políticas sociais na busca de apaziguamento de conflitos de classes, para reproduzir e conservar o status quo dominante.

Os Movimentos Sociais (neste contexto principalmente o MST) não se limitam apenas as questões imediatas, como reforma agrária. Reivindicam o cumprimento das leis que garantem a Educação do/no Campo⁵⁷ e

⁵⁷ A Educação do Campo pensa a educação desde a particularidade dos sujeitos que vivem do trabalho do campo, sua realidade, suas relações sociais. Reconhece a especificidade dos processos produtivos, do trabalho, das formas organizativas, das lutas sociais, dos processos

transformação social, embasado no discurso político pela promessa da igualdade de direitos, previsto nas leis. As reformas são mudanças impostas pelos programas de financiamentos da educação e é uma articulação que vem acontecendo em âmbito nacional e internacional, sendo financiadas pelo Banco Mundial.

Como ressalta Poulantzas (1981, p. 84):

As contradições de classes atravessam e constituem o Estado, encontram-se presentes no próprio seio do Estado, mas o Estado capitalista apresenta uma especificidade própria, é a sua materialidade enquanto aparelho capitalista de Estado. O que quer dizer que o Estado capitalista, sobretudo, apresenta sempre uma especificidade institucional própria, relevante da sua separação das relações de produção; o que permite, por um lado, que uma alteração nas relações de força no seio das classes sociais, no campo da luta de classes, tenha sempre efeitos no seio do Estado, mas que se manifestem no seio do Estado.

O governo constitui a direção do Estado (com princípio de totalidade), e este é composto por outras instituições, além dos três poderes: executivo, legislativo e judiciário.

O crescente número de pessoas empobrecidas, em função das medidas econômicas neoliberais e ausência de direitos, causa uma verdadeira mazela social, que são utilizadas nos discursos neoliberais para justificar as privatizações e implementar programas para aliviar a pobreza. É necessário atender a pobreza para manter ter força de trabalho disponível ao capital, inibir revoltas sociais e validar os projetos neoliberais (votos). A descentralização apregoada nas políticas Neoliberais⁵⁸ negam o direito social, retirando do Estado o dever para com a educação, saúde, assistência social dentre outros. A partir da articulação específica entre público e privado, entre Estado e mercado, e entre direitos sociais e benefícios condicionados à contribuição ou

culturais do campo e defende que se pense as práticas educativas no seu vínculo com estes processos.

⁵⁸ Neoliberalismo é um projeto global de organização da sociedade, de redefinição da relação entre as classes sociais apresentando uma aparência de um estado democrático onde esse discurso permeia na mídia condicionando e impossibilitando o conhecimento da essência das organizações governamentais.

mérito, é que se torna possível distinguir, dentre aquilo que é genericamente denominado de "Estado de bem-estar", há várias formas assumidas pelo Estado e que correspondem a políticas sociais com diferentes conteúdos e efeitos sociais. Sendo uma realidade vivida pelos trabalhadores brasileiros, que durante sua vida tem direitos negados, e esse comportamento reducionista do Estado indica um descompromisso do poder público em arcar com os serviços sociais básicos, contribuindo para deteriorar as condições de vida da maioria absoluta da população, mas atingindo principalmente os mais pobres.

Considerações finais

A construção histórica do Estado burguês é uma máquina de dominação em produção de discursos, que tenta manipular a classe trabalhadora.

As lutas sociais são importantes porque buscam uma unidade na luta e possibilitam aos sujeitos uma tomada de consciência, de se apresentar como classe e se posicionarem como sujeitos organizados contra as forças dominantes, na luta de classe por direitos civis, políticos e sociais. Na organização do MST, as lutas para construir escolas do/no campo ou pela reforma agrária, não eliminam as desigualdades e nem as contradições de classe. A escola do/no campo, conquistada no Estado burguês, seguirá com as contradições e as amarras educacionais presentes na organização da escola pública nos marcos do Estado.

Referências

CARDOSO, F. H. **Mãos à obra Brasil**: proposta de governo. Brasília: s. Ed. 1994.

Declaração de Jomtien, Declaração Mundial de Educação para Todos. Jacarta, 1990.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.



II Seminário

de Educação
da Diversidade do Campo



POULANTZAS, N. **Poder político y clases sociales em el Estado capitalista**. 2ª edição. México: Siglo XXI, 1970.

POULANTZAS, N. (Org.). **A crise do Estado**. Braga/Portugal: Moraes Editores, 1979

MST. **V Congresso Nacional do MST**: uma obra coletiva da militância. Cartilha. São Paulo. 2007.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**: a árvore da liberdade. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 9-14.

THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses**. In: NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sergio (orgs.). E. P. Thompson: as peculiaridades dos ingleses e outros artigos. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1998a. v. 1. (Coleção Textos Didáticos)

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ: DA LEGALIDADE À PRÁXIS NA ESCOLA CAMPONESA MUNICIPAL CHICO MENDES

Maria Edi da Silva Comilo⁵⁹
Elias Canuto Brandão⁶⁰
Vanderlei Amboni⁶¹

171

Resumo: O artigo objetivo de compreender as Políticas Públicas de Educação do/no campo no Paraná e a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na sociedade capitalista, identificando como se configura a construção da Educação no campesinato, a partir das articulações, práxis e as políticas públicas da Educação do/no Campo, com um olhar específico para a Escola Camponesa Municipal Chico Mendes. Para compreender as contradições, realizaremos uma interlocução com autores que discutem a temática e seus significados teóricos e ideológicos, adotando o materialismo histórico dialético como método de discussão, o que nos possibilita analisar o objeto de estudo em articulação com o cenário histórico da Educação no/do Campo e as forças do capital que em pleno decorrer do início do século XX aparenta-se preocupante. Para abordagem do tema, utilizaremos como lugar de análise as ações ocorridas no Assentamento Pontal do Tigre, no intuito de elucidar como ocorrem as relações contraditórias que permeiam as atividades da comunidade assentada e como esses movimentos reverberam-se no espaço escolar.

Palavras-chave: Movimentos Sociais, luta de classes, reforma agrária, práxis.

Introdução

A expansão do capital no Brasil vem tomando proporções inimagináveis por meio das ações dos grandes monopólios econômicos aliados ao Estado e

⁵⁹ Mestre pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutoranda pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade do Campo (GEPEDIC-UNESPAR-Paranavaí). - Telefone (44) 9994-9282 - E-mail: mariaedic@hotmail.com.

⁶⁰ Doutor em Sociologia. Docente da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Colegiado de Pedagogia e Mestrado em Ensino. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade do Campo (GEPEDIC-UNESPAR-Paranavaí). E-mail: eliasbrandao.unespar@gmail.com.

⁶¹ Doutor em História. Docente da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Colegiado de História. Vice coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade do Campo (GEPEDIC-UNESPAR-Paranavaí). E-mail: vamboni@gmail.com

aos representantes dos latifúndios, que desde o século XIX, vêm introduzindo novas relações econômicas e sociais para atender o modelo capitalista e dominar o campo.

Este modelo capitalista de dominação e exclusão dos povos do campo pelos capitalistas modernos, visando unicamente a concentração da terra, tem levado os camponeses a perderem suas propriedades e expulsos do campo incham as cidades, tornando-se presas das indústrias e do comércio, e milhares tornam-se assalariados urbanos e rurais. O assalariamento faz o agricultor perder sua identidade original, pois de gestor de sua propriedade no campo, passa à dependência das ordens burgueses em troca de um salário pré-estabelecido pelo Estado.

Atendo-nos a quem está no campo, ou a quem continua no campo, atentamo-nos neste estudo um olhar aos assentados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por meio dos filhos e filhas que estudam na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, no centro do Assentamento Pontal do Tigre, discutiremos as políticas que levaram à legalidade da escola que já praticava educação do campo nos estudos da escola.

Como o próprio tema do artigo expressa, há leis que possibilitam os educadores da Escola Chico Mendes desenvolverem a prática, sobretudo a partir da década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (BRASIL, 1996), momento em que ampara os sujeitos do campo a lutarem pelas garantias de direitos para que a Educação do/no campo se concretize, confrontando-se com um modelo extensivo capitalista que privam o direito à realização e permanência das leis. Os interesses particulares dos capitalistas em controlar a tudo e a todos a partir da sala de aula, prejudicam os povos do campo no que é essencial ao conhecimento, pois dificultam o planejamento e a prática pedagógica que pode resultar em uma educação que conscientize, pois, em tratando-se da educação na Escola estudada, os estudos vão para além da mera reprodução de conteúdo.

Neste sentido, para o leitor compreender a educação na Escola Camponesa Chico Mendes, é importante realizarmos um resgate histórico.

Contextualizando as políticas no Paraná

173

No Estado do Paraná, os mecanismos econômicos e o modelo de vida no campo, nas últimas décadas, tem sido alterado pelas formas de produzir na agricultura e da expulsão das famílias do campo (êxodo rural). As consequências tem sido o crescimento da dependência da indústria química, mecânica e genética, além da diminuição substancial da necessidade de trabalho, consequências das contradições da mundialização do capital e do modelo agrícola que submete o uso da terra e dos recursos naturais renováveis e não renováveis, às rigorosas leis do mercado e do lucro. A produtividade tornou-se a força motora desse processo de acumulação de capital e exploração, acabando com o campo e os camponeses.

Com este olhar, Althusser (1999) propõe que o proletariado precisa, para se libertar desse ciclo de reprodução das condições de produção, organizar a revolução, ou seja, lutar e destituir a classe dominante do poder do Estado. Afirma Althusser,

Consiste, portanto, em desapossar a classe dominante do poder do Estado, isto é, da utilização dos seus Aparelhos de Estado que garantem a reprodução das relações de produção existentes, para estabelecer novas relações de produção cuja reprodução é garantida pela destruição dos antigos Aparelhos de Estado e da edificação (longa e difícil) de novos Aparelhos de Estados (ALTHUSSER, 1999, p. 173).

O modo de romper com essa tradição da reprodução, ou melhor, fazê-la de forma a privilegiar o proletariado, um dos caminhos é pela educação – transformando os meios de produção da escola.

A luta que se impõe na educação da classe trabalhadora, a exemplo em uma escola do campo, como aqui objeto de estudo, não é apenas por um

espaço para ler e escrever, mas por escolas e políticas públicas, que contribuam para a emancipação dos sujeitos históricos do campo.

Com as leis que garantem a Educação para todos após a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96-LDB (BRASIL, 1996), em seus artigos 5, 26 e 28, assim como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001), trazem fundamentos e aprofunda a relação do homem com a natureza, seu espaço com a agricultura, pecuária e floresta, além da concepção de formação humana e um projeto de construção de uma sociedade sem classes. Artigos pontuais dos documentos possibilitam confronto com o projeto de Educação tradicional construído ao longo do tempo pela burguesia capitalista, o que possibilitou aos movimentos sociais organizados a implementação de novas práticas educativas, discutindo a realidade social, política e cultural no interior da escola e da sala de aula.

A questão é que lógica capitalista atinge as organizações dos trabalhadores rurais e a educação, mesmo que esta tenha sido contemplada nas constituições. Como antecipa a conselheira Soares,

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

Neste aspecto, não se pode perder de vista que o ensino desenvolvido durante o período colonial, ancorava-se nos princípios da Contra-Reforma, era alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados (BRASIL, 2001, p. 3).

Compreender este contexto possibilitará entender as políticas educacionais para os povos do campo diante do contexto nacional, sobretudo diante da alienação posta sobre os trabalhadores do campo e sobre os

educadores. Evitando esta alienação, os educadores procuram agir, mobilizando-se por uma educação que transforma educandos e educadores. E neste sentido, os educadores do Paraná não foram omissos, se organizaram, sobretudo no MST, por meio da Articulação Paranaense “Por uma Educação no/do Campo” (APEC), promovendo o debate e a revisão do artigo 2º das Diretrizes Operacionais das Escolas Básicas do Campo do Paraná. O referido artigo dispõe que as escolas camponesas precisam estar inseridas na realidade do seu meio, nos saberes da comunidade e nos movimentos sociais.

A escola deve ter as características dos povos do campo, pois a Educação do e no campo precisa ser um espaço de discussões da cultura, das lutas, da história do campo, ponto de partida para o trabalho em sala de aula. Desta forma, cabe aos educadores diferenciar os educandos do campo pela realidade que cada um vive no dia-a-dia, trazendo a realidade para enriquecer o conhecimento teórico e que, o aprendizado contribua para os educandos, jovens e adultos mediando valores que influenciem na autoestima de ser camponês, ampliando o conhecimento.

A função e dever do Estado garantir “Educação do Campo, como direito social”. Na medida em que o MST e os Movimentos Sociais do Campo reivindicam dos governos este direito, está cobrando a legalização de uma Educação para todos, respeitando-se suas especificidades, e o Estado reconhecendo e deliberando políticas sociais que atendam esta população.

Os movimentos sociais no Paraná buscam formas de luta e garantia de políticas públicas que consiste em grupos organizados na sociedade, cobrando do Estado o cumprimento das políticas educacionais e, compreender este movimento é importante para o entendimento da luta, métodos e ideologias adotados pelos movimentos sociais na dinâmica das lutas da classe trabalhadora e de muitas conquistas no final do século XX e início do século XXI, a exemplo do que se conquistou na, pela e para a Escola Camponesa Chico Mendes, Assentamento Pontal do Tigre-PR, no município de Querência do Norte, pelos assentados e educadores da Escola.

Os debates sobre a base legal das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo para a Educação do Campo na prática pedagógica dos educadores do campo no Assentamento Pontal do Tigre-PR, contribuíram para a consolidação da Educação do Campo enquanto parte integrante e operante do sistema nacional de ensino, sobretudo no assentamento, salvaguardando suas especificidades inerentes à realidade camponesa.

A Educação do/no Campo e as políticas de educação no MST

A organização dos trabalhadores camponeses e a pressão junto ao Estado, contribuíram com o fortalecimento da Educação Camponesa, sobretudo com as posições e os enfrentamentos dos movimentos sociais, sobretudo do MST, movimento de grande importância, a partir da afirmação de uma pedagogia que trabalhava as políticas, ações, vivências, emoções, cultura e místicas, proporcionando o debate social da proposta da educação, com diretrizes e olhares especiais da educação brasileira, a partir do que prescrevia o artigo 28 da LDB, de 1996, que propunha medidas para a consolidação da legalidade da educação rural/campo, respeitando-se as peculiaridades dos povos do campo.

Considerando o exposto, este texto traz como proposta as práticas de Educação do/no Campo no Paraná a partir do ano 2000, aprofundando a discussão da legalidade à práxis no Assentamento Pontal do Tigre, onde permeamos o debate que no decorrer do conhecimento o educador ou educadora do campo deverá ter no currículo estudos com vertentes marxistas, visto ser a base de sustentação dos sujeitos do/no campo, para além da produção. Tratando-se da produção, esses conhecimentos provem do trabalho concreto da agricultura que enriquecem os conhecimentos nos movimentos sociais. Neste ínterim, o papel da educação é trabalhar a realidade dos educandos, buscando alternativas de uma vida digna e igualitária.

Eis a importância da educação. Preparar o filho do agricultor para ser um agricultor também, visando que o desenvolvimento pode acontecer em todo lugar, campo e cidade. Trabalha-se a importância da organização e administração dos pequenos produtores em forma de associações comunitárias ou cooperativas nucleadas. A organização do espaço camponês como meio de produção alternativa e orgânica para conquistar no mercado meio de comercialização que garanta a valorização de sua produção no capital e os alimentos saudáveis.

Discute-se que para se chegar a esta organização deve-se ter uma prática pedagógica organizada e uma escola dinâmica que contribua no desenvolvimento do ser como cidadão ativo, intelectual e agente transformador da sociedade. Com o desenvolvimento intelectual dos educandos, desde que nascem, num processo contínuo de construção do conhecimento sobre a realidade, existe uma instituição colocada como necessidade histórica – a escola – a qual foi atribuída a função de construtora do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, conhecimento este ordenado de forma lógica e sistematizado, que na escola em estudo denomina-se comunidade escolar. Os educadores planejam os conteúdos de acordo com a realidade dos camponeses, visando a formação de cidadãos participativos capazes de influir e modificar a sua realidade e a sociedade a partir do assentamento.

Na escola, há preocupação com a formação humana, e portanto, os educadores utilizam o método da pesquisa participante, envolvendo a realidade e a práxis como forma de vincular processos formativos à realidade escolar na pedagogia do MST. A metodologia educacional pauta-se em problemas concretos da realidade dos sujeitos, garantindo um vínculo entre questões gerais da produção e prática pedagógica da escola do/no campo a partir da sala de aula.

No assentamento onde a escola se encontra, há de se acrescentar que haver um Colégio Estadual intitulado Centrão. A escola municipal que tratamos aqui é mantida pelo poder executivo local e o Colégio Estadual é mantido pela

SEED, Secretaria do Estado da Educação, ambas localizados no Assentamento Pontal do Tigre, com Projetos Políticos e Regimentos Pedagógicos, assim como Estatuto da APMF (Associação de Pais Mestres e Funcionários) diferenciados.

Ambas escolas procuram trabalhar em seu contexto didático pedagógico, em sala e fora dela, as categorias trabalho, capital, alienação, concentração, riqueza, pobreza, discriminação entre outras, ou seja, o significado e cisão entre trabalho manual e intelectual, entre o fazer e o pensar.

As categorias marxianas (MARX, 1999), em um contexto específico, são significativas e importantes para serem estudadas nas salas de aulas, independente da série, pois contribuem com o desenvolvimento do conhecimento dos estudantes, evidenciando a divisão que existe entre os trabalhadores, indicando a ruptura entre o pensar e o fazer.

Destacamos que compreender a categoria trabalho e sua apropriação pelo capital contribui no desenvolvimento do conhecimento e torna quem estuda pessoas com menos possibilidade para ser alienada, aumentando a possibilidade de criticidade, visto que a escola é o espaço de constante conflito entre o capital e o trabalho na luta pela conquista de espaço pela classe dos trabalhadores. Cury nos alerta sobre a importância da educação estar ligada com as relações sociais, discutindo as contradições entre educação, capital e trabalho e diminui a possibilidade de dominação única, ou seja, exclusiva das ideias dominantes:

Porém a luta pela educação não pode estar separada das lutas sociais. À medida que o espaço de hegemonia exercida pela classe dominante refluí em função das pressões exercidas pela classe subalterna, a educação amplia seu espaço em vista da transformação social. É que a questão central da educação é a contradição (CURY, 2000, p. 78).

As categorias que Marx trabalha em o Capital (MARX, 1999), evidencia que o processo de produção, ao alienar o trabalhador ao produto do seu trabalho, o distancia da educação e da criticidade. Aqueles que detêm maiores condições intelectuais são expropriados em esferas distintas do processo de

produção, daqueles que só têm a oferecer o trabalho manual, ou seja, há separação entre àqueles que pensam e aqueles que executam atividades braçais. Esta é uma das marcas da escola capitalista, amplamente fortalecida e assegurada pelos mais variados discursos de igualdade, mas que controla o trabalhador em todas as dimensões e este se autoentende empoderado educacionalmente, crítico e com conhecimento suficiente para não ser explorado, ao mesmo tempo em que é sugado e manipulado por quem domina.

Enfim, a discussão deu-se a partir de uma escola dentro de um assentamento do MST, escola esta onde os educandos devem atuar como sujeitos de sua própria história, procurando ser um espaço concreto, fundamental para a formação de significados e para o exercício da cidadania.

Algumas Considerações finais

Como decorrido no texto, procuramos atentarmo-nos a quem está no campo, com um olhar aos filhos dos assentados do MST que estudam na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, no Assentamento Pontal do Tigre, de olho nas políticas que levaram à legalidade da escola em questão, vez que já praticava educação do campo antes mesmo da Educação do Campo tornar-se política do governo, pois a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, fortalecida com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de 2001, ofereciam aparatos legais para a Educação Do e No Campo.

