

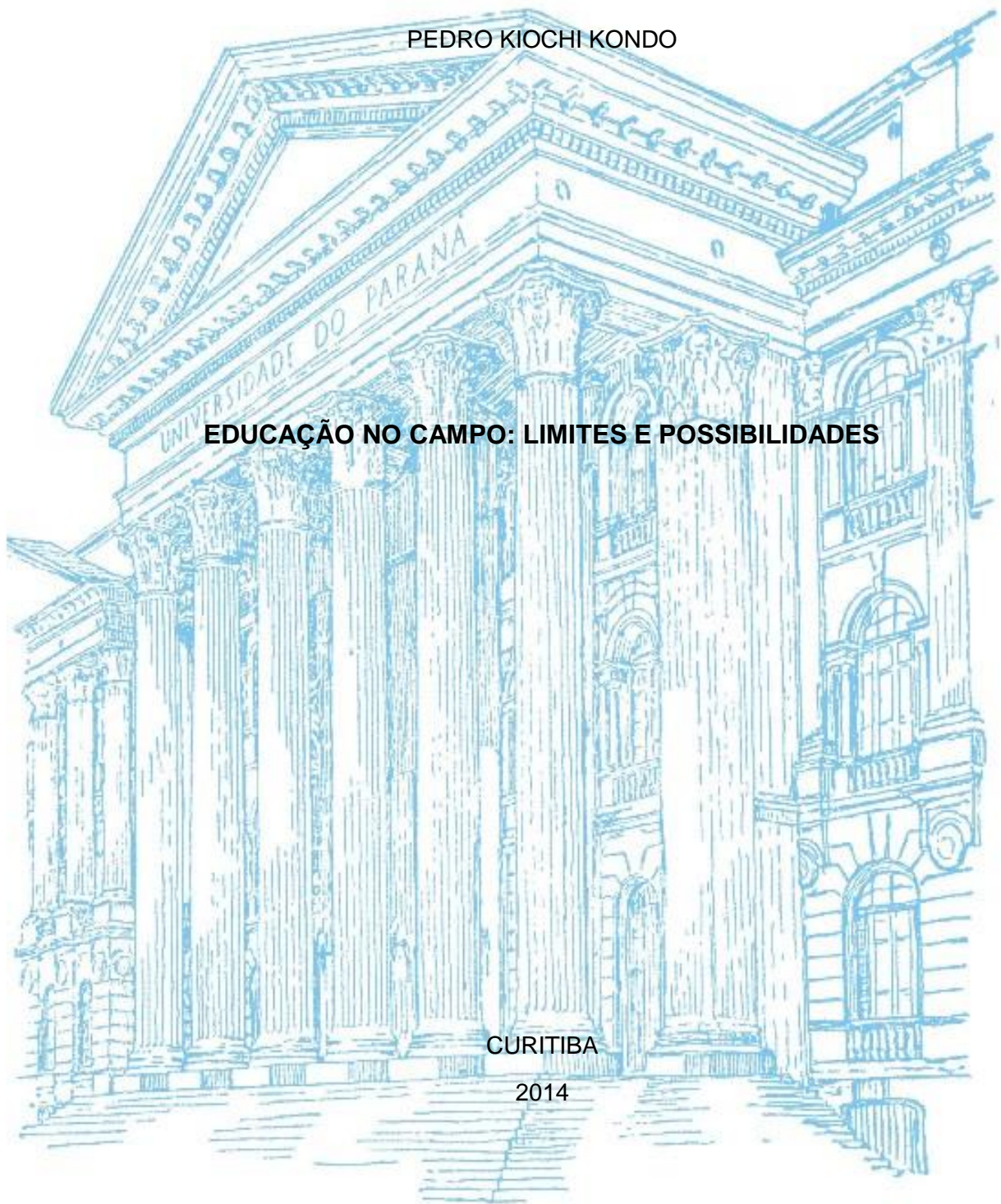
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