A questão não era praticar a educação do campo na escola, mas como registramos no texto, lutar por garantias de direitos para que a Educação do/no campo, vez que se confrontava com um modelo extensivo capitalista que privava e continua privando o direito à realização e permanência das leis e dos povos no campo, a exemplo do risco do fim da reforma agrária e dos assentamentos, mediante o risco de criminalização dos movimentos sociais, quer estejam no campo ou nas cidades.

Por isto nos preocupamos também em trazer, em poucas linhas, algumas categorias que os educadores do campo procuram trabalhar na Escola Chico Mendes e em outras escolas no Paraná e Brasil adentro.

Enfim, o artigo procuramos também compreender o contexto atual que aliena os trabalhadores, mas que na escola em questão, os educadores procuram estar atentos às políticas da Articulação Paranaense “Por uma Educação no/do Campo” (APEC), mobilizando-se por uma educação que transforma educandos e educadores, visando a transformação social e política.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, Sobre a reprodução. Petrópolis: Vozes. 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Parecer nº 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Relatora: Edla de Araújo Lira Soares. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 19 nov 2018.

BRASIL, Previdência da República. Casa Civil. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Brasília: 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL, Previdência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 fev. 2016.

BRASIL, Previdência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Presidência da República – Casa Civil, s/d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 nov. 2018.

CURY, R. J. Carlos. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores associados, 2000.



II Seminário de Educação da Diversidade do Campo



MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política: livro I – O processo de Produção do Capital. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de: Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

181

REFLEXÕES SOBRE DESIGUALDADE POR MEIO DA MATEMÁTICA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM UMA ESCOLA DO CAMPO

182

Larissa Geovana Corrêa⁶²
Línlya Sachs⁶³

Resumo: O objetivo deste artigo é relatar as atividades planejadas e realizadas em uma oficina desenvolvida no cenário do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no ano de 2018, na Escola Estadual do Campo do Bairro Raul Marinho, localizada no município de Itambaracá-PR. Essa oficina teve como base para seu planejamento o Plano de Estudos das Escolas Itinerantes do Paraná, em especial a proposta referente à porção da realidade “Luta pela Reforma Agrária”, e teve caráter interdisciplinar. Seu intuito foi proporcionar aos estudantes um estudo sobre a desigualdade, de modo que pudessem refletir sobre ela com o suporte da matemática.

Palavras-chave: Formação de professores; Luta pela Reforma Agrária; Educação do Campo.

Introdução

Os cursos de formação de professores no país, atualmente, devem levar em consideração as especificidades da Educação do Campo, preparando os futuros professores para atuarem nesse contexto. Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) estabelecem:

Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores

⁶² Universidade Tecnológica Federal do Paraná – câmpus Cornélio Procópio. Pesquisa financiada pela Fundação Araucária, com bolsa de iniciação científica. Contato: larissageo.correa@gmail.com.

⁶³ Universidade Tecnológica Federal do Paraná – câmpus Cornélio Procópio. Contato: linlyasachs@yahoo.com.br.

para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 32).

É importante ressaltar que políticas públicas como essa surgiram após diversas ações de movimentos sociais para que fosse reconhecida e respeitada a Educação do Campo, enquanto crítica a modelos anteriores de educação para os povos do campo, chamados de “educação rural”.

Munarim (2008) situa historicamente essa mudança em meados da década de 1990:

Tem início, pois, nesse contexto, e como conteúdo do próprio Movimento de Educação do Campo, o processo de construção desse ainda inconcluso conceito de “Educação do Campo”, que, na essência, quer valorizar os sujeitos educandos como sujeitos constituídos de identidades próprias e senhores de direitos, tanto de direito à diferença, quanto de direito à igualdade, sujeitos capazes de construir a própria história e, portanto, de definir a educação de que necessitam (MUNARIM, 2008, p. 4).

Ele destaca diversos movimentos sociais nesse processo e, entre eles, tem papel central o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, mas indica que outros sujeitos coletivos tiveram importância nessa luta: Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais, a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) (MUNARIM, 2008).

Reconhecendo a Educação do Campo enquanto “crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”, como afirma Caldart (2009, p. 39), e enquanto modo de compreender e de projetar o campo e a sociedade brasileiros, propusemos a atividade aqui relatada, no contexto de um curso de formação inicial de professores.

Trata-se de uma oficina desenvolvida no cenário do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no ano de 2018, na Escola Estadual do Campo do Bairro Raul Marinho, localizada no município de Itambaracá-PR⁶⁴. Este texto tem como objetivo relatar as atividades planejadas e realizadas, articulando com a formação de professores que reconhece o campo como espaço para atuação, com especificidades e lutas próprias que devem ser consideradas.

Planejamento

O município de Itambaracá, localizado na Mesorregião Norte Pioneiro do estado do Paraná, tem 6.759 habitantes, sendo que 24,8% do total reside em área rural (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2011). Há três escolas no município que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental, todas da rede estadual: duas delas são consideradas “do campo”, enquanto apenas uma está em área urbana. Uma delas, a Escola Estadual do Campo do Bairro Raul Marinho, foi a escola por nós escolhida para realização da primeira etapa do estágio supervisionado.

No curso de Licenciatura em Matemática, do câmpus de Cornélio Procópio da UTFPR, o estágio supervisionado está dividido em quatro etapas, sendo que cada uma tem duração de um semestre. A primeira etapa, que relatamos neste texto, denominada Estágio Supervisionado A, compreende observação do ambiente escolar, com o acompanhamento de aulas de

⁶⁴ A primeira autora deste texto é a estagiária que realizou a oficina, sob orientação da segunda autora.

Matemática, e o planejamento e a realização de uma atividade de intervenção, por nós chamada de “oficina”. Essa oficina deve ser oferecida aos alunos da escola observada, podendo ser no horário das aulas, no contraturno, na própria escola ou em outro espaço, e deve ser combinada com o professor ou com a equipe pedagógica da escola, sob orientação de um professor da universidade.

Com a observação do ambiente escolar, pudemos notar o quanto os estudantes vivem em situações de dificuldades econômicas e sociais – como é característico das populações do campo. Diante disso, elaboramos a oficina, de modo a levar essas questões em consideração.

Utilizamos como base para nosso planejamento o Plano de Estudos das Escolas Itinerantes do Paraná⁶⁵ (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2013). Esse documento, desenvolvido por pesquisadores, educadores e pelo coletivo de educação do MST, é uma proposta curricular para escolas localizadas em áreas de reforma agrária no estado. Ele se organiza a partir de complexos de estudo – que são, em poucas palavras, temas que reúnem as dimensões da natureza, da sociedade, em conexão com o trabalho, de modo que, em conjunto, elas tratem da complexidade daquela parte da realidade, chamada de “porção da realidade” (FREITAS, 2009).

Escolhemos uma porção da realidade presente nesse material para elaborar a oficina a ser realizada na escola: “Luta pela Reforma Agrária”. No documento, ela está proposta para trabalhar com 7º ano do Ensino Fundamental e é assim descrita:

Esse complexo foi organizado a partir da categoria da prática/porção da realidade local ou do entorno em que planejamos ancorar o estudo: luta pela Reforma Agrária e em que lutas específicas se desdobra no entorno da escola – luta pela terra, por infra-estrutura nas áreas, por condições de produção, pela agroecologia, por educação, por saúde, ...; envolvimento das famílias nas lutas, envolvimento específico da juventude nelas; mobilização ou jornadas de luta previstas

⁶⁵ As Escolas Itinerantes do Paraná são escolas localizadas em acampamentos rurais que se movem junto às ocupações, garantindo educação escolar para as crianças acampadas. Para mais informações, consultar Sapelli (2013).

para o período e sua disposição no território; produção de materiais para as mobilizações; discussões que existem no acampamento (ou assentamento) sobre participação da escola e especialmente dos estudantes (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2013, p. 134).

Fizemos algumas adaptações, pois a oficina foi proposta para todos os alunos da escola, que são estudantes de 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, totalizando 24 alunos⁶⁶, em horário de aula. Os professores que teriam aula nos dias e horários da oficina concordaram em liberá-los para participação na oficina e muitos estiverem presentes junto à estagiária.

Assim como propõe o Plano de Estudos, a oficina teve caráter interdisciplinar – neste caso, foram exploradas as disciplinas de Matemática, Arte, História, Geografia e Língua Portuguesa. O objetivo geral da oficina foi proporcionar aos alunos um estudo sobre a desigualdade, de modo que pudessem refletir sobre ela com o suporte da matemática. Como as atividades foram desenvolvidas no estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática, foi necessário dar um enfoque maior para a disciplina de Matemática; assim, alguns conhecimentos matemáticos permitiram aos estudantes realizar uma reflexão crítica a respeito da desigualdade. A oficina teve, ainda, alguns objetivos específicos, como: explorar a ordenação de números racionais, analisar os Índices Gini⁶⁷ de renda e de distribuição de terra e trabalhar a leitura e a interpretação de gráficos.

Como ponto de partida, pensamos em um estudo a respeito do livro *Terra*, do fotógrafo Sebastião Salgado, lançado em 1997. Uma das seções do livro é intitulada “A luta pela terra”, assim apresentada por ele:

Existem dezenas de milhares de famílias brasileiras que vivem em acampamentos à beira das estradas em vários pontos do país. São famílias de sem-terra que aos poucos vão se juntando e formando verdadeiras cidades, às vezes com uma população de mais de 10 mil habitantes.

As condições de vida são as mais rudimentares; falta tudo: água, alimentação, instalações sanitárias, escola para as

⁶⁶ Neste ano de 2018, a escola não ofertou 6º ano do Ensino Fundamental, por falta de procura.

⁶⁷ Índice Gini é uma medida de desigualdade, que consiste em um número entre 0 e 1, sendo que 0 corresponde à completa igualdade e 1 à completa desigualdade.

crianças, assistência médica, etc. Além disso, essas pessoas vivem em grande insegurança, sujeitas às provocações e violências por parte dos jagunços e outras forças de repressão organizadas pelos latifundiários, que temem a ocupação de suas propriedades improdutivas. [...]

Seja como for, os deserdados da terra alimentam a esperança de melhores dias. E uma coisa é certa: não querem mais fugir para as cidades, que já não podem absorvê-los, dar-lhes trabalho e condições dignas de vida. Preferem, pois, resguardando-se das ameaças da delinquência e da prostituição dos grandes centros urbanos, permanecer nos acampamentos à margem das estradas e esperar pela oportunidade de ocupar a terra tão sonhada, mesmo correndo risco de vida. Seus projetos são idênticos: lavrar um pedaço de terra finalmente seu, construir uma casa para a família, assegurar o sustento desta e, por meio da cooperativa a ser criada, comercializar os excedentes de sua produção agrícola, garantindo a manutenção de escola para os filhos. É esse, em síntese, o sonho dos sem-terra. (SALGADO, 1997, p. 141-142)

Apresentamos, no Quadro 1, o planejamento inicial das atividades para a oficina, que, inicialmente, foi planejada para ocorrer em quatro dias, com um total de 7 horas e 40 minutos.

Quadro 1: Planejamento da oficina

Dia 1 (17/05/2018):

O primeiro dia deve se iniciar com a exposição de uma parte do livro *Terra*, de Sebastião Salgado, publicado em 1997, pela Companhia das Letras, em parceria com José Saramago, que escreveu o prefácio do livro, e Chico Buarque, com o CD *Terra*, que foi comercializado junto com o livro.

Terra possui 109 fotografias em preto e branco, que foram tiradas entre 1980 e 1996. Essas fotos retratavam a condição de vida de trabalhadores rurais sem terra, crianças de rua, além de outros grupos excluídos socialmente, marginalizados e desterrados no Brasil.

Como a oficina trabalhará a desigualdade, escolhemos essa obra para ser o pontapé inicial, pois expõe essas diferenças socioeconômicas por meio das fotografias. Então, a partir da exposição, os alunos analisarão e refletirão sobre aqueles contextos.

Em seguida, eles serão divididos em seis grupos de quatro alunos cada e cada grupo escolherá uma foto do livro para fazer uma releitura. Nesse momento, contaremos com a participação da professora de Arte, que fará uma explicação sobre o que é uma releitura.

Por fim, eles decidirão qual é a fotografia escolhida para cada grupo e então

começarão o processo de produção das releituras. Cada grupo terá disponível uma câmera fotográfica para fazerem as fotos, que serão posteriormente reveladas e organizada por eles em uma exposição.

Dia 2 (18/05/2018):

Ainda em grupos, os alunos receberão uma tabela com o Índice Gini da renda de diversos países. Depois, eles aprenderão a pronunciar os números racionais de maneira adequada. Por exemplo, 0,31 é o mesmo que “trinta e um centésimos” e 0,4 é “4 décimos” ou “quarenta centésimos” (ao pensar que $0,4=0,40$). Essa explicação será feita para que os alunos possam analisar quais países têm maior ou menor Índice Gini, comparando-os. A partir desse momento, a presença de um professor de Geografia seria importante para ajudar a contextualizar sobre os países presentes na tabela.

Os grupos irão trabalhar com a ordenação de números decimais, ao colocar em ordem crescente os índices da tabela. É importante que eles percebam, a partir da explicação anterior, que, por exemplo, 0,4 é maior que 0,31.

Após esse momento, haverá uma explicação sobre o Índice Gini: o que ele é, o motivo de receber esse nome e como ele funciona para medir a desigualdade. Feito isso, os alunos iniciarão uma análise do Índice Gini do Brasil, em comparação com outros países, refletindo sobre a sua distribuição de riquezas, se o seu índice é alto ou baixo e o que isso significa.

Dia 3 (24/05/2018):

Ainda no estudo sobre desigualdade, baseados no Índice Gini, o terceiro dia da oficina começará com a exploração dos Índices Gini da renda dos estados e cidades do Brasil. Os alunos irão receber uma segunda tabela, com os índices de todos os estados brasileiros. Essa tabela já estará organizada do menor para o maior índice. Com foco no estado do Paraná, os alunos irão refletir se o seu índice é alto ou baixo, em comparação com os outros estados.

Com os olhares voltados novamente para o estado do Paraná, em uma terceira tabela, contendo todos os municípios do estado, os grupos analisarão o Índice Gini em relação à renda da cidade de Itambaracá, juntamente com o índice das outras cidades. Essa tabela possui os índices dos anos de 1991, 2000 e 2010. Os grupos deverão analisar se o índice de 2010 de Itambaracá é alto ou baixo, além de dizer se é maior ou menor do que o dos outros anos. Os alunos também irão comparar o Índice Gini de Itambaracá com de outras cidades. Primeiramente com a capital, Curitiba, e posteriormente com cidades próximas como Bandeirantes, Andirá, Cambará, Abatiá e Santa Mariana. Nesse momento, eles poderão

organizar esses dados em uma tabela construída por eles.

O último momento do terceiro dia é destinado para a análise do Índice Gini com relação à distribuição de terras. Eles analisarão duas tabelas: a primeira mostrará o Índice Gini da propriedade de terra no Brasil e a segunda o Índice Gini da propriedade de terra no Paraná. Os grupos deverão analisar em qual ano o Brasil e o Paraná tiveram o índice mais baixo e o mais alto.

Esse dia encerra-se com a discussão sobre a concentração fundiária nas mãos de poucas pessoas. Antes haverá uma breve introdução histórica da desigualdade da distribuição de terra no Brasil, momento o qual cabe uma contribuição do professor de História, se possível.

Dia 4 (258/05/2018):

No quarto e último dia oficina, os alunos receberão as releituras feitas por cada grupo. As fotografias estarão reveladas em preto e branco, assim como as do livro *Terra*. Em seguida, eles serão direcionados a produzir as legendas para as releituras. Poderão, também, escolher trechos de músicas ou frases que os representam o que as fotografias retratam, para produzirem a exposição.

Por fim, chega o momento em que, depois de estudarem sobre a desigualdade e a interpretarem matematicamente, eles voltam seus olhares para eles mesmos, uma vez que os alunos dessa escola do campo também fazem parte daquela realidade. Assim, será proposta uma discussão com vistas a finalizar a oficina.

Fonte: produzido pelas autoras

Relato das atividades desenvolvidas

Ao planejar a oficina, um ponto muito importante e trabalhoso foi o tempo; quanto tempo os alunos levariam para verem a exposição e fazerem suas próprias observações, quanto tempo eles levariam para pensar em uma releitura e realizá-la, quanto tempo levaríamos para organizá-los novamente na sala e muitas outras dúvidas em relação ao planejamento das atividades, em função do tempo. Por fim, a oficina teve duração de 5 horas e 20 minutos – mais rápido do que imaginávamos. Um ponto que influenciou nessa mudança foram as constantes faltas dos estudantes dessa escola às aulas. Também,

como uma primeira ação de docência por parte da estagiária, havia uma imprevisibilidade do tempo de execução.

No primeiro dia, como previsto, chegamos mais cedo à escola e colocamos a exposição do livro *Terra* no pátio. Assim que os estudantes avistaram a exposição, curiosos com o elemento novo em sua escola, eles aproximaram-se e depois afastaram-se, sem entender o que era.

Em seguida, encaminhamos os alunos para a sala de aula onde ocorreria a oficina. Já na sala, apresentamos a eles o tema da exposição e o que esperávamos deles. Com as câmeras fotográficas em mãos e com o apoio da professora de Arte, explicando o que é uma releitura e mostrando a eles exemplos, os grupos – apenas dois, pois tínhamos apenas duas câmeras disponíveis nesse dia – fizeram três releituras cada de algumas fotografias do livro *Terra*. Diversos espaços da escola e próximos a ela – como um canal – foram utilizados para isso.

Precisamos replanejar as atividades e algumas propostas para o segundo dia foram adiantadas para o primeiro. Após as primeiras análises com Índices Gini e exploração da ordenação de números decimais, formalizamos o que significava esse índice e como ele funcionava enquanto medidor da desigualdade. Ao conhecer o índice Gini, os alunos ficaram impressionados como a Noruega é pouco desigual e, também, supuseram o Haiti ser tão desigual por seus desastres naturais. Pudemos estabelecer diversos diálogos a partir dessas inferências dos estudantes.

No segundo dia, desenvolvemos as atividades que estavam propostas para o terceiro dia. Quando apresentamos as tabelas com o Índice Gini de distribuição de terra do Brasil e do Paraná, os estudantes ficaram impressionados com os índices tão altos de ambos. Isso possibilitou realizarmos uma discussão e uma reflexão sobre o tema que motivou a oficina: a luta pela reforma agrária. Infelizmente, o professor de História não esteve presente nesse momento – o que poderia enriquecer o debate.

Após percebermos que as atividades estavam mais rápidas do que imaginávamos de início, incluímos nesse dia a leitura e a análise de gráficos

relativos à concentração de terra no Brasil, retirados de Oxfam Brasil (2016). Com isso, além dos gráficos, foi abordado o tema da porcentagem, tratando da distribuição de tratores no país.

A partir de então, os estudantes começaram a relacionar as discussões que estávamos fazendo com a exposição de fotos do dia anterior. O último momento do dia foi destinado à interpretação de um gráfico de barras que tratava da distribuição fundiária. Um dos alunos nos perguntou se as informações daquele gráfico eram reais ou se se haviam sido criadas, afinal, os dados eram inacreditáveis. Nós contamos a ele que as informações eram reais e estavam baseadas no estudo “Terrenos da desigualdade: terra, agricultura e desigualdades no Brasil rural” (OXFAM BRASIL, 2016). Outro estudante disse: “mas, professora, é muita terra para poucas pessoas!”. Rapidamente, uma garota emendou: “por isso que o Índice Gini da distribuição de terra é tão alto, né?”.

Decidimos finalizar a oficina em mais um dia, por termos realizado o que havíamos planejado em menos tempo e com a concordância da equipe escolar. Nesse último dia, os grupos organizaram a exposição de suas releituras e, para isso, levamos as fotografias reveladas e papel craft. Eles colaram as fotografias, escreveram legendas e puderam expor suas produções.

Considerações Finais

As atividades aqui relatadas, referentes à oficina desenvolvida na primeira etapa do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática, do câmpus de Cornélio Procópio da UTFPR, foram realizadas na Escola Estadual do Campo do Bairro Raul Marinho, do município de Itambaracá-PR. A oficina baseou-se em uma proposta curricular do MST, o Plano de Estudos das Escolas Itinerantes do Paraná (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2013), que está organizado a partir de complexos de estudos e porções da realidade. Essas atividades possibilitaram um espaço, ainda que pequeno – limitado ao estágio

supervisionado, em um semestre do curso –, na formação inicial de uma professora de Matemática, para a Educação do Campo, reconhecendo especificidades desse contexto e respeitando as lutas próprias dos povos do campo, como a que se refere à reforma agrária.

Ressaltamos, porém, que a realização desse estágio supervisionado em uma escola do campo, com “propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo” (BRASIL, 2002, p. 32), foi uma iniciativa particular das autoras desse texto, não sendo estendida aos demais licenciandos do curso. É importante e necessário que essa temática esteja presente nos cursos, para todos os estudantes e futuros professores, para que eles reconheçam o campo como um local de atuação e preparem-se para tal, considerando o que há de específico nisso.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 abr. 2002.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A Escola-Comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 9-101.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. 2011. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em 17 de julho de 2018.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Escola Itinerante**: Plano de Estudos. Cascavel: UNIOESTE, 2013.

MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2008, p.1-17. Disponível em:



II Seminário de Educação da Diversidade do Campo



<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso em 17 de julho de 2018.

OXFAM BRASIL. **Terrenos da desigualdade**: terra, agricultura e desigualdades no Brasil rural. Oxfam Brasil, 2016.

SALGADO, Sebastião. Terra. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Escola do campo – espaço de disputa e de contradição**: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. 2013. 448 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SOMOS TODAS MARGARIDAS: SEMENTES DE VIDA NAS MÃOS DAS MULHERES CAMPONESAS

194

Salete da Silva⁶⁸
Cíntia Cristiane de Andrade⁶⁹
Rosilene dos Santos Oliveira⁷⁰

Resumo: Analisando a trajetória dos movimentos de mulheres camponesas, nota-se que estes foram se solidificando nos Estados, progredindo em suas diligências, abordando temáticas específicas e gerais, organizando as bases de luta, capacitando lideranças e na conscientização sobre o momento histórico no qual elas estão inseridas, como sujeitos. Dentre as estratégias de mobilização das mulheres camponesas está a “Marcha das Margaridas”, sendo que a Agroecologia é assumida como parte da plataforma política do movimento, estruturando os itens centrais da agenda de reivindicações. Sendo assim, este artigo buscará investigar qual é a relação entre a luta das mulheres camponesas e a Agroecologia e a importância política da Marcha da Margaridas para o atual cenário brasileiro, almejando responder ao seguinte questionamento: - Em se tratando de reivindicações de direito e reconhecimento social e político, as mulheres camponesas podem ser vistas como sujeitos políticos significativos e fundamentais no encabeçamento de lutas em prol da democracia, da preservação à vida e dos direitos humanos, elementos tão ameaçados no contexto atual? Para a investigação, optamos por realizar uma revisão bibliográfica e documental, usando o método da pesquisa qualitativa. Inserida no movimento das mulheres camponesas, a Marcha das Margaridas vem demonstrando intensa capacidade de mobilização e de ampliação das dimensões que constituem a identidade das trabalhadoras do campo. Constatou-se, ainda, a necessidade de se efetivar medidas para a inclusão de gênero como questão estruturadora dos processos de construção da Agroecologia, vista enquanto Ciência, a fim de que esta seja direcionada para a transformação social.

Palavras-chave: Mulheres Camponesas; Marcha das Margaridas; Agroecologia.

⁶⁸ Doutoranda em Educação para a Ciência e a Matemática – PCM/UEM - salete.s@seed.pr.gov.br

⁶⁹ Doutoranda em Educação para a Ciência e a Matemática – PCM/UEM - andrade-cintia@hotmail.com

⁷⁰ Mestranda em Educação para a Ciência e a Matemática – PCM/UEM - rosilene191@hotmail.com

Introdução

Ao se analisar os movimentos de mulheres rurais, ao longo das quatro últimas décadas, torna-se possível observar a ocorrência de intensas transformações, no que diz respeito à sua organização e manifestação pública. Tal fenômeno encontrou amparo em outros movimentos, que surgiram, publicamente, representando identidades sociais e políticas, manifestando-se por meio de ações e mobilizações diversas. Conforme estes movimentos foram crescendo, aumentava, também, a visibilidade das mulheres rurais que, mais tarde, abrangeria outras mulheres trabalhadoras, com suas especificidades. De acordo com o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC)⁷¹(s/d), “Nos anos da década de 1980 se consolidaram diferentes movimentos de mulheres nos estados, em sintonia com o surgimento de vários movimentos do campo”.

De acordo com a mesma fonte, esta associação entre os movimentos de mulheres e das mulheres dos movimentos mistos foi assinalado por: mobilizações estaduais e nacional; celebração de datas históricas e significativas; lutas; formação político-ideológica; e produção de materiais. Fica evidenciado, pois, que a experiência adquirida pelos movimentos autônomos de mulheres, associada aos demais movimentos, consolidou a luta destas em duas bases: Gênero e Classe. Conforme o MMC (s/d)⁷², foi se construindo, gradativamente: “[...] uma mística feminina, feminista e libertadora, [...] que articula a transformação das relações sociais de classe com a mudança nas relações com a natureza e a construção de novas relações sociais de gênero”.

Nota-se, portanto, que os movimentos de mulheres foram se solidificando nos estados, progredindo em suas diligências, abordando temáticas específicas e gerais, organizando as bases de luta, empenhando-se na capacitação de lideranças e na conscientização sobre o momento histórico no qual as mulheres estão inseridas, como sujeitos.

Dentre as ações empreendidas pelas mulheres camponesas está a Marcha das Margaridas, “[...] uma ação estratégica e articulatória [...] de

⁷¹ Disponível em: <<http://www.mmcbrazil.com.br/site/node/44>>. Acesso em: 03 jul. 2018.

⁷² Disponível em: <<http://www.mmcbrazil.com.br/site/node/44>>. Acesso em: 03 jul. 2018.

mulheres do campo, das águas e das florestas e da cidade na defesa de uma sociedade mais justa, em que as mulheres possam exercer sua liberdade e autonomia” (SOUSA, 2017, p. 26). A referida marcha é realizada a cada três anos, sempre no mês de agosto, para homenagear a ex-líder sindical Margarida Alves e lembrar o seu assassinato, tendo sua primeira edição ocorrido no ano 2000, e a última em 2015. Nota-se, pela organização e composição do movimento, que estamos diante de uma categoria que conseguiu se fortalecer por meio da construção de uma identidade que veio, aos poucos, sendo pactuada.

Na visão de Aguiar (2016, p. 289), os movimentos de mulheres camponesas reivindicam “[...] mudanças que podem ser entendidas tanto como econômico-estruturais quanto simbólico-culturais, ao apresentar demandas que incluem tanto o reconhecimento cultural, o reconhecimento da diferença, quanto a redistribuição econômica”.

Ao se avaliar a Marcha das Margaridas, constata-se que esta vem demonstrando “[...] uma extraordinária capacidade de ampliar as dimensões constitutivas da identidade das trabalhadoras rurais”, [...] pois, estas, ao se denominarem “[...] mulheres do campo, da floresta e das águas” ampliaram, sobremaneira, as suas temáticas de lutas, reiterando os seus direitos, ao sugerirem o desenvolvimento de políticas públicas que atendam às suas reivindicações (AGUIAR, 2016, p. 289-290).

Entendemos, portanto, que este fenômeno vem se intensificando, no decorrer dos últimos 15 anos, devido ao crescimento constante dos movimentos em sua “[...] capacidade articulatória e de mobilização, o que determina a força e o alcance das reivindicações, bem como o poder de negociação das Marchas das Margaridas [...]” (AGUIAR, 2016, p. 290).

Em face do exposto, este artigo tem como objetivos investigar qual é a relação entre a luta das mulheres camponesas e a Agroecologia e a importância política da Marcha da Margaridas para o atual cenário brasileiro, buscando responder ao seguinte questionamento: - Em se tratando de reivindicações de direito e reconhecimento social e político, as mulheres

camponesas podem ser vistas como sujeitos políticos significativos e fundamentais no encabeçamento de lutas em prol da democracia, da preservação à vida e dos direitos humanos, elementos tão ameaçados no contexto atual? Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, optamos por realizar uma revisão bibliográfica e documental, usando o método da pesquisa qualitativa.

O Movimento de Mulheres Camponesas

As lutas envolvendo a participação das trabalhadoras rurais vêm de longe, embora a figura destas como protagonistas dessa narrativa seja “[...] invisibilizada por um pacto político que exclui as relações de trabalho no campo”. De fato, elas são invisibilizadas nas lutas sociais rurais por serem mulheres, e nas dos movimentos feministas por serem do campo (SOUSA, 2017, p. 14). Contudo, ser invisibilizada não é uma evidência de que tais mulheres não estiveram presentes nas diversas lutas, ao longo da história. A própria História apresenta inúmeros registros da participação das mulheres do campo nos processos de lutas sociais desde o período da escravatura.

No que diz respeito a mulheres que se destacaram nos movimentos de lutas camponesas, Sousa (2017, p. 14) alude às trajetórias de Elizabeth Teixeira⁷³ e Margarida Maria Alves (sobre a qual discorreremos mais adiante), “[...] mulheres que lutaram por justiça social no campo e pela bandeira da reforma agrária, mesmo antes da década de 80”, tornando-se fortes lideranças sindicais, apesar do período de recessão e dos obstáculos instituídos pelas associações camponesas e sindicatos.

De acordo com o MMC (s/d), existem justificativas significativas para a constituição dos movimentos de mulheres camponesas, apontando-se como essencial a consciência destas mulheres de que compete a elas a

⁷³ Elizabeth Teixeira tornou-se representante das lutas camponesas após o assassinato do marido, em 1962, João Pedro Teixeira, líder da Liga de Sapé na Paraíba. Tornou-se presidente da Liga ainda no mesmo ano como forma de dar continuidade à luta do marido. A história de luta e resistência de Elizabeth Teixeira foi retratada no filme *Cabra marcado para Morrer* (1984), produzido pelo cineasta Eduardo Coutinho (SOUSA, 2017, p. 14).

responsabilidade sobre sua libertação e emancipação. É importante salientar que ao nos referirmos às mulheres camponesas estamos indicando que:

[...] *mulher camponesa*, é aquela que, de uma ou de outra maneira, produz o alimento e garante a subsistência da família. É a pequena agricultora, a pescadora artesanal, a quebradeira de coco, as extrativistas, arrendatárias, meeiras, ribeirinhas, posseiras, bóias-frias, diaristas, parceiras, sem-terra, acampadas e assentadas, assalariadas rurais e indígenas. A soma e a unificação destas experiências camponesas e a participação política da mulher, legítima e confirma no Brasil, o nome de Movimento de Mulheres Camponesas (MMC, (s/d))⁷⁴.

É possível se constatar que uma das estratégias utilizadas pelas mulheres camponesas para o desenvolvimento de suas lutas é a Marcha das Margaridas, que é promovida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), em parceria com diversas outras entidades.

A Marcha das Margaridas: lá vem as decididas

Trata-se da maior Mobilização Nacional de Mulheres, realizada no Brasil, considerando sua capacidade de mobilizar, de forma irreverente e ousada, dezenas de milhares de trabalhadoras rurais, de todo o país, que conseguem atingir grande repercussão política, tanto dentro como fora do país, e do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (DOCUMENTO DE AVALIAÇÃO DA MARCHA, 2000). De acordo com a mesma fonte, este evento demonstra “[...] grande capacidade de organização e mobilização. Seu caráter formativo, de denúncia e pressão, mas também de proposição, diálogo e negociação política com o Estado, tornou-a amplamente reconhecida como a maior e mais efetiva ação das mulheres no Brasil” (DOCUMENTO DE AVALIAÇÃO DA MARCHA, 2000, p. 01-02).

A Marcha das Margaridas (MM) foi inspirada em uma mobilização de mulheres, conhecida como “Marcha Pão e Rosas”, ocorrida em Quebec, no Canadá, em 1995, tendo como pauta a reivindicação do aumento do salário

⁷⁴ Disponível em: <<http://www.mmcbrazil.com.br/site/node/44>>. Acesso em: 03 jul. 2018.

mínimo. Em consonância com o Observatório Marcha das Margaridas (s/d)⁷⁵, o evento tem como propósitos políticos:

- Fortalecer e ampliar a organização, mobilização e formação sindical e feminista das mulheres trabalhadoras rurais;
- Apresentar, através das proposições, uma crítica ao modelo de desenvolvimento hegemônico a partir de uma perspectiva feminista;
- Contribuir para a democratização das relações sociais no MSTTR e nos demais espaços políticos, visando, assim, com a superação das desigualdades de gênero e étnico-raciais;
- Protestar contra as causas estruturantes da insegurança alimentar e nutricional que precisam ser enfrentados para a garantia do direito humano à alimentação adequada e da soberania alimentar;
- Denunciar e protestar contra todas as formas de violência, exploração e discriminação, e avançar na construção da igualdade para as mulheres;
- Atualizar e qualificar a pauta de negociações, propondo e negociando políticas para as mulheres do campo e da floresta e das águas, considerando as suas especificidades;
- Lutar pelo aperfeiçoamento e consolidação das políticas públicas voltadas às mulheres do campo, da floresta e das águas desde a esfera municipal, estadual e federal, contribuindo para que elas incidam no cotidiano das mulheres do campo, da floresta e das águas.

No que se refere aos promotores do referido evento, a Marcha foi impulsionada pelo CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais), pelas Federações e pelos Sindicatos, em conjunto com entidades parceiras, representadas por movimentos feministas de mulheres e organizações internacionais. Este processo culminou na solidificação da MM na agenda “Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais” (MSTTR) e das instituições colaboradoras. Em se tratando dos sistemas de organização e de mobilização, Sousa (2017, p. 27) aponta que:

[...] a Marcha conta com uma coordenação ampliada que é responsável por debater sua plataforma política com as entidades parceiras. Os debates e encontros promovidos pela coordenação resultam na elaboração de um documento base, pauta de reivindicação e de avaliação que até chegar numa

⁷⁵ Disponível em: <http://transformatoriomargaridas.org.br/?page_id=139>. Acesso em: 03 jul. 2018.

versão final é disponibilizado para a introdução de novos temas e demandas.

Ainda consoante Sousa (2017, p. 27), “[...] a cada edição da Marcha é entregue um documento político com suas pautas ao governo federal e à Bancada Feminina”. É elaborada, ainda, uma pauta interna, que é direcionada ao MSTTR, com a finalidade de buscar estabelecer vínculos mais dignos e igualitários, inseridos no movimento sindical.

200

A Marcha das Margaridas em defesa da “Terra, Água e Agroecologia”

Segundo documento elaborado pelo CONTAG (2015, p. 01), as Margaridas têm um lema, “Margaridas seguem em Marcha por Desenvolvimento Sustentável com Democracia, Justiça, Autonomia, Igualdade e Liberdade”, e ele se sustenta nos seguintes eixos: 1- Soberania Alimentar; 2 – Terra, Água e Agroecologia; 3 – Sociobiodiversidade e Acesso aos Bens Comuns; 4 – Autonomia Econômica, Trabalho e Renda; 5 – Educação Não-Sexista e Sexualidade; 6 – Violência Sexista; 7 – Direito à Saúde e Direitos Reprodutivos; e 8 – Democracia, poder e participação.

Neste trabalho, enfocaremos o eixo 2 (Terra, Água e Agroecologia), com o objetivo de se verificar qual é a importância da mulher, inserida na Marcha das Margaridas e no movimento das mulheres camponesas para o trabalho com a Agroecologia.

Em consonância com o CONTAG (2015, p. 06), a Marcha das Margaridas postula “[...] por um desenvolvimento sustentável, centrado na vida humana e no respeito ao meio ambiente, à diversidade racial, étnica, geracional e cultural e à autodeterminação dos povos”. Na visão das mulheres camponesas, a luta deve ser em prol da “[...] garantia da soberania alimentar e o fortalecimento da agricultura familiar como estratégias para romper com a lógica do modelo de desenvolvimento capitalista e patriarcal que privilegia a concentração de terra e de riquezas e gera pobreza e desigualdades” (CONTAG, 2015, p. 06).

Convencionalmente, a zona rural é ambiente oposto ao espaço urbano, além de, frequentemente, ser relacionada a fatores como:

[...] carências e atrasos de ordem econômica, política e cultural. A visão distorcida e preconceituosa sobre o meio rural é reproduzida pelo modelo de desenvolvimento que predomina no Brasil, que se sustenta na aliança do latifúndio com o agronegócio, na concentração da terra e da renda, na devastação das florestas e bens comuns, na privatização e controle pelo mercado da água, da biodiversidade, na exploração das trabalhadoras e trabalhadores e na opressão e subordinação das mulheres (CONTAG, 2015, p. 06).

201

As Margaridas têm como objetivo levar ao conhecimento de todos que o mundo “rural é rico de conhecimentos, de produção, de belezas, de vidas”, abrigando muitas pessoas, como trabalhadores e moradores, portadoras de diferentes identidades (CONTAG, 2015, p. 06). Em se tratando dos temas que o eixo 2 aborda (Terra, Água e Agroecologia), estes são vistos pelas Margaridas como as bases que dão sustentação à Soberania Alimentar, sendo que a Agroecologia é assumida como parte da plataforma política da Marcha das Margaridas, estruturando os itens centrais da agenda de reivindicações. As Margaridas se consideram “[...] protagonistas [...] das práticas agroecológicas e guardiãs da biodiversidade, das sementes e dos saberes” (CONTAG, 2015, p. 19).

Ainda de acordo com o CONTAG (2015, p. 19), como bandeira da Marcha das Margaridas, a Agroecologia é concebida “[...] como um modo de produzir, relacionar e viver na agricultura”, que pressupõe “[...] relações respeitadas e igualitárias entre homens, mulheres, jovens, idosas e destas/es com a natureza”, respeitando a diversidade de saberes, de culturas e de tradições, tendo como objetivo a defesa da sociobiodiversidade, do patrimônio genético e dos bens que são comuns a todos os seres vivos.

Em conformidade com o CONTAG (2015, p. 19-20), “Sem terra e sem água não há agroecologia”, porém, em uma visão crítica e coerente, pode ser afirmado, também, que “[...] não há agroecologia se as mulheres vivem relações de subordinação e violência, [...] não têm autonomia sobre seus

corpos, [...] seus direitos sexuais e reprodutivos assegurados e se continuam excluídas dos espaços de poder e representação política”. Constatase, portanto, que as mulheres camponesas “[...] vêm construindo historicamente a agroecologia, assim como suas mães e avós a praticavam, mesmo sem saber este nome” (CONTAG, 2015, p. 20).