PEDRO KIOCHI KONDO

EDUCAÇÃO NO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES

CURITIBA

2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

PEDRO KIOCHI KONDO

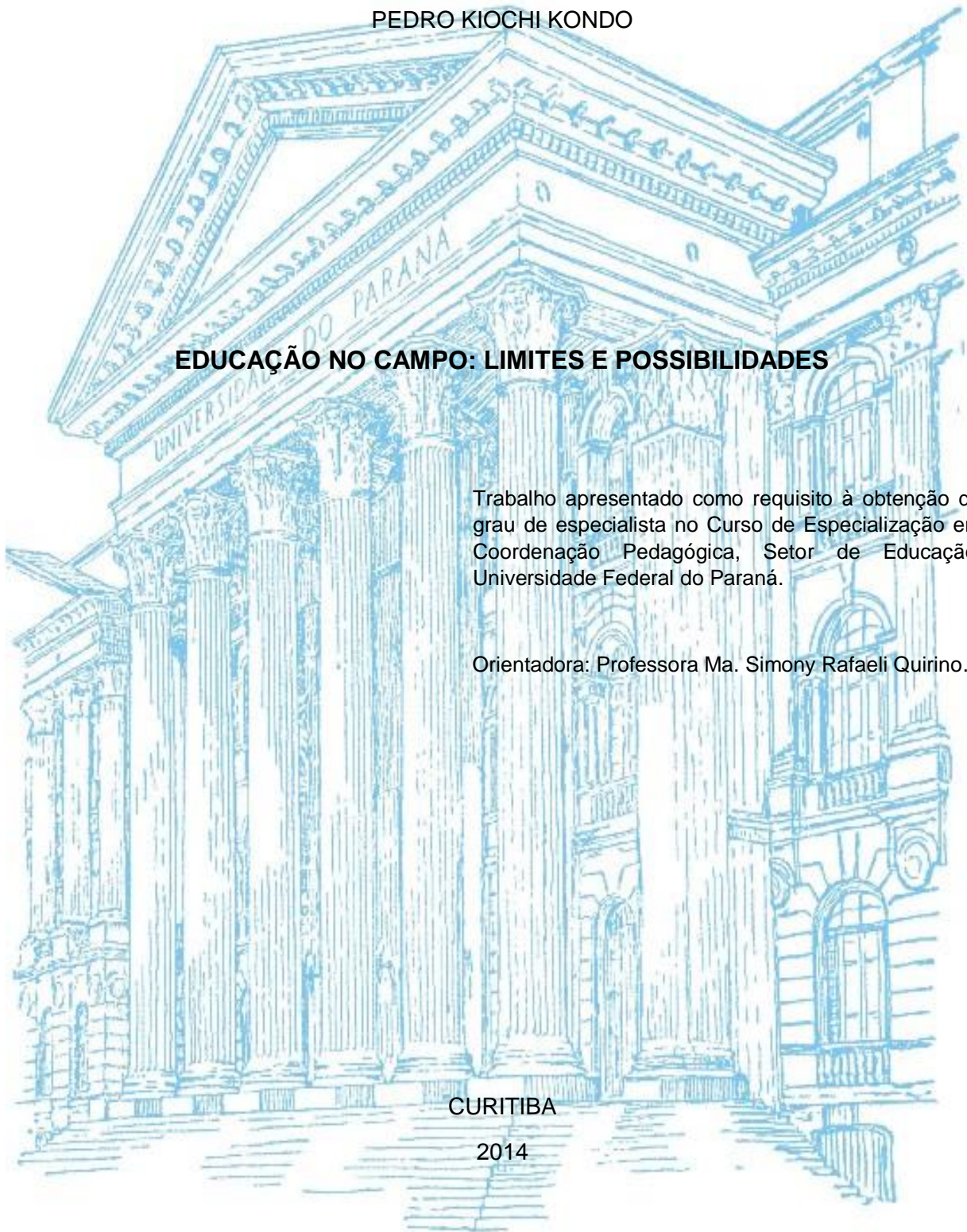
EDUCAÇÃO NO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES

Trabalho apresentado como requisito à obtenção do grau de especialista no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Professora Ma. Simony Rafaeli Quirino.