Ainda segundo o CONTAG (2015, p. 20), é a resistência destas mulheres que vem assegurando “[...] a existência de diversidade de sementes e práticas que hoje permitem que estejamos aqui e que de outra forma teriam se perdido pela difusão da revolução verde”. De fato, os princípios que norteiam as mulheres camponesas não se restringem ao plano econômico, pois “[...] elas valorizam o autoconsumo e o fato de suas famílias comerem bem, com qualidade (sem veneno) [...]. Junto com o conhecimento e o plantio de plantas medicinais, as mulheres valorizam o fato de elas e seus filhos não precisarem ir ao médico”. Nota-se, ainda, que elas concebem a ideia de que devem ser criativas e aproveitar e reaproveitar tudo que for possível.

Em se tratando dos trabalhos que hoje vêm sendo realizados para a construção da Agroecologia, concomitantemente, estão sendo planejadas estratégias e metas para que as discussões envolvendo as mulheres camponesas possam avançar. Aguiar et al. (2009) citam as seguintes:

[...] incorporação da abordagem de gênero às metodologias de pesquisa e de extensão rural, sistematizações de experiências em Agroecologia; participação das mulheres em pelo menos 50% em todo os espaços políticos relativos à Agroecologia; inclusão de uma área temática denominada Mulheres e Agroecologia na Revista Brasileira de Agroecologia da ABA; e necessidade das Políticas Públicas serem analisadas a partir do enfoque de gênero.

Diante do exposto, torna-se possível compreender que “O feminismo dialoga com a agroecologia, porque ambos os movimentos lutam por uma sociedade mais justa. Não é possível construir agroecologia com desigualdade de gênero” (CONTAG, 2015, p. 20). De acordo com a mesma fonte, no que se refere à luta pela defesa da Agroecologia, muitas pessoas não conseguem

entender a relevância do feminismo para que se estabeleça a equidade; muitas vezes nem os próprios parceiros de movimentos e dos sindicatos. Buscando exemplificar esta ideia o CONTAG (2015, p. 20) indica que:

Não adianta produzir sem veneno e chegar em casa e apanhar do marido. Hoje temos certeza que uma coisa está ligada à outra. Se a agroecologia defende uma vida digna, então tem que ter direitos iguais. O veneno é uma violência pra terra, pras plantas, pra nossa saúde. E o machismo é o veneno nas nossas famílias. Por isso a importância de construirmos juntos, trazendo o feminismo para o diálogo de todas e todos.

Dessa forma, percebe-se que é necessário defender o solo, a água, as plantas, entretanto, também é preciso livrar as mulheres do patriarcado, que pode ser identificado como um “veneno” que afeta suas vidas. De fato, aqueles que não confiam no feminismo, não acreditam no protagonismo das mulheres como sujeitos políticos. Pela análise do documento do CONTAG (2015), é possível afirmar que as lutas envolvendo a questão da Agroecologia já desconstruíram muitas formas de cultivo inadequados do solo, dentre outros fatores; então, deve ser considerado possível, também, a desconstrução de uma cultura ruim: o machismo.

Considerações finais

No dia 12 de agosto de 1983, Margarida Maria Alves, primeira mulher a ocupar o cargo de presidente do sindicato de Alagoa Grande (PB), 50 anos, que lutava em prol dos direitos do homem do campo, foi assassinada, também em Alagoa Grande, na porta de sua casa, a sangue frio, com um tiro de espingarda calibre 12, no rosto. O Comitê Estadual-Nacional Margarida Maria Alves, constituído por diversas organizações da sociedade civil, durante 19 anos, travou uma luta dura contra a impunidade dos assassinos. No ano 2000, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA recebeu o caso para análise. Os mandantes do crime faziam parte do “Grupo da Várzea”, composto por 60 fazendeiros, 3 deputados e 50 prefeitos. Quando isto ocorreu,

Margarida movia 72 ações trabalhistas contra fazendeiros. Depois de quase 35 anos, os assassinos ainda continuam sem receber punição.

A história de Margarida, como de tantas outras e outros protagonistas dos movimentos dos trabalhadores, sejam eles do campo, ou de outras categorias, remete-nos à eterna história do mundo, no qual sempre se travou uma luta desigual e desonesta entre os poderosos e os que os alimentam, o capital e o trabalho. De fato, a luta de Margarida deve nos servir de inspiração para os dias atuais, pois vivemos 13 anos de governos populares, mas, tivemos que assistir, recentemente, a um golpe de Estado.

Apesar de todos os problemas que enfrentamos em nosso país, as mulheres têm nos ensinado com seus exemplos, que suas vidas têm sido de lutas e resistência contra os retrocessos, todos os dias, durante séculos. Um dos golpes mais duros sofridos pelos movimentos das mulheres camponesas foi o fechamento da Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM), ação implantada por Temer e seus aliados. Esta medida acabou com as esperanças de melhoria de vida para centenas de mulheres, que poderiam ter suas vidas transformadas.

As Reformas apresentadas por Temer (Trabalhista, da Previdência, dentre outras) representam um verdadeiro retrocesso, uma volta ao século passado, além de promover a desvalorização das lutas que foram empreendidas ao longo da história de nosso país e das conquistas consagradas pela legislação. Sendo assim, ao concluirmos este trabalho, é preciso deixar registrada a certeza de que os movimentos de mulheres camponesas, com sua organização, mobilização e pauta de reivindicações, bem como a Marcha das Margaridas, configuram-se como importantes instrumentos de denúncia dos fatores cotidianos, políticos, sociais, culturais, econômicos e ambientais, que vêm definindo os cenários femininos de fome, pobreza, violência e exclusão em nosso país, principalmente, no que diz respeito às trabalhadoras rurais.

Diante dessa realidade, constata-se que se faz necessária a efetivação de medidas para a inclusão de gênero como questão estruturadora dos

processos de construção da Agroecologia, vista enquanto Ciência, a fim de que esta seja direcionada para a transformação social, com fins emancipatórios e visando à equidade social.

Referências

AGUIAR, V. V. P. Mulheres Rurais, Movimento Social e Participação: reflexões a partir da Marcha das Margaridas. **Revista & Sociedade – Revista de Sociologia Política**, v. 15, Edição especial, 2016, p. 261-295. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/21757984.2016v15nesp1p261/33804>>. Acesso em: 10 de jul. 2018>.

AGUIAR, M. V.; SILIPRANDI, E.; PACHECO, M. E. Mulheres no Congresso Brasileiro de Agroecologia. **Revista Agriculturas: experiências em Agroecologia**, v. 6, n. 4, p. 46-49, 2009. Disponível em: <<http://aspta.org.br/wp-content/uploads/2014/11/Artigo-10-Mulheres-no-Congresso-Brasileiro-de-Agroecologia.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES (AS) RURAIS (CONTAG). **Caderno de textos para Estudos e Debates**, 2015. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/f2308caderno-de-textos-para-estudos-e-debates---marcha-das-margaridas-2015_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2018.

DOCUMENTO DE AVALIAÇÃO DA MARCHA 2000. **Marcha das Margaridas: importante momento na história do movimento sindical brasileiro**, escrito e protagonizado por mulheres trabalhadoras rurais. Disponível em: <http://transformatoriomargaridas.org.br/sistema/wp-content/uploads/2015/02/1406227959wpdm_Documento-Avalia%C3%A7%C3%A3o-da-Marcha-2000.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS (MMC). **História**. Disponível em: <<http://www.mmcbrazil.com.br/site/node/44>>. Acesso em: 03 jul. 2018.

OBSERVATÓRIO MARCHA DAS MARGARIDAS. **Marcha das Margaridas**. Disponível em: <http://transformatoriomargaridas.org.br/?page_id=139>. Acesso em: 03 jul. 2018.

SOUSA, M. B. de. **Marcha das Margaridas: um olhar florido sobre a democracia**. 2017. 55 f. Monografia (Bacharel em Ciência Política). Universidade de Brasília. Instituto de Ciência Política. Brasília, 2017. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/18299/1/2017_MairesBarbosadeSousa.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2018

UM RELATO DA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DO CAMPO DA ESCOLA CAMPONESA MUNICIPAL CHICO MENDES

206

Osmara Ilze Oliveira Martins de Souza⁷⁶
Maria Edi da Silva Comilo⁷⁷

RESUMO: O presente Artigo tem por finalidade apresentar os estudos referente a formação continuada dos educadores e educadoras da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, localizada no Assentamento Pontal do Tigre, entre os rios Paraná e Ivaí. Analisar-se-á a formação com reflexos nas práticas pedagógicas, tendo como referência os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, buscando socializar as contribuições oferecidas na formação continuada dos(as) educadores(as) e suas contribuições para com práticas pedagógicas democráticas na consolidação da educação do/no campo. As categorias analisadas para elaboração desse artigo foram alicerçadas por referenciais teóricos que estudam e pesquisam a educação social e por documentos produzidos no interior das políticas públicas para Educação do Campo.

Palavras-chave: Formação continuada; Educação do/no campo; Movimentos Sociais.

Introdução

Antes que possamos discutir efetivamente as atividades realizadas em Querência do Norte é necessário que antes compreendamos a dinâmica da educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

A primeira questão que se coloca diz justamente ao fato de que diferentemente do que ocorre nas escolas estaduais convencionais, as escolas do MST são profundamente ligadas à existência do movimento, ou seja,

⁷⁶ Professora da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, especialista em Educação do Campo, Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos. osmartinsouza@hotmail.com

⁷⁷ Professora da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). mariaedic@hotmail.com

surgiram também de um processo de ocupação de espaços: a terra, armazéns e outros locais considerados improdutivos, mas a escola, em si, não representava necessariamente um local improdutivo, mas uma referência na produção de saberes para a manutenção de práticas hegemônicas de educação.

Nesse contexto, podemos mencionar os dizeres de Athusser (1999) que trata a escola como um dos aparelhos mais eficazes do Estado, tomando, inclusive o lugar que já fora da Igreja na formação ideológica, uma vez que a escola

[...] recebe as crianças de todas as classes sociais desde o Maternal e, a partir daí, com novos e igualmente com os antigos métodos, ela [a escola] lhes inculca durante anos e anos, no período em que a criança é mais vulnerável, imprensada entre o aparelho de Estado Família e o aparelho de Estado Escola, determinados *savoir-faire* revestidos pela ideologia dominante (língua materna, cálculo, história natural, ciências, literatura), ou muito simplesmente a ideologia dominante em estado puro moral (moral, cívica e filosofia). (p.168)

Assim, a preocupação do Movimento é justamente com os *savoir-faire* da escola convencional, já que ao Estado cabe atender ao que reclama a classe dominante e esta por sua vez preocupa-se em manter as relações de produções do mesmo modo.

Mas não é uma questão apenas de aprendizado. A escolarização dentro do movimento é pautada pela luta, ou seja, o motivo primeiro para a existência da escola dentro do movimento é a educação para a resistência. E é justamente materialidade a discursiva dessa resistência que interessa enquanto lugar de pesquisa.

Outra questão, ainda dentro de Althusser (1999) é a diferença entre a revolução fraca e a revolução forte. Para que a revolução forte aconteça é preciso que a classe dominante seja desapossada de sua aparelhagem de Estado que garante a reprodução dos meios de produção. A escola é o mais

valioso desses aparelhos. Ocupá-la, da perspectiva revolucionária, é começar a transformação de fato.

E é nessa perspectiva da revolução que o Movimento inicia a discussão sobre a escola e suas relações com a militância. O documento *Dossiê MST na Escola: documentos e estudos 1990-2001* (2005) apresenta como a escola torna-se uma necessidade nos acampamentos e assentamentos e como ocorre a compreensão de que muito mais do que a terra, também era (é) preciso ocupar-se e ocupar todas as estruturas para que de fato aconteçam as transformações.

O Artigo originou-se dos estudos e inquietações apresentadas pelos educadores da Educação do/no Campo, durante as reuniões pedagógicas, planejamentos bem como nos cursos de formação continuada realizados na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, por meio de um Programa de Extensão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE - Campus Foz do Iguaçu), juntamente com a Prefeitura Municipal de Querência do Norte onde foi elaborado um projeto de formação para os educadores, por ser uma escola que foi construída em um Assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Durante os primeiros encontros de formação tentavam responder algumas questões necessárias para nortear o trabalho: Qual a real função da educação do/no Campo na Escola camponesa Municipal Chico Mendes? Quais as ferramentas pedagógicas utilizadas pelos educadores (as) do/no campo? Como deve ser construído o processo de formação continuada das e dos educadores do/no campo?

Os encontros de formação tentam responder as indagações suprimindo as necessidades da formação dos educadores que trabalham com a educação básica, atendendo a população do campo.

Este artigo visa o estudo que pretendemos desenvolver visa também compreender se o educador conhece de fato a realidade social e política da comunidade em que trabalha, assim como as políticas de Educação para o Campo.

A formação de educadores é uma temática contemporânea em debate nas academias e, a formação de educadores do campo vem sendo debatida no cenário nacional com as propostas salvadoras de programas de governos que atendem de formas imediatas os fracassos apresentados nas análises da educação.

Para os movimentos sociais a formação de educadores é vista como uma prática emancipatória por meio da discussão das experiências que são transformadas em fonte de saber e, reconhecem a necessidade de um Projeto permanente de Formação Continuada.

Essa perspectiva se vincula a um projeto democrático, mas uma democracia comprometida com o ser humano, plena. Afirma Mézáros que “a ‘educação continuada’ como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital. É inseparável da prática significativa da autogestão” (MÉSZÁROS, 2006, p. 75).

Tratando-se da formação dos educadores, os mesmos não recebem capacitações que promovam um processo de educação necessária diferenciadas desses princípios e, por isto, a importância do estudo da temática que possa apontar encaminhamentos teórico-metodológicos que contribuam para uma Formação que atenda as necessidades da Educação do/no Campo.

O estudo da formação dos educadores nos parece imprescindível enquanto teoria e no caso dos educadores das escolas do campo faz-se necessário por contribuir com o desenvolvimento do conhecimento, vez que na prática parecem ser marginalizados pela falta de políticas públicas que garantam o direito.

Uma das nossas bases ao pensar e afirmar a demanda de formação dos educadores tem como base o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. No Art. 5º, inciso 2, temos a formação como uma questão garantida em suas demandas locais.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da

educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Quando falamos em formação de educadores incluímos os sujeitos que desenvolvem o ato educativo para além dos espaços escolares. Esse diálogo parece poder se constituir em rico espaço de formação, processando-se

210

[...] como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores pelas autoridades competentes, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas. À medida que a formação se articula com os demais aspectos da atuação dos professores – contexto social, ética, condições de trabalho, carreira, salário, jornada, avaliação profissional –, permite considerar a docência como uma profissão dinâmica em constante desenvolvimento, propiciando a gestação de uma nova cultura profissional. Porém, se essa articulação não ocorre, as novas possibilidades formativas, pensadas para responder ao dinâmico processo de mudanças sociais e educacionais, acabarão apenas por adicionar mais atribuições à sobrecarga que lhes é imposta na atualidade (ALMEIDA, 2006, p. 179).

A autora aponta para a necessidade de dinamizar os processos de formação articulando-os com o universo mais amplo da vida desses sujeitos, ou seja, é preciso considerar que essa formação se amplia para além da escola, possibilitando a compreensão do processo social onde está inserida.

A formação continuada e específica para os educadores das escolas de assentamento é uma das demandas do setor de educação do MST e explicitamente clara no Decreto presidencial acima citado.

A formação de educadores das escolas do campo é uma demanda investigada pela academia e nos eventos dos movimentos sociais do campo que demandam formação permanente considerando a realidade. De acordo com documentos do setor de educação do MST, é necessário,

Retomar realização mais sistemática de atividades de formação de educadores, para envolver o conjunto de educadores que atuam nas escolas, com formas diferenciadas e adequadas às necessidades e às condições de cada local:

podem ser oficinas pedagógicas entre escolas próximas ou em cada escola, podem ser encontros regionais ou estaduais de educadores, pode ser a participação de educadores em atividades do conjunto do Movimento que tragam subsídios para o trabalho na escola, tais como os seminários sobre soberania alimentar, as jornadas de agroecologia, os debates sobre projeto de assentamento... (O MST e a Escola, 2008)

Tratando-se de formação específica para educadores das escolas do campo, em especial as escolas de assentamento, outra preocupação é o papel que esses cursos terão, no caso das formações formais, como especialização, por exemplo.

Potencializar o papel dos cursos sobre a prática das escolas passa pela compreensão de que estas tensões e disputas que têm acontecido em relação ao seu desenho político-organizativo-pedagógico não se referem apenas ao curso ou turma específica em foco, mas vão bem além: está em questão principalmente o destino da formação de militantes do Movimento, mas também está em disputa uma concepção de escola será incorporada no imaginário de militantes, dirigentes, e de parte de nossa base social, o que pode fazer diferença em médio prazo no que vai acontecer nas escolas dos assentamentos, acampamentos, nos centros de formação. (O MST e a Escola, 2008)

Assim, o estudo da formação continuada de professores que trabalham em escolas do campo é no indicativo de análise por trabalharem diretamente com um público campesino que vivenciam experiências e conhecimento sociopolítico diferenciado, além de uma formação voltada exclusivamente para o mundo do trabalho e alcance do sucesso individual, como afirma Melo (2000, p. 252), “valores postos na sociedade moderna do neoliberalismo”. Em consonância com a análise da autora, a formação dos educadores do campo vai além das orientações do modelo neoliberal de educação. Busca também “a autonomia escolar [...], a descentralização do poder [...], a inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar” (p. 253), além do envolvimento e participação dos conselhos e, democratização da gestão e do ensino.

Artigo iniciou-se de um trabalho forjado em uma Escola do e no campo que usa os princípios filosóficos pautados pelo MST.

Há princípio foram realizados estudos e pesquisas, acompanhado de levantamento de bibliografias que nos subsidiaram na construção do artigo. Para realização desse artigo, foram desenvolvidos vários estudos no ano letivo de 2017, realizando um trabalho pedagógico para subsidiar no desenvolvimento das atividades pedagógicas realizadas pelos educadores em salas de aula, pelas instancias colegiadas: APMF e Conselho Escolar e foram realizadas coletas de dados em lócus nas comunidades do Assentamento Pontal do Tigre, comunidades dos Portos e Acampamentos, com o método pesquisa quantitativa e qualitativa.

As investigações formais e informais serão objeto de análise e pesquisa sobre a formação dos educadores do e no Campo.

A Escola Camponesa Municipal Chico Mendes

De acordo com Comilo (2013) a criação das escolas no Assentamento Pontal do Tigre Querência do Norte - PR aconteceu pelos integrantes do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), em 1988, onde os educandos (as) tinham suas escolas nas comunidades nos acampamentos do MST e cada escola contava com a organização de sua comunidade e estas escolas eram de inteira responsabilidade da comunidade em construir as escolas seja de: lonas, sapé, barro, enfim tinham que se organizarem de acordo com as condições daquele acampamento, não recebiam nenhum tipo de auxílio, como merenda escolar, materiais de limpeza, livros didáticos outros.

A única responsabilidade da secretaria Municipal de Educação eram fornecer os livros de chamadas e fazer a avaliação do ensino - aprendizagem através de provas escritas e orais. As professoras eram escolhidas pelas comunidades acampadas e junto com os educandos fazia todas as tarefas: dar aulas, limpar, cozinhar servir os alunos.

É nesse contexto que se inscreve a Escola Camponesa Municipal Chico Mendes que é constituída por famílias de pequenos agricultores assentados, acampados, ilhéus, empregados de fazenda e pescadores enfim uma comunidade totalmente camponesa.

As ações de formação continuada começaram antes mesmo de uma relação institucional formalizada, mas passaram a ser frequentes e sistematizadas, tornando-se um programa de pós-graduação *latu sensu* e agora permanecem de forma contínua com o projeto de extensão.

Em média são doze encontros anuais com entre educadores e professores da Unioeste de distintas áreas do saber que estabelecem um diálogo importante para a compreensão de um método de trabalho autêntico e bastante relacionado ao que trataremos a seguir, conforme termos de Pêcheux (2009) de prática política revolucionária.