CURITIBA

2014



SUMÁRIO

Introdução	5
A Educação do Campo	6
Educação do Campo no Estado do Paraná	12
Limites da Educação do Campo	16
Contexto da Escola Pesquisada	19
Limites e Possibilidades da Educação do Campo segundo a visão dos Professores	23
<i>Prática docente x Contexto de trabalho</i>	24
<i>Prática docente x Realidade do campo</i>	25
<i>Prática docente x Diretrizes da educação no campo</i>	26
<i>Prática pedagógica x Interação com a comunidade escolar</i>	28
Considerações Finais	28
Referências Bibliográficas	31

EDUCAÇÃO NO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES

Pedro Kiochi Kondo¹

RESUMO

O propósito deste trabalho é apresentar um panorama geral da educação do campo, com suas diretrizes e concepções a nível nacional, estadual e local abordando aspectos particulares de uma Escola do Campo de Ensino Fundamental localizada no Município de Tomazina/Paraná, contrapondo aspectos positivos (possibilidades) e negativos (limites) encontrados pelos docentes nesse contexto escolar como comparativo frente às diretrizes e propostas da educação do campo, principalmente, às do estado do Paraná. Para isso, foram aplicados questionários fechados a oito professores que trabalham na escola onde se realizou a pesquisa. Em seguida, fizemos uma análise das respostas dos docentes sobre pontos positivos e negativos de se trabalhar naquela escola do campo, abrindo perspectivas para a discussão sobre o que deve ser mantido e o que deve ser modificado para qualificar essa modalidade de ensino. Para a análise dos dados foram criadas categorias: *Prática docente x Contexto de trabalho*, *Prática docente x Realidade do campo*, *Prática docente x Diretrizes da educação do campo*, *Prática pedagógica x Interação com a comunidade escolar*. Os resultados obtidos na análise dos dados sugerem que: os docentes não consultam as diretrizes e nem utilizam referências da educação do campo, aplicam metodologia descontextualizada na maioria das vezes, na sua maioria não conhecem e nem têm contato com os familiares, desconhecem também o meio de subsistência das famílias da comunidade escolar, além da alta rotatividade de professores em razão dos contratos serem temporários, residindo aí a falta de compromisso de alguns profissionais.

Palavras-chave: Educação do campo; Contexto Escolar; Possibilidades; Limites.

¹ Artigo produzido pelo aluno Pedro Kiochi Kondo do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, na modalidade EaD, pela Universidade Federal do Paraná, sob orientação da professora mestra Simony Rafaeli Quirino. E-mail: pedrokondo@uol.com.br.

Introdução

O caderno temático sobre a educação do campo (PARANÁ, 2009) enfatiza que a escola contribui e concretiza na aprendizagem por meio do processo pedagógico, incluindo o espaço físico, o tempo, as metodologias, as relações interpessoais entre os alunos e profissionais da educação, as mídias, os equipamentos e mobiliários, entre outros. A busca pela excelência do processo educacional envolve diferentes situações e propostas educacionais, que sejam compatíveis com os diversos níveis escolares. O processo da construção do saber escolar requer uma prática pedagógica fundamentada numa concepção educacional que ocorre de forma gradativa e processual, respeitando a subjetividade, o ritmo e a diversidade cultural. O processo de aprendizagem reflexiva subsidia e auxilia nas suas dificuldades apresentadas durante a sua permanência nas diferentes etapas de sua educação no campo.

Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná – DCE's da educação do campo (PARANÁ, 2006) serve de pano de fundo na fundamentação do trabalho pedagógico desenvolvido na escola do campo, sugerindo eixos temáticos e alternativas metodológicas.

Essas diretrizes esclarecem, ainda que os eixos temáticos devem ser entendidos como problemáticas centrais a serem focalizadas nos conteúdos escolares e foram baseados em relatos de professores em encontros realizados no Estado para debater a concepção de educação do campo, onde os maiores defensores se encontram nos diversos movimentos e organizações sociais, que demonstram quais temas devem ser relevantes a esse ambiente escolar e quais são as suas prioridades nas discussões nos diversos espaços coletivos nacionais e estaduais.