Educação no/do Campo

Ao analisarmos a trajetória da Educação brasileira, podemos constatar que a mesma esteve presente em todas as Constituições, porém, muitos autores (LEITE, 1999; ARROYO, 2007; SOUZA, 2006), argumentam que a especificidade da educação do campo foi por muitos anos deixada de lado pelo Estado. Somente a partir de 1910 é que a sociedade brasileira “despertou para a educação rural”, (LEITE, 1999, p. 28), devido ao momento histórico que a sociedade vivia. Podemos destacar as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde a LDBN nº 4024/61, deixou a educação rural a cargo dos municípios, porém com a Lei nº 5692/71, não houve avanços para a educação rural.

Nesse sentido, podemos também destacar a LDBN 9394/96, onde há o reconhecimento da diversidade do campo. No final dos anos de 1990, podemos constatar vários espaços públicos debatendo sobre a educação do campo, a exemplo do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera), em 1997, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem

Terra (MST), com apoio da Universidade de Brasília (UnB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), dentre outras entidades (PARANA, 2005).

Estes encontros sempre foram apoiados por Organizações Não Governamentais (ONGs), organismos ligados a Igreja Católica (CNBB) e organizações multilaterais (OMs). As organizações e os movimentos sociais, mesmo que informalmente, sempre tiveram uma atuação importante na formação/educação dos camponeses realizando cursos, estudos, congressos, movimentos, formação política sistemática, mas só mais tarde, juntamente com o debate nacional, é que se inicia o debate sobre a educação dos camponeses como direito, ou seja, como política pública.

A educação do campo nasce através da mobilização e pressão dos movimentos sociais, por uma política educacional, para o campo. Foi o campo, com suas contradições, sua dimensão histórica, que produziu a Educação do Campo. Segundo Duarte (2000, p. 19), “o que a escola reflete de forma contraditória é a própria contradição da sociedade”, e continua, “precisamos conhecer a história para poder transformar a realidade”. A educação do campo não é questionada pela sociedade em geral, mas por uma parcela da sociedade.

Os movimentos sociais reivindicam uma educação voltada para as pessoas do campo, por isso dizem que estão reescrevendo a cultura do campo, que por muito tempo ficou esquecida. A partir dos anos 90, os povos organizados do campo, especialmente o MST, conseguem agendar na esfera pública a questão da educação do campo como uma questão de interesse nacional ou, pelo menos, se fazem ouvir como sujeitos de direito.

Ressalta-se que, até 1998, não se tinha construído o nome de educação do campo. Até a presente data, se falava em educação rural. Dessa forma, a educação rural tinha o propósito de: conter a migração das pessoas do campo para a cidade; estava à serviço dos interesses econômicos e políticos da elite burguesa; instrumento de reprodução para o capital, de dominação e de

exploração; e uma forma de levar a modernização e a industrialização para o campo (LEITE, 1999).

Referências Bibliográficas:

215

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Apontamentos a respeito da formação de professores**. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: UNESP, 2006. p. 61-72.

BENJAMIN. C: CALDART, A.S. **Projeto popular e escolas do campo Brasília**. DF. Articulação nacional por uma Educação básica do campo, 2000.

BRASIL MEC/CNE. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer CNE/CEB nº 36/2002, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

COMILO, Maria Edi. **Políticas de educação do campo no Paraná: a práxis na educação do campo no assentamento Pontal do Tigre**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Paraná, UEM, 2013.

MELO, Maria Tereza Leitão de. **Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar**. In.: **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

M.S.T. **O MST e a Escola**, documento elaborado a partir de Seminário do Setor de Educação - Junho de 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 1930; tradução de Isa Tavares – SP. Boitempo, 2005 MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. 1930; tradução Isa Tavares – SP: Boitempo, 2006.

Decreto 7.352: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-d-de-2010/file>

PÊCHEUX, Michael. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4 ed. Trad. Eni P. Orlandi et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

_____. **Por uma Análise Automática do Discurso**. Org. Françoise Gadet e Tony Hak 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM TEMAS GERADORES

216

Cíntia Cristiane de Andrade⁷⁸
Rosilene dos Santos Oliveira⁷⁹
Salete da Silva⁸⁰

Resumo: Destaca-se a necessidade cada vez mais urgente na busca por alternativas de ensino e organização curricular que venham favorecer a aprendizagem dos alunos do campo de modo significativo e contextualizado, especialmente no que se refere ao ensino de Ciências Naturais. Desse modo, o referido trabalho objetivou analisar a concepção dos professores de Ciências e/ou Biologia acerca do ensino de Ciências na Educação do Campo, mediante adoção dos temas geradores como estratégia de valorização da cultura camponesa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio da aplicação de questionário online via e-mail e redes sociais a professores de Ciências e Biologia acerca da temática em questão. Como estratégia metodológica adotou-se a Análise de Conteúdo sob a ótica de Bardin (1977), onde categorizou-se os dados obtidos e promoveu sua análise. Diante disso, verificou-se uma visão dos professores de Ciências sobre tema gerador como a temática que norteia e que possibilita a geração de pensamento crítico, enfocando aspectos socioambientais, o que contribuiria para um ensino de qualidade na realidade das escolas do campo.

Palavras chave: Ensino de Ciências; Tema Gerador; Educação do Campo.

Introdução

Não só na Educação do Campo, mas em todo o sistema educacional vigente, a educação, na forma como tem sido trabalhada, não está conseguindo cumprir com o seu papel de formar cidadãos críticos e participativos; fato que pode ser decorrente da metodologia tradicional que ainda predomina em nossas escolas. Esta é uma das situações que mais tem suscitado discussões nos debates sobre educação na atualidade, sendo

⁷⁸ Doutoranda em Educação para a Ciência e a Matemática – PCM/UEM.

⁷⁹ Mestranda em Educação para a Ciência e a Matemática – PCM/UEM.

⁸⁰ Doutoranda em Educação para a Ciência e a Matemática – PCM/UEM.

apontada como um dos principais obstáculos rumo a uma educação de qualidade. Tal situação não é diferente no que se refere ao ensino de Ciências e/ou Biologia. A respeito disto, Gluitz (2013, p. 6) afirma:

Assim, torna-se evidente a necessidade de se repensar acerca do ensino, o que por sua vez nos faz voltar o olhar, em especial, para a prática e a formação docente, que por sua vez, são essenciais ao que tange à responsabilidade em “delinear os processos educacionais possibilitando mudanças e construção nas relações de ensino/aprendizagem que visem a emancipação humana”.

Introduzindo a discussão sobre o nosso objeto de estudo, o que se tem notado é que muitos professores concluem seus cursos de licenciatura e de formação continuada sem conhecer e abordar em suas aulas o modo de vida camponês, sendo que o estilo de vida urbana prevalece nas relações sociais e econômicas brasileiras, não havendo valorização, portanto, da educação do campo. As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo prescrevem a necessidade de se difundir conhecimentos, durante os cursos de formação de professores, que conduzam estes profissionais à valorização do o campo e da cultura dos povos que estão inseridos neste espaço (PARANÁ, 2006).

Diante da recomendação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, torna-se imprescindível que os educadores pesquisem instrumentos que lhes permitam a inserção de temáticas voltadas à realidade do educando com este perfil, durante sua prática educacional. A referida recomendação pode ser satisfeita mediante a adoção dos Temas Geradores, propostos por Paulo Freire, os quais contemplam “[...] o diálogo necessário entre a educação e a realidade” (COSTA; PINHEIRO, 2013, p. 42).

Diante do contexto apresentado, este trabalho objetivou analisar a concepção dos professores de Ciências e/ou Biologia acerca do ensino de Ciências, na Educação do Campo, mediante a adoção dos temas geradores, anteriormente citados, como estratégia de valorização da cultura camponesa.

Referencial Teórico

Identidade das Escolas do Campo

Ao analisarmos os documentos norteadores da Educação, tais como as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná, constata-se que “[...] a formação do professor e sua disposição para problematizar os aspectos da vida cotidiana são fundamentais à educação que se quer ofertar aos povos do campo” (PARANÁ, 2006, p. 36). Além disso, “[...] os sujeitos do campo têm direito a uma educação pensada, desde o seu lugar e com a sua participação, associada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (PARANÁ, 2006, p. 9).

Sendo assim, a identidade da escola do campo deve ser construída a partir das perspectivas de cada realidade camponesa, cabendo ao profissional de cada área do conhecimento a construção de seu plano de ensino, direcionado para sua atuação na escola do campo, levando em consideração as particularidades dos sujeitos envolvidos.

Diante das particularidades das escolas camponesas, Bernardi *et al.* (2014) afirmam que os processos educativos de tais escolas não devem ser construídos para os povos do campo, mas por eles e com eles. Desse modo pensar uma Educação do Campo de qualidade significa ouvir e entender a cultura, a dinâmica social e educativa dos diferentes grupos que formam o povo camponês, possibilitando a estes associar o conteúdo teórico da sala de aula com o seu contexto social, ou seja, com a realidade que o cerca.

Ensino de Ciências para a Realidade do Campo

De acordo com Hermínio (2006), é preciso superar o ensino de Ciências que se utiliza de metodologias centradas na “[...] decoreba de conteúdo, de repetição e de realização de experimentos em laboratórios que não preveem a interação do aluno com o objeto em estudo”. Observamos, portanto, que para assimilação dos conhecimentos, os alunos precisam estabelecer relações entre

o que aprenderam e a realidade; ou seja, eles devem aprender a partir de seus conhecimentos prévios, pelos questionamentos, experimentos e pesquisas associados à aula teórica. Portanto, abordar os conteúdos de ciências visando à compreensão dos processos e à reconstrução do conhecimento significativo do aluno é uma forma de exercer, com competência, o ofício de professor educador (SOBRINHO, 2009).

Na contramão do que preveem Hermínio (2006) e Sobrinho (2009), o que se tem constatado é que o ensino desenvolvido na escola do campo, atualmente, tem sido uma “cópia” das atividades realizadas na escola urbana, embora seja notório que isso não é suficiente para satisfazer as reais necessidades do aluno com esse perfil, pois este precisa refletir acerca da sua própria realidade, do contrário, ele não terá os subsídios necessários para aprimorar o seu potencial crítico.

Deve-se ressaltar, portanto, que embora o ensino de Ciências tenha apresentado, em suas propostas curriculares, alguns avanços, é notável a necessidade de novas respostas/soluções a inúmeros problemas que permanecem enraizados nas relações de ensino e aprendizagem, de modo especial, aos que se referem à educação do campo, pois, o que se espera é que o aprendizado de tal disciplina conduza à compreensão da natureza viva, das interações entre os diversos seres e o meio, e as consequentes implicações disso na formação integral desse aluno.

Temas Geradores

De acordo com Tozoni-Reis (2006, p. 104), pode-se definir “Temas Geradores” como sendo aqueles que “[...] que servem ao processo de codificação-decodificação e problematização da situação”. De fato, eles contribuirão para “[...] concretizar, metodologicamente, o esforço de compreensão da realidade vivida para alcançar um nível mais crítico de conhecimento dessa realidade, pela experiência da reflexão coletiva da prática social real”.

Em consonância com Freire (2002), o ato de ensinar precisa ser gerador da capacidade de leitura, apreensão, reflexão e transformação de situações

que são marcadas por inúmeros problemas sociais presentes em nossa sociedade, dentre os quais, a exploração, a negligência e a discriminação de alguns grupos minoritários. A concretização desse processo, no ambiente escolar, requer que o educando desenvolva a capacidade de ler e interpretar as mais variadas situações e relações que permeiam seu cotidiano e, além disso, reconheça o seu protagonismo, de modo a se reconhecer enquanto sujeito crítico e participativo, no meio em que vive, atuando para a transformação de sua realidade.

Conforme Freire (2009), o conhecimento não deve ser tratado como um elemento estático e indiferente à realidade do educando. Ele deve estar pautado em um ensino que propicie a contextualização, enquanto uma prática dinâmica, constante e problematizadora. Entende-se, então, que promover a estruturação curricular, mediante um tema gerador, dar-se-á mediante a reflexão vivenciada pelos movimentos sociais, que percebem a escola como instrumento para o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade (ANTONIO; LUCINI, 2007).

No que concerne ao contexto no qual o aluno está inserido, Gluitz (2013) indica que este deve ser o ponto de partida da abordagem pedagógica, pois este possibilita o desenvolvimento do pensamento abstrato e da organização do conhecimento do aluno. Nesse sentido, Freire (*apud* Gluitz, 2013), propõe a educação problematizadora, na qual o professor deve ser capaz de inserir no contexto educacional a realidade do aluno, tendo como elementos, nos processos de ensino e aprendizagem, o diálogo, a reflexão e a criatividade.

Na visão de Gomes (2009), o diálogo deve se iniciar pela busca do conteúdo programático a ser desenvolvido, fundamentado por Temas Geradores, partindo sempre do universo, da vivência do aluno. De acordo com Gluitz (2013), durante o desenvolvimento de temas geradores, relaciona-se a disciplina de Ciências com a realidade do campo, indicando que a mesma pode nortear os conteúdos da prática pedagógica trabalhados nas escolas do campo, promovendo, assim, a reflexão acerca dos conteúdos socialmente

úteis, além de contribuir para a formação e a prática docente relacionados a este campo de conhecimento.

Para Freire (1977), os Temas Geradores concretizam-se entre educador e educando, mediante o processo de investigação da realidade, estudando-se e analisando-se, de maneira crítica, as contradições e o movimento da história que o compõe. Dessa maneira, o referido autor se mostra totalmente desfavorável a uma educação opressora, na qual o educando é compreendido como sujeito destituído de qualquer conhecimento, cabendo ao professor realizar seu depósito, enquanto detentor de todo o saber.

Gomes (2009 *apud* Gluitz, 2013, p. 6) salienta a dificuldade da escola para o trabalho com os Temas Geradores, especialmente, no que se refere à capacitação dos educadores, no que diz respeito à leitura, ao estudo e ao posicionamento crítico. Identifica-se, também, a dificuldade dos professores em quebrar os moldes da educação bancária, descrita por Paulo Freire. O mesmo autor, aponta a necessidade de se buscar a superação das práticas tradicionais no ensino de Ciências, tais como, a memorização de conceitos e nomes e dos processos biológicos e métodos; metodologia que favorece uma concepção bancária de ensino, que fragmenta o conhecimento, impedindo o aprofundamento e o aprendizado dos conteúdos.

Materiais e Métodos

A referida pesquisa descritiva apresenta caráter qualitativo. Segundo Marconi e Lakatos (2011), o método qualitativo difere do quantitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas, também, pela forma de análise dos dados. Ainda para os autores, a metodologia qualitativa preocupa-se em examinar e interpretar aspectos mais profundos, fornecendo uma reflexão mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc.

Para a realização da pesquisa, utilizou-se a técnica de aplicação de questionário online, via e-mail e redes sociais. Disponibilizou-se o sistema

online durante um período de dez dias, ou até que se atingisse um mínimo de dez respostas de professores de Ciências e/ou Biologia. É relevante indicar que, por se tratar de período antecedente às férias escolares e à grande quantidade de atividades nas escolas, não se conseguiu atingir dez respostas, obtendo-se apenas seis, as quais foram utilizadas como amostra para a análise. Para assegurar a privacidade dos participantes da pesquisa, solicitou-se apenas sua formação acadêmica.

Para o referido estudo, adotamos a técnica de Análise de Conteúdo, sob a ótica de Bardin (1977), o qual configura a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Um método que, na visão de Campos (2004), é muito utilizado para a análise de dados qualitativos, podendo ser entendido como um conjunto de técnicas de pesquisa, cujo objetivo é a busca do significado ou dos significados de um documento.

A metodologia de análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), organiza-se em três fases: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na primeira fase, o pesquisador deve efetuar a leitura flutuante do material, de modo a ter uma noção geral do material a ser analisado. Já a segunda fase, é a etapa onde o pesquisador deve promover o estabelecimento de categorias (salvo, se este procedimento já não tenha sido feito durante a fase de pré - análise) e organizar o material, de modo a facilitar a terceira fase, que é a etapa onde o pesquisador irá promover a interpretação dos resultados obtidos, mediante a categorização. A tabulação dos dados para obtenção dos percentuais das categorias foi efetuada por meio de aplicação de cálculo de razão centesimal.

Após a fase de pré-análise, e já durante a etapa de exploração do material, promoveu-se o delineamento das categorias que serviram de base para a análise dos questionários, e a posterior interpretação dos resultados. As categorias serão demonstradas ao longo do tópico “Resultados e Discussão”.

Resultados e Discussão

A partir da análise das respostas dos questionários, promoveu-se a elaboração de categorias em cada uma das perguntas, as quais encontram-se descritas abaixo. Quanto aos participantes da pesquisa, 50% possuem graduação em Ciências (Licenciatura Plena) e 50% em Ciências Biológicas.

No Quadro 1 encontram-se representadas as categorias elencadas para a definição de Tema Gerador, de acordo com as respostas obtidas.

Quadro 1 – Definição de Tema Gerador

Temática que norteia a aula	50%
Temática capaz de gerar pensamento crítico	33%
Outra	17%

Fonte: Autoria própria.

Por meio do Quadro 1, observa-se que 50% dos entrevistados compreendem Tema Gerador como uma temática que norteia a aula; 33% o consideram uma temática capaz de gerar pensamento crítico nos estudantes; e 17% o definiram como práticas de Educação Ambiental.

As definições apresentadas pelo Quadro 1 vão ao encontro da concepção de que o uso de Tema Gerador norteia a aula de tal maneira que possibilita a promoção de reflexões críticas acerca da realidade vivenciada pelo aluno, em especial, o do campo. Para Caldart (2004), é essencial a análise das peculiaridades da realidade do aluno (condições de vida e de trabalho), pois, desse modo, valoriza-se a cultura camponesa; ou seja, a experiência de vida dos sujeitos do campo.

Quadro 2 – Temas geradores utilizados para o ensino de Ciências em uma escola do campo.

Aspectos Ambientais	67%
Aspectos Socioambientais	33%

Fonte: Autoria própria.

O Quadro 2 apresenta as categorias elencadas a posteriori para enquadrar as respostas dos entrevistados acerca de quais Temas Geradores utilizariam para ensinar Ciências/Biologia, na educação do campo. Deve-se ressaltar que cada participante citou mais de um Tema Gerador.

Mediante os resultados obtidos constata-se que 67% dos Temas Geradores mencionados pelos professores participantes da pesquisa associam-se à possibilidade de abordagem de aspectos ambientais, tais como, o uso de agrotóxicos e a preservação de nascentes e matas ciliares. Além disso, 33% dos Temas Geradores vinculam-se a aspectos socioambientais (impactos ocasionados pela construção de barragens, desigualdades sociais entre o aluno do campo e da cidade, relações CTSA, etc.). Todas estas possibilidades de abordagem de um Tema Gerador para o ensino de Ciências, em uma escola do campo, acima mencionadas, vão na contramão do que realmente ocorre.

A respeito desta ideia, Chassot (2010, p. 15), em seu livro “Alfabetização científica: questões e desafios para educação científica”, refere-se à passividade do ensino de ciências frente à realidade.

É conhecida a exemplificação (e o fato é real) do professor de Ciências que ensinava as partes da árvore usando slides e desenhos no quadro-negro, quando no pátio, ao lado de sua sala, havia várias árvores, que não foram lembradas.

A passividade, mencionada por Chassot, demonstra o quanto se faz necessário que o Ensino de Ciências seja remodelado, pois, todo o seu potencial crítico e transformador está sendo perdido, restando somente a simples transmissão de conteúdo, e de modo descontextualizado da realidade do aluno. Observa-se que a situação se agrava ainda mais na educação do campo, onde o professor tem dificuldade para adequar suas estratégias metodológicas às peculiaridades dos povos camponeses.

Diante do exposto, constata-se que os eventos, bem planejados e fundamentados, de formação inicial e continuada, dos docentes, são

fundamentais para todos os educadores, quando se almeja a construção de um processo democrático e um caminho real de melhoria da qualidade de ensino (GOMES, 2009).

Considerações Finais

Por meio desta pesquisa, ficou evidenciado que, para o rompimento com as práticas tradicionais no ensino, especialmente, na área de Ciências, é necessário, urgentemente, que se realize uma reflexão sobre a função social da escola, e se compreenda as Ciências como instrumento de leitura do mundo natural. É fundamental, ainda, que se promovam discussões acerca do papel do aluno e do professor, no processo de ensino e aprendizagem, em especial, como sujeitos da educação do campo, discutindo-se sobre as fragilidades que este setor apresenta, estando sempre carente de políticas públicas de qualidade, que de fato supram com as reais necessidades dos povos camponeses.

Com o intuito de aprimorar a prática docente para o ensino, desde a educação infantil, a proposta de trabalho por meio de Temas Geradores pode favorecer a aprendizagem, porque contempla situações reais. Além disso, o emprego de um Tema Gerador para a condução das aulas proporciona, de forma direta, a interdisciplinaridade e, com isso, os conteúdos podem ser tratados à luz das diversas áreas do conhecimento que os envolvem (COSTA; PINHEIRO, 2013).

Dessa forma, constata-se mediante os resultados obtidos, que os professores de Ciências concebem o Tema Gerador, não apenas como temática norteadora da aula, mas, também, como gerador de pensamento crítico, devido à possibilidade de se trabalhar com questões ambientais e socioambientais, o que contribuiria para a formação de um cidadão crítico e participativo; ação que poderia se estender à realidade da escola do campo.

Referências

- ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e Aprender na Educação do Campo: Processos Históricos e Pedagógicos em Relação. **Caderno CEDES**. V. 27. n. 72. Campinas: 2007.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERNARDI, L. T. M. dos S.; PELINSON, N. C. P.; SANTIN, R. O Desafio de ser Professor na Escola do Campo: o contexto da Casa Familiar Rural Santo Agostinho. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 120-142, jul./dez. 2014.
- CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. **Trabalho Necessário**. Ano 2, n. 2, p. 1-16, 2004.
- CAMPOS, C. J. G. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. Bras. Enferm.** Brasília (DF), set./out., v. 57, n. 5, 2004, p. 611-614.
- CHASSOT, A. **Alfabetização Científica**: questões e desafios para a educação. 5. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2010.
- COSTA, J. de M. C.; PINHEIRO, N. A. M. O Ensino por meio de Temas- Geradores: a Educação pensada de forma contextualizada, problematizadora e interdisciplinar. **Imagens da Educação**. V. 3, n. 2, p. 37-44, 2013.
- GLUITZ, A. C. **O Ensino da Ciência na Educação do Campo**. 2013. 11 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação do Campo), Universidade Federal do Paraná. Francisco Beltrão, 2013
- GOMES, T. M. O ensino de ciências na educação do campo: uma experiência com temas geradores na escola itinerante do MST. 2009. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO. 1., 2009. **Anais...** Londrina: UFSC, 2009.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez e Moraes, 1977.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 48. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- HERMÍNIO, C. I. Repensando as aulas de ciências nas séries iniciais. **Cadernos FAPA**. N. 3, p. 55-60, 2º sem., 2006.



II Seminário de Educação da Diversidade do Campo



MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2006.

SOBRINHO, R. de S. **A Importância do Ensino da Biologia para o Cotidiano**. 2009. 40 f. Monografia (Licenciatura em Biologia) - Programa Especial de Formações de Docentes da Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – FGF, Fortaleza/CE, 2009.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar em Revista**. N. 27, p. 93-110, 2006.

227

INVESTIGANDO CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR SOBRE O TEMA LIXO

Daniela Jéssica Trindade⁸¹
Cíntia Cristiane de Andrade⁸²
Paula Daiana Trindade⁸³

228

Resumo: O presente artigo busca relatar a importância das escolas do campo no desenvolvimento de assuntos voltados à Educação Ambiental, especificamente o tema Lixo, tendo como objetivo a formação de uma consciência crítica nos estudantes. Dentro dessa perspectiva, o trabalho investiga as concepções dos estudantes do Ensino Superior sobre o lixo: seus problemas e soluções. As atividades foram realizadas durante o Estágio Supervisionado em Docência do Programa de Mestrado Interdisciplinar na formação de professores, em 2016. A apreciação das atividades foi efetuada por meio da Análise de Conteúdo de Bardin, com a criação de subcategorias, onde possibilitou-se verificar que as mesmas apresentam elos e para que uma aconteça de forma eficiente, é preciso que as outras também estejam em ação.

Palavras chave: Educação do campo; Lixo; Ensino Superior.

Introdução

A Educação Ambiental é hoje um importante meio de formação de consciência crítica nos estudantes a respeito do meio ambiente. É por meio dela que diferentes disciplinas abordam o assunto e tentam conscientizar os estudantes a respeito de como lidar com o tema lixo, por exemplo. O lixo traz diferentes preocupações, das quais se destacam a saúde humana e consequências voltadas ao meio ambiente (água, solo, ar, entre outros). Ele é gerador de doenças, contaminação do meio em que vivemos, além de deixar o ambiente feio e deteriorado.

⁸¹ Mestre em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar pela UNESPAR – Campus Paranavai e Acadêmica de Pedagogia pela UNINTER.

⁸² Doutoranda em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá – UEM.

⁸³ Acadêmica de Pedagogia pela FAG.

Dessa forma, é importante que os estudantes aprofundem conhecimentos sobre o objeto de pesquisa, pois assim eles irão ajudar a construir um mundo com melhor qualidade de vida ambiental e socioeconômica, os quais são de suma importância para o ser humano.

As escolas do campo, dentro dessa perspectiva, devem desenvolver práticas pedagógicas coerentes e eficientes na construção de um modelo de ser humano que conviva com o meio ambiente, considerando fatores como sustentabilidade, destino adequado do lixo, manejo e produção de alimentos, cuidado com a água, além de formar consciência e atitudes ecológicas de acordo com a população do campo (PARANÁ, 2009).

Portanto, por meio deste artigo, buscamos descrever a importância das escolas do campo no desenvolvimento de assuntos voltados para a Educação Ambiental, destacando o tema Lixo. Além disso, descrevemos um trabalho realizado com estudantes do Ensino Superior a respeito desse assunto, mostrando a concepção deles acerca da referida temática e como isto irá refletir em um futuro trabalho em uma escola do campo.

Referencial teórico

A Educação Ambiental visa formar os cidadãos para a reflexão crítica e também para ações sociais corretivas, que tornem possível o desenvolvimento integral do ser humano. Para a mesma, os valores éticos, de justiça social e de solidariedade são considerados fundamentais e sua base conceitual é a educação (PELICIONI; PHILIPPI JR, 2014a).

Quando falamos em Educação Ambiental podemos nos remeter às escolas do campo, os quais são compostos por pessoas que apresentam um jeito peculiar de se relacionar com a natureza, com o trabalho na terra, as atividades produtivas, além da cultura e valores adquiridos por essa população (BRASIL, 2006).

No entanto, é importante que essas pessoas tenham conhecimento científico acerca do mundo em que vivem. E para isso, os professores das

escolas do campo devem formular seu planejamento pedagógico de forma que construam nos estudantes uma consciência crítica a respeito de temática como o lixo, o qual é abordado neste trabalho.

Deve-se ressaltar que o mau uso dos recursos naturais, a poluição do meio ambiente, o descarte inadequado do lixo, entre outros, tem causado prejuízos ao meio ambiente, como o desequilíbrio no ecossistema. Todavia, é necessário que sejam formuladas metas que tenham como objetivo a conscientização da população sobre este problema, em especial de jovens e crianças, para que estejam cientes em relação à conduta correta que devem ter com o meio em que vivem. Assim, a escola, como uma instituição social, tem responsabilidade nesse processo (TRINDADE, 2018).

Dessa maneira, as escolas do campo devem ter condições de construir conhecimento, apoiados com recreação, segurança, participação da comunidade educativa, para assim adotar estilos de vida que estejam voltados para a proteção do meio ambiente, além de formar cidadãos críticos e que estejam aptos a lutar para transformar a sociedade e melhorar a condição de vida de todos (PELICIONI; PHILIPPI JR, 2014b).

Materiais e Métodos

O desenvolvimento desse trabalho ocorreu por meio da análise das atividades realizadas no Estágio Supervisionado em Docência do PPIFOR (Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), com posterior aplicação de questionário. No dia da aula estavam presentes 12 acadêmicos.

O tema abordado pela acadêmica foi “Lixo: um grave problema no mundo moderno”. O principal objetivo dessa aula foi apresentar aos acadêmicos as classificações acerca dos diferentes tipos de resíduos, a realidade da produção das grandes “montanhas de lixo”, a importância da reciclagem e da disposição final do mesmo. Ressaltou-se também a questão

do consumismo que é um fator influente na produção crescente de lixo e resíduos.

Além disso, por meio dessa aula os acadêmicos tiveram a oportunidade de compreender algumas questões importantes referentes ao lixo, como:

- Que o lixo gerado em nossos lares pode ser reduzido;
- A diferença entre lixo e resíduos;
- Que o lixo contém elementos reutilizáveis ou recicláveis;
- Que o manejo inadequado dos resíduos tóxicos representa um perigo para a saúde humana e para o meio ambiente;
- A relação entre o manejo do lixo, a saúde pública e a qualidade de vida;
- Que os lixões contaminam solos, águas e ar;
- A necessidade de buscar soluções de âmbito pessoal e comunitário para contribuir para um consumo sustentável e um manejo adequado dos resíduos.

Para que o tema fosse desenvolvido com eficácia, de modo que ocorresse o entendimento e conscientização dos estudantes a respeito desse assunto, foram selecionados alguns assuntos para discussão durante a aula:

- Classificação dos resíduos sólidos (lixo);
- O lixo e as doenças;
- Resíduos perigosos;
- Resíduos indesejáveis;
- Como resolver o problema do lixo?
- Reciclagem: a indústria do presente;
- Para onde vai o lixo?
- Tratamento e disposição final do lixo;
- Embalagens: quanto mais simples, melhor;
- A responsabilidade é de quem produz;
- O lixo e o consumo.

Ao finalizar essa aula os estudantes responderam a seguinte questão: “Como resolver o problema do lixo?”, o qual foi discutido por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), propondo a criação de categoria e subcategorias, as quais foram analisadas e quantificadas por meio de regras de três simples e serão demonstradas abaixo durante os resultados e discussão.

Resultados e discussão

No dia 21 de novembro de 2016 foram ministradas 2 horas/aula com a turma do 2º ano de Ciências Biológicas da UNESPAR - Campus de Paranavaí. Nesta aula foi desenvolvido o tema “Lixo: um grave problema no mundo moderno”. As aulas foram expositivas com participação dos acadêmicos em discussões referentes às diferenças entre lixo e resíduo, a classificação do lixo, resíduos perigosos, resíduos indesejáveis, tratamento e disposição final do lixo, proliferação de doenças e seus vetores transmissores, entre vários outros debates.

Após a exposição dos conteúdos e discussão com os estudantes a respeito de vários problemas que vivenciamos atualmente, como o consumo exacerbado, descarte incorreto dos resíduos, entre vários outros, foi solicitado aos mesmos que respondessem a seguinte pergunta: Como resolver o problema do lixo?

Em seguida foi feita a categorização das principais soluções sugeridas pelos acadêmicos e tabelados de acordo com o modelo realizado por Trindade (2018).

Quadro 1: Categoria e suas respectivas Subcategorias

Categoria	Subcategorias
Lixo	Conscientização
	3R's
	Consumismo
	Coleta seletiva
	Políticas rigorosas e punitivas

Fonte: Trindade (2018).

A categorização é uma forma de estruturar informações, pois a mesma busca refletir e organizar a estrutura informacional de diferentes pessoas sobre determinado assunto (LIMA, 2010). Dessa forma, além da elaboração de uma categoria, denominada Lixo, foram também criadas 5 subcategorias, para melhor dividir e discutir o tema principal, que é o lixo.

Análise das subcategorias.

As subcategorias foram criadas de acordo com as respostas dos estudantes, pela questão: Como resolver o problema do lixo? As mesmas foram discutidas levando-se em consideração a relevância de cada uma para essa problemática.

Conscientização

Na subcategoria sobre conscientização, 23% dos estudantes citaram a mesma como uma alternativa para resolver o problema do lixo.

Os acadêmicos enfatizaram o fato de que a população deve se conscientizar quanto à necessidade de descartar os resíduos em locais apropriados, não contaminando o meio ambiente. Outro fator afirmado por um dos acadêmicos é que o ser humano é o principal vilão da poluição do planeta, o qual devido a sua preguiça prefere jogar o lixo nas ruas, calçadas, bosques, em vez de ter a ação correta.

Outro acadêmico também afirma que para resolver essa problemática do lixo é necessário que haja uma constante e efetiva conscientização das gerações futuras, ou seja, que as crianças aprendam o que é certo e errado e quais são as consequências de seus atos frente à natureza.

Assim, verificamos que os estudantes apresentam a ideia de que é preciso que tenhamos uma nova postura diante do que vem acontecendo, ou seja, a consciência de que precisamos nos envolver em prol de uma

transformação. E para isso, o conhecimento é de suma importância para que ocorra uma leitura crítica acerca dos problemas causados pelo lixo e também para buscar maneiras para atuar sobre os problemas ambientais (BRASIL, 2005).

Outro ponto que merece destaque é a influência que as instituições de ensino têm nas atitudes dos educandos. Se são adotados procedimentos adequados nas escolas e até mesmo nas Universidades, os mesmos serão reproduzidos na extensão social, tornando-se um exemplo até mesmo em casa e em ambientes comunitários (PARANÁ, 2009).

Reduzir, reutilizar e reciclar: 3R's

Na subcategoria relacionada aos 3R's, 38% dos estudantes consideram que ao colocar em prática os 3 R's: reduzir, reutilizar e reciclar, a população colabora para que o problema do lixo seja amenizado.

Os estudantes citam em seus textos meios de reduzir e reutilizar os lixos, como o reaproveitamento de diferentes plásticos e também a separação dos mesmos e encaminhamento para a reciclagem.

Assim, é perceptível que os estudantes compreendem a importância que os 3R's tem na formação crítica do estudante, sendo a reciclagem uma das alternativas mais vantajosas de tratamento do lixo, tanto do ponto de vista ambiental como social. A mesma ajuda na redução do consumo de recursos naturais, diminui o volume de lixo e a poluição. Além disso, se a mesma for bem estruturada, pode ser uma atividade rentável, gerando emprego e renda para as famílias dos catadores de lixo (BRASIL, 2005).

Portanto, se os estudantes são condicionados a colocar em prática os 3R's, eles estarão ajudando na redução de produção de lixo por meio de escolhas mais criteriosas em relação aos produtos consumidos. Além disso, se as escolas também adotarem posturas positivas para com o lixo, os estudantes também irão agir como agentes disseminadores dos mesmos procedimentos (PARANÁ, 2009).

Consumismo

Na subcategoria referente ao consumismo, 14% dos acadêmicos afirmaram que o consumismo desenfreado prejudica e muito o meio ambiente, devido à grande produção de lixo resultante.

Um dos fatores citados pelos estudantes que influenciam esse consumo é a mídia, a qual é responsável por influenciar o comportamento das pessoas, de modo que estas estejam sempre em busca de trocas de bens materiais (SECCHI; VIEIRA; RAMOS, 2017), e assim aumentando cada vez mais a produção de lixo.

Dessa forma, podemos observar que os acadêmicos entendem a importância de reduzir a geração de resíduos e dar um tratamento adequado ao lixo produzido. Para tanto, é necessário diminuir o consumo desenfreado, o qual gera cada vez mais lixo e investir em tecnologias que evitem a geração dos mesmos, além das tradicionais reutilização e reciclagem (BRASIL, 2005).

A mesma ideia argumentada por Brasil (2005) pode ser também encontrada no material redigido por Paraná (2009), conforme citação a seguir.

Recentemente começamos a perceber que, assim como não podemos deixar o lixo acumular dentro de nossas casas, é preciso conter a geração de resíduos e dar um tratamento adequado ao lixo do nosso planeta. Para isso será preciso conter o consumo desenfreado, que cada vez gera mais lixo, e investir em tecnologias que permitam diminuir a geração de resíduos, além da reutilização e da reciclagem dos materiais em desuso (PARANÁ, 2009, p. 30).

A partir dessa linha de pensamento, é possível formar uma consciência crítica nos estudantes em relação ao que compramos e consumimos de forma desenfreada e sem utilidade. Por fim, esse conhecimento é relevante, especialmente pelo fato de que mesmo que as pessoas percebam os casos de agressões ao meio ambiente que o lixo causa, muitas vezes os hábitos

cotidianos fazem com que os mesmos não reflitam sobre as consequências de seus hábitos (MUCELIN; BELLINI, 2008).

Coleta seletiva

236

Na subcategoria sobre coleta seletiva, 10% dos estudantes afirmam que a mesma é uma das responsáveis pela diminuição do problema do lixo. Um dos acadêmicos afirma que se a população fizer a sua parte, separando os lixos orgânicos dos recicláveis, facilita sua reutilização e reciclagem por empresas que possuem uma política sustentável. No entanto, o mesmo estudante admite que muitos municípios ainda não possuem esses programas de coleta seletiva e que a população também pouco se preocupa com essa questão, se não for dela exigida.

No momento em que é realizada a coleta seletiva, os resíduos já devem chegar segregados, ou seja, a população deve realizar esse procedimento na origem, separando o lixo reciclável do orgânico. Portanto, para que a coleta seletiva seja realmente eficiente é importante que aconteça a mudança de hábitos na disposição e acondicionamento do lixo (BRASIL, 2005).

Contudo, como é afirmado por Mucelin e Bellini (2008), a problemática gerada pelo lixo é de difícil solução, pois a maior parte das cidades brasileiras apresentam um sistema de coleta de lixo que não prevê a segregação dos resíduos em sua origem. Dessa forma, diferentes tipos de materiais se acumulam indiscriminadamente, na maioria das vezes em locais indevidos, como margens de estradas e rios, lotes baldios, entre outros.

Políticas rigorosas e punitivas

Nesta subcategoria, 14% dos acadêmicos afirmam que a criação de políticas mais rigorosas e punitivas pode colaborar para resolver o problema do lixo. Os mesmos destacam que a partir do momento em que houver punição das pessoas que não realizam a separação dos seus lixos e que descartam

resíduos no meio ambiente, a situação atual pode ser alterada. Além disso, também deve ocorrer a fiscalização de indústrias que descartam seus resíduos inadequadamente, com fiscalização frequente e punições severas para quando as leis forem infringidas.

Outro fator relevante é o consumo sustentável, defendido como direito do consumidor e ditado pelo Código de Defesa do Consumidor, o qual estabelece as normas de condutas que devem ser seguidas pelos fornecedores dos produtos e serviços de consumo. O principal objetivo deste é preservar a vida, segurança e saúde do consumidor, além da garantia de reparação de qualquer dano que causa ao meio ambiente e à comunidade. Além disso, o consumidor deve também buscar informações a respeito dos impactos de seus hábitos de consumo e agir como cidadão consciente de suas responsabilidades (BRASIL, 2005).

Considerações finais

Diante do exposto, é possível salientar que o lixo é um grave problema que vem prejudicando a população e tudo ao seu redor.