Assim sendo, tais documentos determinam como deve ocorrer a educação do campo no Estado do Paraná, no entanto, um dos desafios que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta. Ter isso claro, de acordo com Fernandes (2004, p. 23), ajuda na forma de expressão e implementação da proposta. Segundo o autor a educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa, mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção

das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade.

Pensando nessa problemática, o propósito deste trabalho é apresentar um panorama geral da educação do campo, com suas diretrizes e concepções a nível nacional, estadual e local abordando aspectos particulares de uma Escola do Campo de Ensino Fundamental localizada no Município de Tomazina/Paraná, contrapondo os aspectos positivos (possibilidades) e negativos (limites) encontrados pelos docentes nesse contexto escolar como comparativo frente às diretrizes e propostas da educação do campo, principalmente às do estado do Paraná.

A Educação do Campo

Fatos históricos contribuíram diretamente para a exclusão ao acesso à terra. De acordo com Hoeller (2013), D. Pedro II consolidou a primeira Lei de Terras em 1850, que definia a posse e o direito à terra aos sujeitos que registrassem em cartório mediante o pagamento de um valor à Coroa. Essa Lei de Terras excluiu os pobres e escravos porque grande parte destes não possuíam recursos para legalizar o direito à propriedade, contribuindo para que migrassem para os grandes centros urbanos.

Hoeller (2013) ressalta, ainda, que a ocupação territorial do espaço rural no Brasil está fundamentada no latifúndio e concentrada nas mãos de poucos. E foi a partir dessa constatação que se estabeleceram as relações no campo e a luta dos camponeses.

O modelo de desenvolvimento adotado no campo brasileiro foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação do Brasil de modo geral.

[...] a escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, visto que, nessa concepção, para desenvolver o trabalho agrícola, não era necessário o letramento (SILVA, 2010, p. 31).

A história conta que nos primeiros quatro séculos após o descobrimento, a sociedade brasileira era dominada pelo regime de escravidão, o latifúndio e a predominância da produção extrativista e agrícola com fins de exportação. Esse panorama se estendeu também para a dimensão sócio-educacional e sem demanda

para a qualificação da mão de obra, ocasionando desprezo por parte da aristocracia ao aprendizado escolar das camadas populares (ROMANELLI *apud* SILVA, 2010, p.31).

Nesse aspecto, Silva (2010) destaca que a visão da educação rural fica condicionada ao estereótipo cultural dos escravos e latifúndios vigentes no período e controlada pelo poder político e econômico das oligarquias.

Houve pequenos resquícios às iniciativas da educação rural no século XIX, no entanto, é a partir dos anos 30 do século XX que se inicia a composição de um modelo de educação rural vinculado aos projetos de modernização do campo, bancados por interesses americanos e da burguesia industrial brasileira, pressionando um movimento migratório interno do campo para as cidades e gerando o aumento da miséria em ambas as populações (SILVA, 2010).

A difusão do ensino primário no campo ocorre pela multiplicação das oportunidades de instrução para o povo e está diretamente ligada a questões tais como:

O processo de industrialização, que acarreta a desestruturação da produção camponesa, dando início ao êxodo das populações rurais para as cidades, atraídas por melhores condições de vida e pela possibilidade da melhor remuneração.

O movimento dos Pioneiros da Educação (grupo de educadores e teóricos brasileiros que, influenciados pelo ideário da Escola Nova, propõem a democratização da escola, com a universalização da escola pública, gratuita e laica para todos. Entre esses destacamos: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Carneiro Leão), reivindicando uma escola pública, gratuita e laica, e, especialmente, o discurso do ruralismo pedagógico (que atribui a uma situação predominantemente cultural à falta de desenvolvimento do campo, a não fixação do homem à terra e a situação das Escolas Rurais. Portanto, a escola teria o papel de realizar uma mudança no campo, tirando-o do atraso e da ignorância, impedindo, assim, a migração de sua população para a cidade), propondo uma escola específica para o rural brasileiro como forma de dar solução aos problemas que vivia o campo. Essa visão da educação teve como fundamento o ideário da Escola Nova (movimento pedagógico originário na Inglaterra e largamente difundido nas democracias liberais da Europa e dos Estados Unidos: propõe uma pedagogia centrada nas diferenças individuais, na experimentação e na reificação do psicologismo e dos métodos e processos de ensino - amplamente divulgado pelos princípios liberais dominantes no período, que colocava na escola a tarefa de solucionar a situação de miséria do campo brasileiro).