Os estudantes citaram alguns fatores que podem ajudar a resolver o problema do lixo, como a conscientização da população, colocar em prática os 3R's: reduzir, reutilizar e reciclar, diminuir o consumismo exacerbado, implantação da coleta seletiva em todas as cidades e o reforço nas políticas públicas, tornando-as mais rigorosas e punitivas.

Ao discorrer sobre cada uma dessas subcategorias, pode-se perceber que as mesmas apresentam elos e para que uma aconteça de forma eficiente, é preciso que as demais também estejam em ação. Portanto, para que o problema do lixo seja resolvido é preciso trabalhar em conjunto.

As sugestões estabelecidas pelos estudantes de Ensino Superior são relevantes, especialmente para serem desenvolvidas futuramente em escolas do campo, tendo como objetivo a formação de consciência crítica nos estudantes. Além disso, é importante que a agroecologia não seja esquecida,

e que estes futuros professores entendam que vários fatores precisam ser discutidos de forma geral, contribuindo para as práticas pedagógicas estabelecidas pelas Diretrizes Nacionais e Estaduais da Educação do Campo e também com a construção da consciência e atitude ecológica das populações do campo (PARANÁ, 2009).

Dessa forma, é importante que os seres humanos entendam que eles são agentes principais no processo de interação com o meio, ou seja, eles são constituintes da natureza e não um ser a parte. Ao compreender isto, pressupõe-se que possam melhorar as condições ambientais, especialmente pela mudança para hábitos mais saudáveis (MUCELIN; BELLINI, 2008).

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Consumo Sustentável**: manual de educação. Brasília: Consumers International/MMA/MEC/IDEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares de Educação do Campo**. 2006.

Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edc_mpo.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2018.

LIMA, G. A. B. de O. Modelos de categorização: apresentando o modelo clássico e o modelo de protótipos. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 15, n. 2, p. 108-122, mai/ago. 2010.

MUCELIN, C. A.; BELLINI, M. Lixo e impactos ambientais perceptíveis no ecossistema urbano. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 111-124, jun. 2008.

PARANÁ. **Caderno Temático da Educação do Campo**. Coordenação da Educação do Campo – Curitiba: SEED/PR, 2009. 193 p.

PELICIONI, M. C. F.; PHILIPPI JR, A. Bases Políticas, Conceituais, Filosóficas e Ideológicas da Educação Ambiental. In: PHILIPPI JR, A.; PELICIONI, M. C. F. **Educação ambiental e sustentabilidade**. 2 ed. Barueri, SP: Manole, 2014a.



II Seminário de Educação da Diversidade do Campo



PELICIONI, M. C. F.; PHILIPPI JR, A. Bases Políticas, Conceituais, Filosóficas e Ideológicas da Educação Ambiental. In: PELICIONI, M. C. F. **Educação Ambiental para uma Escola Saudável**. 2 ed. Barueri, SP: Manole, 2014b.

SECCHI, K.; VIEIRA, F. F.; RAMOS, L. B. O consumismo e a mídia: uma perspectiva psicológica. **Barbarói**. Santa Cruz do Sul, n.49, p. 301-324, jan/jun. 2017.

TRINDADE, D. J. **Análise da Abordagem do Tema “Lixo” nos Livros Didáticos de Química do Ensino Médio**. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Paranavaí, 2018.

239

HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA: breves considerações sobre as perspectivas e desafios para a aplicação da lei 11.645/2008

Adriano Teixeira⁸⁴
Igor Mateus Batista⁸⁵
Reinaldo Francis Galinari⁸⁶
Elias Canuto Brandão⁸⁷

240

Resumo: O presente trabalho visa realizar breves considerações sobre a educação indígena antes e após a homologação da Lei nº 11.645, de 2008, ao qual modificando leis anteriores, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Assim busca-se destacar as contribuições e as dificuldades encontradas no campo educacional para sua implementação, destacando as ações do Estado do Paraná pré e pós lei. Logo, os objetivos específicos são problematizar o contexto histórico-escolar da educação indígena e destacar a importância da lei para uma mudança na visão da história e cultura indígena frente aos não indígenas. Para tanto, fora utilizada uma metodologia de análise bibliográfica disponível sobre o assunto. Portanto, dada a importância da cultura e história dos povos indígenas no processo histórico brasileiro, justifica-se o presente trabalho, uma vez que a lei nº 11645/2008 é um mecanismo de valorização dessa história, ao qual sua aplicação no campo educacional vem como uma importante política pública para a superação de preconceitos e estereótipos, contribuindo assim para uma educação mais justa e igualitária.

Palavras chave: História e Cultura Indígena; Lei nº 11.645/2008; Educação indígena.

⁸⁴ Graduado em História pela UNESPAR, *Campus* de Paranavaí. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade do Campo (GEPEDIC-UNESPAR-Paranavaí). E-mail: adrianteixeira02@gmail.com

⁸⁵ Graduado em História pela UNESPAR, *Campus* de Paranavaí. Mestrando em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Campus de Paranavaí). E-mail: igor.imb@hotmail.com ou igormateusbatista@gmail.com

⁸⁶ Graduado em História pela UNESPAR, *Campus* de Paranavaí. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade do Campo (GEPEDIC-UNESPAR-Paranavaí). E-mail: reinaldogalinari2@gmail.com

⁸⁷ Doutor em Sociologia. Docente da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Colegiado de Pedagogia e Mestrado em Ensino. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade do Campo (GEPEDIC-UNESPAR-Paranavaí). E-mail: eliasbrandao.unespar@gmail.com

Introdução

A Lei nº 11.645/2008, tornou obrigatório o ensino dos conteúdos da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos do Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica, no entanto, nesse texto abordaremos somente a questão indígena. Essa lei é resultado de anos de lutas de educadores e movimentos sociais indígenas, na reivindicação a qual a cultura e história desses povos fossem abordadas de uma maneira mais justa, sem estereótipos, discriminação e/ou preconceitos, na qual traga o indígena como protagonista de sua história, um ser político que sempre agiu e age de acordo com seus interesses e não como indivíduos primitivos que, ficavam ou ficam passivos a tudo que lhes era e é feito. A história indígena é muito rica e plural e deve ser mostrada dessa maneira. Com o advento da lei, cresceu o número de pesquisas acadêmicas sobre o tema e uma nova linha de abordagem é usada para pesquisas, e a história indígena passa a não mais ser analisada apenas por categorias explicativas ocidentais, que os relegava a meros coadjuvantes.

Ao trazer o indígena como um agente político dentro do processo histórico, problematiza-se a visão que a sociedade não indígena tem sobre esses povos, e dessa forma a lei torna-se uma ferramenta que visa atenuar as desigualdades e preconceitos que sofrem a séculos no Brasil. Como diz Silva (2013),

O Brasil tem instituído leis, desenvolvido planos e programas de ações que intentam distinguir e retificar situações de direitos negados socialmente ao longo da história. Essas ações se propõem, então, a direcionar os esforços para minimizar as distâncias socioeconômicas que permanecem na vida social brasileira, expandindo as ações de inclusão social já que a desigualdade etnicorracial é subproduto da dinâmica de uma sociedade capitalista (SILVA, 2013, p. 109).

A lei é o resultado de um processo de décadas de lutas dos movimentos sociais indígenas. Mas, essa luta é apenas o começo. Eis a importância de

produções acadêmicas a respeito, e nesta direção, cresceu após a homologação da lei, porém, é preciso transportar esse conhecimento dos bancos das universidades para as escolas, pois é o local em que se está formando novos cidadãos. Adiantamos não bastar as produções e as pesquisas, é preciso que o Estado ofereça formação especializada para professores da rede pública de ensino, para que tenham condições de transmitir esse conhecimento para os alunos.

A partir deste ângulo, adiantamos que a importância do ensino da História e Cultura dos povos indígenas nas instituições escolares se dá no sentido que, são nesses espaços onde é possível combater o preconceito de maneira eficaz, pois a sala de aula de uma escola – independentemente do local onde ela se encontre – é um local multicultural e multiétnico, e mesmo assim há muito preconceito. Desse modo, observa-se que somente uma educação voltada para o respeito às diferenças tornará possível reverter esse quadro. Como diz Santos e Silveira,

[...] o combate ao racismo, para ser eficaz, não deve e não pode se limitar a políticas específicas direcionadas aos grupos discriminados racialmente. Pensamos que é imprescindível haver políticas universais associadas e complementadas por políticas específicas, umas dando suporte às outras, visando a uma ressocialização coletiva da sociedade brasileira, onde não somente os grupos discriminados sejam protegidos contra a discriminação racial, mas os indivíduos que pertencem aos grupos raciais que historicamente discriminam sejam reeducados para não discriminar (2010, p. 43).

Portanto, a lei nº 11.645/2008 não é uma lei compensatória e sim de valorização das diferenças. Como diz Silva (2013, p. 126) “ficam evidentes no texto da lei os objetivos de reconhecimento e valorização das diversidades etnicorraciais. Ou seja, é uma política de qualidade permanente e o foco não está apenas nas populações marginalizadas, mas se destina a toda a sociedade”.

Diante do exposto, destacaremos algumas ações do governo do Estado do Paraná, anterior e posterior à Lei nº 11.645/2008. Tais ações demonstram preocupação do Estado para com a questão da educação indígena, porém,

finalizaremos este estudo mostrando que essas ações ainda não foram/são suficientes para romper com os paradigmas que estereotipa a história e a cultura indígena.

Considerações sobre as questões de educação indígena pré lei 11.645/2008, no Estado do Paraná

As políticas educacionais paranaenses atuais para a realidade indígena partem dos fundamentos legais e conceituais presentes na Constituição de 1988, que colocou sobre novas bases os direitos indígenas, que foram reafirmadas na lei 11.645/2008.

De acordo com Cremonese, George e Marchner (2006), durante os meses de outubro de 2004 a março de 2005, foi elaborado um mapeamento sobre a educação indígena, envolvendo a Secretaria de Estado da Educação (SEED), representantes das Instituições de Ensino Superior (IES), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Organizações não governamentais (ONGs) e comunidades indígenas do Paraná. Nesse mapeamento, fora elaborado um questionário dentro das terras indígenas, com 27 questões, sendo sete dessas relacionadas à formação do professor; sua atuação enquanto docente; e o papel da escola na comunidade indígena do Estado. As respostas a seguir trazem importantes informações sobre a necessidade de investimento em formação docente. Os participantes cravaram a necessidade de “[...] ter mais formação dos professores”, “magistério indígena para que o ensino seja diferenciado” e “alfabetização das crianças na língua materna”. Dessa forma, conclui-se que,

[...] a formação inicial dos professores indígenas (dentre outras) é condição primeira para a implantação e implementação de política pública para o desenvolvimento da educação escolar indígena com qualidade e responsabilidade (CREMONEZE; GEORGE e MARCHNER, 2006, p. 23).

Com vistas a criar soluções para o problema da formação inicial e continuada dos professores indígenas, de acordo com Faustino e Mota (2012),

em 08 de maio de 2006 teve início uma formação docente específica para indígenas das etnias Guarani e Kaingang do Estado do Paraná. Essa formação contou com 31 professores, todos da etnia Kaingang e atuantes em 12 das 29 escolas indígenas de todo o Estado. A formação foi ministrada no centro de capacitação em Faxinal do Céu, localizada no município de Pinhão-PR. Nela foram contemplados os seguintes conteúdos:

Antropologia Cultural, Língua Kaingang, Língua Portuguesa, Alfabetização Bilingue, História e Organização Social Kaingang, Fundamentos da Educação Escolar Indígena, Organização do Trabalho Pedagógico da Escola Indígena, Metodologia Científica, Estágio Profissional Supervisionado Escolar, Psicologia e Etnoconhecimentos (CREMONEZE; GEORGE e MARCHNER, 2006, p. 25).

Como resultado da mobilização dos caciques, lideranças e professores de todas as terras indígenas do Paraná, articulada com as IES (Instituições de Ensino Superior), seguindo princípios da política educacional da SEED/PR (Secretaria de Estado da Educação), em conjunto com a FUNAI e as administrações executivas regionais de Curitiba, Guarapuava, Londrina e Chapecó, foi concretizada a proposta curricular do curso de formação de docentes Kaingang e Guarani para educação infantil e anos iniciais, em nível médio, na modalidade normal. Toda formação inicial, tanto dos cursistas Guarani, quanto Kaingang, realizavam-se a par com suas atividades nas escolas indígenas, ou seja, quando em curso na etapa intensiva o docente recebe seu salário e outro professor assume sua turma até o retorno (FAUSTINO; MOTA, 2012, p. 142).

Cabe ressaltar que as despesas com transporte (aldeia/local do curso/aldeia), hospedagem, alimentação e material escolar dos cursistas durante as etapas intensivas foram inteiramente custeadas pelo Governo do Estado do Paraná/SEED, como registrado no caderno de Educação Escolar Indígena (CREMONEZE, GEORGE e MARCHNER, 2006, p. 25).

Sendo assim, é preciso destacar que em 2006, haviam 2600 alunos indígenas em processo de aprendizagem, sendo eles das etnias Kaingang,

Guarani, Xokleng e Xetá em 19 terras indígenas. Ao todo eram 29 escolas em 18 municípios do Estado (CREMONEZE, GEORGE e MARCHNER, 2006, p. 11). Complementando tais informações, de acordo com Censo Escolar de 2014 (p. 1) “a Educação Indígena é ofertada na rede estadual em 36 escolas presentes em 18 áreas indígenas e localizadas em 23 diferentes municípios do Estado”.

Cabe ressaltar, que as políticas indigenistas até a constituição de 1988 tinha como objetivo claro a “integração” dos povos indígenas junto aos não indígenas. Essa realidade só fora alterada após a Constituição de 1988, pois a partir desse processo, os povos indígenas passaram a ser protegidos e conquistaram o reconhecimento, pelo menos no papel, de sua cultura, modo de vida, de produção, de reprodução da vida social e da sua maneira de ver o mundo.

Sendo assim, as ações tomadas pelo Estado do Paraná destacadas acima, torna o Estado paranaense um pioneiro no incentivo de luta e respeito à educação escolar indígena. Mas ainda há muito o que ser feito para que alcance uma educação igualitária, que dê a mesma prioridade da história e cultura europeia para a história e cultura indígena.

Considerações sobre as questões de educação indígena pós lei nº 11.645/2008

Considerando que as ações discutidas anteriormente são, em sua maioria, datadas antes de 2008, antes da implementação da lei nº 11.645, que modifica leis anteriores e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, as ações descritas a seguir, datadas em sua maioria pós 2008, apresenta um panorama das ações tomadas pelo Estado do Paraná visando a implementação na prática de uma educação preocupada com as questões históricas e culturais dos povos das mais diversas etnias indígenas.

Em 2012 a Secretaria do planejamento e coordenação geral do Estado do Paraná atuou junto com o projeto “Formação em Ação”, para o desenvolvimento da EPPI, “Estratégia de Participação dos Povos Indígenas – no projeto multisseral para o desenvolvimento do Paraná”, cujo objetivo fora o desenvolvimento de oficinas de formação continuada dos professores da rede estadual e capacitação de profissionais da educação em parceria com as Universidades através do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) para formação dos educadores nas ações voltadas aos indígenas. As ações contemplaram 36 escolas indígenas de acordo com o MEC/INEP de 2010. Destas, 16 escolas são de etnia Guarani, 18 são Kaingang, uma recebe alunos Guarani e Kaingang uma outra recebe alunos das etnias Guarani, Kaingang e Xetá, “beneficiando 700 profissionais da educação, que atendem 3.674 alunos em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (EPPI – 2012. p. 37).

Segundo informações publicadas em outubro de 2014 referente ao Censo Escolar de Educação Indígena no Paraná de 2013, a Educação Indígena está sendo ofertada na rede estadual em 36 escolas, as quais 18 estão localizadas em áreas indígenas. No total, todas estão distribuídas em 23 diferentes municípios do Estado. No projeto EPPI está disponibilizado os dados estatísticos coletados pelo Censo Escolar relativo às matrículas, aos docentes, bem como às escolas e à infraestrutura da modalidade Educação Indígena. Assim, segundo o projeto, no Paraná habita 26.559 indígenas, sendo que 11.934 estão nas terras indígenas, conforme dados demonstrados pelo censo demográfico do IBGE de 2010.

Destacamos que os povos Kaingang, de forma geral, são predominantes no território paranaense e correspondem a 70% da população indígena, seguida da população Guarani, que representa os demais 30%, conforme registra o Boletim Resultados do Censo Escolar (2014, p. 1).

O Censo escolar (2013) aponta uma progressiva evolução na infraestrutura das escolas indígenas de 2011 a 2013. Verifica-se, por exemplo, que o número de Laboratórios de Informática, anteriormente presente em oito

das escolas, no último Censo está presente em 13 escolas indígenas. Da mesma forma cresceu o número de Bibliotecas, cuja presença passou de 13 para 17 escolas, bem como o pátio coberto, que passou de 4 em 2012, para 12 em 2013.

Em relação as matrículas, o censo escolar 2013 demonstra que a oferta de educação indígena cresceu 24,8% nos últimos quatro anos. Em 2010 havia 3.674 alunos frequentando escolas indígenas em 34 escolas da rede estadual. Em 2013 as matrículas chegam a 4.586 estudantes em 36 escolas. Destacamos que “A maior concentração das matrículas está no Ensino Fundamental (83,3%), enquanto as demais etapas da Educação Básica, Educação Infantil e Ensino Médio são responsáveis por 8,6% e 8,1% das matrículas” (Censo Escolar 2014, p. 4).

De acordo com o censo, o número de docentes na Educação Indígena teve um crescimento de 42,8%, passando de 353 para 504 professores no período de 2010 a 2014.

Apesar de todo processo de luta em torno da educação indígena no Estado do Paraná, ainda existem muitos obstáculos e preconceitos a serem percorridos e enfrentados pelos povos indígenas, sendo estes encontrados entres os grupos não indígenas que tendem a sofrer de um desconhecimento em relação a cultura e formas de educação e aprendizado dos primeiros habitantes do Brasil. Por isso, é de suma importância ações que envolvam movimentos sociais indígenas ou não, universidade, população local, enfim, pessoas que se comprometam a criarem ações que vise a aplicação da lei nº 11.645/2008 na prática do cotidiano escolar.

Dessa forma, com a tentativa de criar uma ponte universidade–escola–comunidade com o objetivo de superar a visão estereotipada dos não indígenas para com os indígenas, destaca-se o estudo *Aproximando Universidade e Escola, Teoria e Prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágio* de Novak, Massuia e Batista (2017).

De acordo com os autores, uns dos objetivos desse estudo fora levar em consideração o que os alunos de 6 colégios estaduais de Paranavaí/PR,

sabem ou conhecem referente à temática de história e cultura indígena, por meio de questionários abertos que deveriam ser respondidos pelos mesmos sem qualquer consulta ou pesquisa.

Segundo os autores supracitados, para a formulação dos questionários, fora utilizado livro “Quebrando Preconceitos” de Célia Collet, Mariana Paladino e Kelly Russo. E as questões utilizadas foram as seguintes: “Os índios estão acabando? O índio verdadeiro é aquele que vive pelado na floresta? Os índios falam tupi guarani, vivem em ocas e cultuam Tupã? Os índios são preguiçosos e primitivos? Muita terra pra pouco índio?” (NOVAK; MASSUIA e BATISTA, 2017, p. 1171).

Diante disso, torna-se reveladora algumas respostas apresentadas nesse estudo. Pois, estas demonstram que a maioria conhece uma história e cultura indígena baseada em estereótipos. Tal afirmação pode ser atestada na seguinte resposta, destacada pelos autores, para a pergunta “Em sua opinião, no Brasil tem muita terra pra pouco índio? Por quê?”. Uma das respostas foi: “Acredito que sim, pois o povo indígena nos dias atuais estão ‘acabando’, não é mais a mesma quantidade de antigamente. É sim muita terra pra poucos índios”. (Anônimo, 2016, Colégio Marins) (NOVAK; MASSUIA e BATISTA, 2017, p. 1171).

Nesse caso, nota-se o quanto a resposta do aluno está permeada de estereótipos, pois, os indígenas não estão acabando. Conforme aponta dados do IBGE, em 2000, 734 mil pessoas se autodeclararam indígenas, já em 2010, o número saltou para 817 mil. Portanto, fica evidenciado, por meio da resposta, entre outras apresentadas no estudo, que a desinformação geradora dos estereótipos é um mal que aflige aos povos indígenas.

Logo, considerando o meio ao qual o estudante está inserido, pressupõe que tais desinformações e estereótipos sejam reproduzidos no seio das famílias, bairros, escolas, cidades e etc., ou seja, reforça-se a necessidade da lei nº 11.645/2008, bem como ações para que esta seja aplicada na prática do cotidiano escolar.

Diante disso, é interessante notar neste trabalho, que Novak, Massuia e Batista destacam algumas respostas que fogem dos estereótipos, como aqueles em que os povos indígenas são aqueles que “vivem em ocas, não falam suas línguas maternas por desinteresse ou são considerados ‘ameaçados de extinção’ por irem morar nas cidades”. Dentre tais respostas, pode-se destacar a seguinte:

[...] sobre o índio verdadeiro ser o que vive pelado na floresta: “Em minha opinião não. Porque há índios que vivem na cidade, e isso não faz eles ‘menos índios’ ou ‘índios falsos’, a cultura é a essência está em cada um de nós, não onde moramos. Assim como um japonês que não tem costumes japoneses continua sendo japonês” (SILVA, 2016, Colégio Bento Munhoz) (NOVAK; MASSUIA e BATISTA, 2017, p. 1772).

Nessa citação, contrastando com a resposta anterior, ressalta a contradição existente dentro dos bancos escolares, representada pela diversidade de opiniões e vivências que lá se encontram, tornando a educação mais desafiadora e complexa.

Porém, conforme afirmam os autores, ainda são poucos os estudantes esclarecidos quanto a história e cultura indígena, pois, “o diagnóstico [...], (evidencia) que a grande maioria dos alunos do ensino médio apresentou de fato visões estereotipadas com relação à cultura e modos de vida dos povos indígenas” (NOVAK; MASSUIA e BATISTA, 2017, p. 1772).

Dessa forma, é preciso reiterar a necessidade de ações que proporcionem a aplicação da lei nº 11.645/2008 no cotidiano escolar a fim de envolver estudantes, escola e comunidade na busca de uma educação que não reproduza desinformações e estereótipos, mas que apresente a rica cultura e história indígena.

Considerações finais

Portanto, apesar da lei nº 11.645/2008 ser jovem diante dos séculos em que os europeus colonizadores tentam se sobrepor sob a cultura indígena, a lei

estimula um respeito à cultura, história, educação e modo de vida dos povos indígenas e suas diversas etnias, colocando-os como protagonistas dos processos históricos do passado, do presente e do futuro.

Diante do exposto e discutido, a sociedade brasileira atual, dita “civilizada”, não compreende e muito pouco busca conhecer a história do Brasil sob um viés que não seja “europeizante”, ou seja, uma história que privilegia negros e indígenas em detrimento do branco europeu.

O que se constata como resultado é dificuldade no campo educacional para que haja uma interação de ensino-aprendizagem em uma via de mão dupla entre indígenas e não indígenas.

Referências

CREMONEZE, Cristina; GEORGE, Izodara Telma Branco; MARCHNER, Raquel. Formação de Professores Indígenas no Estado do Paraná: breve histórico. **Educação escolar indígena** – série cadernos temáticos. Paraná. Secretaria de estado de educação- superintendência da educação. www.diaadiaeducacao.pr.gov.br – Curitiba – SEED/PR. 2006. P-23 a 25 (Cadernos Temáticos).

CENSO ESCOLAR – Boletim Censo Escolar. **Educação indígena no Paraná – 2013**. Paraná. Secretária do Estado da Educação. Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 10 de jun. 2018. Curitiba – PR. nº 8, out. 2014, p. 1-6.

EPPI – “**ESTRATÉGIA DE PARTICIPAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS**” - Projeto Multissetorial para Desenvolvimento do Paraná. Paraná – Secretaria do Planejamento e Coordenação Geral / SEPL/ SEAB/ SEED/ SESA. Disponível em: <<http://www.planejamento.pr.gov.br/arquivos/EPPIABR2012Indigena>>. Acesso em: 10 de jun. 2018. Curitiba – PR. Abril – 2012.

FAUSTINO, Rosângela Célia; MOTA, Lucio Tadeu; (org.) **Cultura e diversidade cultural** – Questões para a Educação. OLIVEIRA, Andrea Gouveia; et al. Formação de professores indígenas no estado do Paraná. UEM, 2012. Cap. 6. p. 139-163.

NOVAK, E.S.; MASSUIA, B.L.S.; BATISTA, I.M. Aproximando Universidade e Escola, Teoria e Prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágio. In: Congresso Internacional de História. **Anais**. Maringá: UEM, 2017. p. 1166-1174.



II Seminário

de Educação
da Diversidade do Campo



SANTOS, Sales Augusto dos; SILVEIRA, Marly. **Políticas de promoção da igualdade racial e ação afirmativa**. Gestão educacional para diversidade. Ano XX, boletim 12, set. 2010. Disponível em:

<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Gest%C3%A3o%20educacional%20para%20a%20diversidade%20-%20Salto%20para%20o%20futuro.PDF>. Acesso em: 10 de jun. 2018

251

SILVA, Ana Cláudia Oliveira Da. A implantação da Lei 11.645/2008 no Brasil: Um histórico de mobilizações e conquistas. In.: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Orgs.). **A temática indígena em sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p. 101 a 136.

PELA EXISTÊNCIA DA EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO

Vaudenir Pereira Dias⁸⁸
Elias Canuto Brandão⁸⁹

252

Resumo: Compreender a necessidade da existência da escola no e do campo no Brasil é fundamental, dado sua importância ao contingente de trabalhadores e trabalhadoras que vivem no campo nesse país e dele tiram o sustento. Este artigo mostra o quanto a existência da escola no e do campo pode facilitar no processo de ensino aprendizagem e, atender as necessidades do trabalhador no tocante a sua formação pedagógica. Deixa claro que a educação básica é um direito conquistado e deve ser respeitado e cumprido pelo estado. Também discute a educação do campo na perspectiva temporal, que o aluno deve ser respeitado nas suas limitações. O artigo defende que os professores da Escola no e do Campo deve ter conhecimento, afetividade e vocação para lidar e viver a realidade dos trabalhadores camponeses. Dessa maneira, pontua que, é muito comum no Brasil o professor lecionar na cidade e também no campo, mostrando a falta de preparação e habilidade para lidar com a pedagogia do campo. Apresenta a pedagogia da terra com instrumento capaz de melhorar a compreensão e o entendimento do aluno e remeter a outros conhecimentos que julga ser importante. Destaca a escola do campo com uma pedagogia em movimento. Esse dinamismo se dá por meio das lutas e enfrentamentos dos trabalhadores dos movimentos sociais do campo.

Palavras-chaves: Pedagogia. Educação. Luta. Direito

⁸⁸ Graduado em Geografia pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (FAFIPA). Especialista em Educação Especial Inclusiva pela [Faculdade de Educação São Braz]. Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo [Instituto Rhema Educação]. Neuropedagogia na Educação pelo Instituto [Rhema Educação]. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade do Campo (GEPEDIC-UNESPAR-Paranavaí). Participante do grupo de Pesquisas em Educação e Ensino na Medievalidade, Modernidade e Contemporaneidade (GPEMC-UNESPAR-Paranavaí). E-mail: vaudenirpereira72@hotmail.com

⁸⁹ Doutor em Sociologia. Docente da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Colegiado de Pedagogia e Mestrado em Ensino. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade do Campo (GEPEDIC-UNESPAR-Paranavaí). E-mail: eliasbrandao.unespar@gmail.com

Introdução

Discutiremos a importância da existência da escola no do campo no contexto social brasileiro, posto que há inúmeros trabalhadores e trabalhadoras que vivem no campo. A escola do campo é aquela que defende os interesses políticos, culturais e econômicos dos trabalhadores do campo, ou seja, é aquela cuja matriz pedagógica é inerente à realidade dos povos camponeses. Busca compreender o sujeito, a partir de sua realidade, portanto, sem balizar seus direitos, valores e culturas. A Educação do Campo defende uma matriz pedagógica que condiciona o aluno a evoluir a partir da sua história. Caldart (2011, p. 53) entende que a “[...] escola do campo é aquela que trabalha os interesses, as políticas públicas, a cultura e a economia dos trabalhadores e trabalhadoras do campo nas suas diversas formas de trabalho e organização”. Da mesma maneira Arroyo (2011, p. 76) acredita que o processo educativo é um conjunto de experiências vivido por meio do trabalho, portanto, segundo ele “[...] a terra é mais do que terra”, e não dá para separar a educação do trabalho que se realiza no campo.

A educação do campo imprime valores subsistentes, constrói patrimônios culturais com riquezas peculiares, cultua o simples como marca de sua história, produz vida envolvendo sonhos e conquistas. Sente o cheiro da terra e avisa que chuva está chegando, alimenta o desejo do aluno e compartilha sua alegria de viver da terra.

A educação do campo resulta da luta, do companheirismo, das dores e sofrimentos, nasce, portanto do anseio dos trabalhadores e trabalhadoras que quer produzir a própria existência, por meio do trabalho com muito suor e dignidade, lembrado por Caldart (2011, p. 91), quando diz que “[...] quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, os Sem Terra (MST) também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele”. Portanto, compreende que os movimentos sociais do campo não reivindicam

apenas o direito à terra, mas junto a isso quer também uma boa estrutura educacional que atenda seus interesses.

A educação do campo nasce em meio às manifestações dos trabalhadores rurais que requeriam um modelo de educação que viesse ao encontro da realidade dos trabalhadores rurais e dos movimentos sociais do campo. Por isso, o conceito das lutas e enfrentamentos dos movimentos sociais do campo. Segundo Ribeiro (2010, p. 41) “O conceito de educação do campo vem sendo construído nos movimentos que lutam pela terra de trabalho, organizado na Via Campesina-Brasil”.

A Educação no e do Campo como direito a ser respeitado

Não se discute educação do campo por pressupostos sem fundamentos, que não se comunga com a verdade, mas discute sim, com critérios firmados em leis, portanto, com olhar do que é por direito, legal. Visto assim, reza a Constituição Federal de 1988, art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1988). Da mesma forma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu art. 28, prescreve que “Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente” (BRASIL, 1996).

A Lei ainda prevê adequações no calendário, e que este deve se adequar à realidade campesina, levando em consideração o plantio, colheita e os períodos das chuvas. Portanto, o trabalhador rural deve ser atendido pelo direito que o assiste. Mesmo assim, ainda há inúmeras crianças jovens e adultas que vivem no campo, mas continuam desassistidas desse direito, vivendo a mercê do analfabetismo. Por esse e outros motivos, nos últimos anos ocorreram no Brasil inúmeras Conferências sobre a Educação do Campo, discutindo que é urgente atender as especificidades dos moradores do campo,

educação que contribua para formação humana, construa referências políticas e culturais, projetando para um mundo mais justo, como defende Fernandes (2011).

Caldart (2004) convida a uma reflexão e explica que o povo tem direito a uma educação pensada a partir de sua realidade vivida, visto sua experiência do lugar, sua cultura e suas necessidades humanas e sociais. Ainda segunda Caldart, quando se olha para educação do campo como direito, abre-se campo para outras lacunas, a exemplo do pensar pedagógico. A autora, diante do que discute, interroga quem de fato é o sujeito de direito. Segundo ela, a escola deve “Pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar e (sobre) quem é sujeito desse direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme pessoas como sujeito de direitos” (CALDART, 2004, p. 150).

Preocupado com a educação dos povos do campo, Arroyo (2007), na mesma direção de Caldart, explica que na conferência de 2004 os movimentos sociais do campo tiveram um grande avanço em defesa do direito e das políticas públicas que os atendem. Segundo Arroyo, “Educação é direito nosso, dever do estado” e passou a ser o grito de guerra dos militantes professores (2007, p. 165). Ainda afirma Arroyo que os movimentos sociais do campo há várias décadas vinham assumindo a responsabilidade de lutar em defesa do direito a educação para os diferentes povos do campo. Entende que a concretude do direito somente ocorre quando vivenciam a presença de educadores do campo, indígenas ou negros nos espaços das instituições públicas. Segundo ele, “Assumir a especificidade dos sujeitos dos direitos à educação não desvirtua, antes alarga a teoria pedagógica e as concepções de formação de educadores” (ARROYO, 2007, p. 165).

A especificidade do profissional docente

Tratando-se da formação de educadores, o que mais dificulta as escolas do campo no Brasil é a falta de profissionais preparados para lidar com a

realidade campesina. Não obstante, são muito comuns no Brasil, professores da rede urbana se deslocarem para as áreas rurais levando consigo apenas suas bagagens culturais construída na cidade, sem quaisquer vocação e preparação para lidar com a realidade dos alunos e trabalhadores do campo, dificultando o entendimento dos seus educandos.

Esquivando-se em atender as crianças nas escolas no campo, o Estado brasileiro conduz milhares de alunos do campo para estudarem em escolas urbanas, remetendo as crianças a um prejuízo pedagógico imensurável. Fernandes (2011, p. 39) explica que a “[...] falta de infraestrutura necessária e de docentes qualificados” nas escolas no campo, que estas são atendidas por professores com visão de uma realidade urbana e patronal. Afirma que “[...] na maioria das vezes estes profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com esta realidade” (FERNANDES, 2011, p. 39).

O profissional da educação que atuar nas escolas no e do campo, por via de regra, deve necessariamente dominar o conhecimento, e não somente isso, precisa ter vocação e afetividade para lidar com a realidade campesina. Portanto, o estado não deve direcionar esse profissional a esses campos simplesmente para cumprir uma incursão pedagógica. Para contrapor esta visão, Arroyo (2007, p. 167) explica que “[...] os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões ao equacionamento da terra”.

Na mesma direção, os movimentos sociais defendem que os programas de formação docente oportunizem jovens que vivem no campo, que conhece a realidade, as lutas e os viveres desse espaço estudem e se formem educadores. Para Arroyo os movimentos defendem que “[...] os cursos de formação sejam oferecidos nas regiões de concentração de comunidades do campo, em regime semipresencial, articulada à formação pedagógica e docente com a vivência da comunidade e dos movimentos” (2007, p. 169).

Pedagogia da terra

O autor avança aprofundando a formação pedagógica afirmando que “A pedagogia da terra não é apenas um nome para denominar os sem-terra, ou aqueles ou aquelas que foram expropriados da terra, expulsos da terra, e lutam por ela” (ARROYO, 2010, p. 45). Segundo o autor, esse deve ser um compromisso de todos que trabalham e se envolvem como militante.

Entende Arroyo que a educação do campo, ou como diz ele, pedagogia da terra, tem uma “[...] relação muito estreita com a natureza educativa no sentido de que a natureza é uma mãe formadora, ela é rica, e provocam sentimentos, reações e valores e inter-relações” (2010, p. 45). Do mesmo modo, entende “que a terra é sobretudo, uma matriz pedagógica porque é um campo de resistência, de vivência de expulsão, de luta pela terra, pela produção familiar camponesa, pelo espaço da vida” (Ibidem).

Como afirma ele, que o campo é um lugar dinâmico, que está vivo e que não produz apenas alimento, mas constrói também relações sociais, cultura e história, porque nesse espaço em movimento, há quem se interesse pela terra, pelo plantio e colheita, portanto, são homens e mulheres trabalhadores que aprendem trabalhando, lidando com os objetos do campo. Na mesma linha de pensamento, ação e atuação está Schwendler (2010), entendendo que a educação do campo está em constante movimento. Segundo ela, a educação campesina se constrói a partir de lutas, sonhos e conquistas do homem do campo, enquanto sujeito de sua própria história. Portanto, a educação do campo está em movimento, e segundo ela “É um campo em movimento que se mostra nas mãos calejadas dos camponeses, no sangue derramado nos mártires, nas vozes que saíram da cultura do silêncio, imposta historicamente, e se erguem para falar o grito da liberdade, dignidade e justiça” (SCHWENDLER, 2010, p. 23).

É nesse contexto de luta, enfrentamento, perdas e ganhos que nasce a educação do campo, construindo, assim, um novo paradigma e conceito pedagógico, a fim de construir e formar cidadãos que sejam autores da própria

história. Leitor de Arroyo, Schwendler diz que “Arroyo parte de um pressuposto de que existe uma pedagogia nos movimentos sociais que deve ser aprendido nas teorias pedagógicas. Compreendendo a educação como humanização, analisa as matrizes que nos conformam como humanos” (SCHWENDLER, 2010, p. 25). Na mesma linha de pensamento, cita Boneti, visto que este argumenta que o processo educativo é inerente à essência da produção camponesa, ou seja, que “A agricultura verdadeiramente camponesa guarda um caráter verdadeiramente educativo” (BONETI, 2010, p. 65).

Considerações finais

Diante do estudo realizado, podemos concluir que a escola no e do campo cumpre verdadeiramente o seu papel, quando os elementos pedagógicos estão em consonância aos interesses dos povos que vivem no campo e defenda políticas educacionais que alcance a todos os envolvidos sem qualquer forma de descriminalização.

A existência da escola é uma forma de resistir às políticas impostas por meio de uma cultura centrada no urbano e no capital, que tem sido vilão promotor da expulsão e expropriação de propriedades e de milhares de famílias que produzem suas existências por meio do trabalho na terra.

Esta tem sido a luta das escolas que continuam a existir no campo. Ou seja, a escola do campo é alimentada por uma matriz pedagógica que nasce por meio da luta e enfrentamento coletivo, portanto, a pedagogia do campo é um objeto em movimento, que está viva e se expressa por meio das manifestações dos movimentos sociais do campo.

Enfim, a escola do campo não somente atende nos aspectos pedagógicos, mas imprime valores que se manifestam individualmente e dissemina para o coletivo, criando raízes ideológicas.

É na escola do campo que o sujeito camponês sente seguro, pois comunga de uma realidade mutua e se apodera dos conhecimentos construídos pela própria cultura, sentindo-se sujeito da própria história.

Dessa forma, defender a escola do campo não é uma mera composição de simpatia, mas é o reconhecimento de direito, pois todos os brasileiros têm o direito de ser assistido pela educação básica.

Sendo assim todos os povos que vivem no campo, sejam as comunidades indígenas, quilombolas e os movimentos sociais do campo devem ser cortejados por um direito que os assistem.

259

Referências

ARROYO, M. G. **Por uma Educação do Campo**: A educação Básica e o Movimento Social do Campo. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes. **Educação do Campo em Movimento**. Curitiba: UFPR, 2010.

ARROYO, M.G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Educação do Campo**. São Paulo: Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>>. Acesso em 10 junh 2018.

BONETI, Lindomar Wessler. A agricultura Camponesa hoje e o caráter educativo. In: **Educação do Campo em movimento**. Curitiba: UFPR, 2010.

CALDART, R. S. **Por Uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL, Presidência da República. **Constituição Federal Brasileira**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 01 ago 2018.

BRASIL, Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 01 ago 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”**. Petrópolis: Vozes, 2011.

RIBEIRO, M. **Movimento Camponês Trabalho e Educação**: liberdade, autonomia, emancipação – princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.



II Seminário

de Educação
da Diversidade do Campo



SCHWENDLER, S. F. Uma introdução à educação do Campo em Movimento. **Educação do Campo em Movimento**. Curitiba: UFPR, 2010.