O movimento de nacionalização do ensino no sul do país a partir da 1ª Guerra Mundial, que teve como objeto fundamental fechar as escolas internacionalistas e anarquistas, que apareciam como ameaças ao domínio oligárquico.

A necessidade de ampliar as bases eleitorais por meio do aumento do número de votantes, pois os analfabetos continuavam excluídos do voto, já que o artigo 70, da primeira constituição republicana, determinava que só poderiam votar os cidadãos maiores de 21 anos, sendo contudo, impedidos

de voto e de se candidatar a cargos políticos os mendigos, os analfabetos, os soldados rasos do Exército e os religiosos (SILVA, 2010, p. 31-32).

O Movimento Renovador durou pouco, pois a partir da Constituição de 1937 o dever do Estado com a educação é modificado. Este passa a ter uma ação com pouca responsabilidade na manutenção da escola pública. Na Constituição de 1946, o Estado transfere totalmente a responsabilidade para as empresas privadas pelo custeio da educação. Tese reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1961, que propõe concepções educacionais para o meio rural, no sentido de preparar a população do campo em estimular e atuar profissionalmente em novas atividades emergentes no setor industrial no meio urbano (SILVA, 2010).

De acordo com a autora citada anteriormente, com o firme propósito de expandir a escolarização no Brasil foram desencadeadas várias iniciativas, como as campanhas educativas nacionais – CESS – datadas de 1947; a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, primeira grande campanha de educação dirigida ao meio rural, desmembrada em 1952; a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER que concentrava uma educação comunitária a cargo das missões rurais e na formação do professorado leigo; a educação de adultos que na década de 1940 foi marcada por iniciativas políticas e pedagógicas que ampliaram a educação de adultos; a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP em 1945; a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA, em 1958, que funcionava como um programa experimental para atender à educação popular e à educação rural; os Centros Pilotos para treinamento de professores rurais; as missões rurais (grupos de técnicos estudantes que adentravam o interior do país para realizar a educação de base, organizar cooperativas, dar assistência sanitária, organizar clubes agrícolas e centros sociais nas comunidades) a partir de ideias inovadoras de modernização do campo como forma de se adaptar à sociedade industrial emergente e não na contestação das estruturas socioeconômicas existentes.

Surgem também, segundo a autora, os programas radiofônicos (com poucas referências sobre os sistemas radioeducativos) implantados do fim dos anos 1950 até meados dos anos 1960, em convênios com o Sirena – Sistema Radioeducativo Nacional, criado em 1958, como reforço à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, tendo como âncora a Rádio Nacional do Rio de Janeiro que se

encarregava de radiofonizar e transmitir os programas educativos produzidos por uma equipe pedagógica do serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação – MEC. Os programas eram gravados em *long play* (LP) de 12 polegadas, para serem reproduzidos pelas emissoras conveniadas. Além dos discos existia a Radiocartilha para alfabetização.

Observa-se, dessa forma, que a educação do campo se desenvolveu no Brasil por meio de programas de iniciativas de movimentos sociais, de práticas comunitárias e de experiências pontuais. Não se trata da desvalorização ou de não apoiar essas iniciativas, pois elas têm sido uma das marcas da luta pela educação do campo. No entanto, isto não basta é necessário ter clareza dos objetivos e propósitos deste movimento. A luta, segundo Arroyo (2004), está na consolidação de políticas públicas como forma de universalização do acesso de todos à educação, consolidando essa modalidade de ensino como um direito, idealizando uma política de educação que tenha a preocupação com o modo de educar de quem é o protagonista deste direito, construindo um adjetivo de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos.

Dessa forma, temos que desenvolver um trabalho pedagógico que justifique tal proposta, onde o usual é a expressão do campo e não mais rural, valorizando e fazendo uma reflexão acerca do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. A discussão da educação do campo trata da educação que se preocupa com o grupo de trabalhadores do campo, principalmente, os camponeses e os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (FERNANDES, 2004).

Pensar num projeto de desenvolvimento e de uma escola do campo que tenha o desafio de superar a discussão entre o rural e o urbano, destoando as contradições da mesma forma que mantenha a identidade cultural desses grupos que ali produzem o seu sustento. Assim, o campo não pode assumir a condição de ser exclusivamente de agricultores ou pecuaristas; o avanço da indústria no campo é visível e criando novas ocupações não “convencionais”. Desta forma, elementos culturais do espaço urbano passam a fazer parte do cotidiano do campo, além de respeitar e reforçar as tendências do campo, resgatando valores humanos oprimidos pela urbanização no processo de modernização e industrialização do país, além do êxodo rural. Nessa perspectiva a escola do campo não significa uma escola com fins agrícolas, mas uma escola com fortes vínculos com a cultura produzida pelas

relações sociais mediadas pelo trabalho no campo e na terra (FERNANDES, 2004).

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 (CALDART, 2004, p. 202).

Assim, a cooperação acontece por meio da sociabilidade e é concebida por intermédio da vida em sociedade e suas formas de integração na coletividade onde os saberes, as culturas, os modos de vida são transmitidos e compartilhados entre a comunidade, criando laços de afetividade e o relacionamento entre os sujeitos do campo, caracterizando sua identidade (HOELLER, 2013).

Dessa forma, na atualidade a educação do campo suplanta ideais de uma educação de qualidade e de respeito ao subjetivo e as especificidades dos povos do campo amparados, principalmente, pelos movimentos sociais desses sujeitos. Caldart (2004) sugere algumas práticas de educação do Movimento dos Sem Terra – MST, apontando três tarefas importantes que a escola deve assumir na perspectiva de cultivar e fortalecer o processo de enraizamento humano no campo.

Memória: a escola é um lugar muito próprio para recuperar e trabalhar os tesouros do passado. Celebrar, construir e transmitir, principalmente às novas gerações a memória coletiva, ao mesmo tempo que buscar conhecer mais profundamente a história da humanidade. É isto que antes chamamos de pedagogia da história.

Mística: ela é alma dos lutadores do povo; o sentimento materializado em símbolos que ajudam as pessoas a manter a utopia coletiva. No MST a mística é uma das dimensões básicas do processo educativo dos Sem Terra. A escola pode ajudar a cultivar a mística, os símbolos e o sentimento de fazer parte desta luta. Não fará isso se não conseguir compreender o desafio pedagógico que tem, diante da afirmação de uma criança de acampamento ou assentamento que diz: sou Sem Terra, sou filha da luta pela terra e do MST!

Valores: raiz e projeto se constituem de valores; e são os valores que movem uma coletividade; a escola pode criar um ambiente educativo que recupere, forme e fortaleça os valores humanos, aqueles que permitem cada pessoa crescer em dignidade e humanidade. E que problematize, combata e destrua os valores anti-humanos que degradam o ser humano e impedem a constituição de coletividades verdadeiras e fortes. Mas a escola não fará isto apenas com palavras e, sim, com ações, com vivências, com relações humanas, temperadas por um processo permanente de reflexão sobre a prática do coletivo, de cada pessoa (CALDART, 2004, p. 117).

Prosseguindo, a autora destaca que a construção de um ambiente educativo escolar está na combinação do movimento pedagógico e as diversas práticas

sociais, que fazem parte do currículo oculto e são consideradas de caráter educativo, pelo fato de cultivar a vida como um todo: a luta, o trabalho, a organização coletiva, o estudo, as atividades culturais, o cultivo da terra, da memória, dos afetos, enfim todos os elementos que fazem parte da vida do indivíduo. Já no ambiente escolar este movimento se caracteriza em tempo, espaço, forma de gestão e de funcionamento, método de ensino e opções de conteúdos de estudo, processos de avaliação, jeito da relação entre educandos e educadores.

[...] trata-se de um jeito de pensar e de fazer a escola que se produz da lição de que não se pode centrar um projeto educativo em uma só pedagogia ou em um só tipo de prática pedagógica, por mais educativa que ela seja. Não há uma prática capaz de concentrar em si mesma, e de uma vez para sempre, todas as potencialidades educativas necessárias a formação humana multidimensional, omnilateral, na expressão de Marx. E o movimento das práticas e da reflexão sobre elas que constitui o movimento pedagógico que educa os sujeitos. E o desafio de educadores e educadoras é exatamente garantir a coerência deste movimento de práticas em torno de valores e de princípios que sustentem um determinado projeto de ser humano, de sociedade (CALDART, 2004, p. 123).

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo, estipuladas pela Resolução nº 1 do CNE/CEB de 03/04/2002 (BRASIL, 2002), consolida o papel das políticas de educação em estimular a realização de ações em parceria com outros órgãos da administração pública, de movimentos sociais e sindicais com atuação no campo e de organizações não governamentais, procurando reparar o abismo criado historicamente pelas políticas educacionais do país e construindo uma educação do campo que atenda as especificidades e o contexto de cada escola do campo (ARROYO, 2004).

Essas Diretrizes, pautadas na Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9394/96 (BRASIL, 2010) e em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais em todos os níveis educacionais, constituem o conjunto de princípios e procedimentos que devem respaldar o trabalho pedagógico das escolas do campo.

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 (ARROYO, 2004, p. 203-204).

Essa concepção de saberes precisa estar presente no ambiente escolar do

campo, pois na visão de Xavier (2010), é compartilhando da ideia de partir da realidade, do conhecimento do estudante e de suas famílias, que nesta articulação de saberes científicos e populares, trazem grandes sugestões para a prática pedagógica na escola do campo, elevando a autoestima dos familiares e dos estudantes, pois ao serem ouvidos (res)urge o interesse da comunidade pela escola.

Portanto, o sucesso da ação educacional no campo não está nos padrões criados por especialistas em metodologias inovadoras, mas nos indivíduos e nas suas especificidades e subjetividades, que devem desempenhar seu papel e colaborar para o trabalho coletivo, corroborando para o currículo escolar com novas informações que venham a melhorar a prática pedagógica dentro do contexto escolar. Desta forma, o que o global separa, o local aproxima (GANDIN, 2010).

No entender do coletivo, cada profissional da educação do campo deve assumir a sua parcela de contribuição dentro da escola, onde a interação não se resume apenas ao ambiente escolar, mas transpondo os muros da escola. A dinâmica do currículo impõe que os profissionais dessa instituição escolar, procurem estar sempre atualizados, buscando a formação continuada, acadêmica e especializações, para melhor desempenhar a sua função profissional e melhorar as relações interpessoais dentro da escola (PARANÁ, 2012b).

Assim sendo, cabe ao coletivo escolar discutir e selecionar os saberes socialmente relevantes, os critérios de hierarquização dos conteúdos, a concepção de educação do campo, sociedade e sujeito do qual será o núcleo escolar, como modo de reduzir as desigualdades sociais entre as populações do campo e urbano (SABAINI, 2007).

Educação do Campo no Estado do Paraná

No estado do Paraná a luta não foi diferente dos demais estados da federação pela implantação da diversidade e peculiaridades da educação do campo, como forma de reconhecimento ao tratamento e exclusão aos povos do campo ao longo dos anos.

O Paraná é um dos pioneiros no apoio ao desenvolvimento dessa modalidade educacional. Em 1992, o governo do estado criou o “Programa Especial

Escola Gente da Terra” e publicou os cadernos de subsídios à educação de jovens e adultos do campo com o propósito de atender os povos desse meio a nível de Ensino Fundamental e de alfabetização, numa iniciativa do MST e da Comissão Pastoral da Terra que atuaram junto à administração estadual (PARANÁ, 2006).

No ano de 2003, o estado do Paraná iniciou as discussões para a elaboração de suas próprias diretrizes curriculares, inclusive a educação do campo, denominadas mais tarde de DCE’s, com encontros que reuniram gestores e professores da rede estadual de ensino e técnicos da Secretaria de Estado da Educação – SEED, além de discussões nas escolas envolvendo o coletivo escolar e a comunidade local para debater sobre o que deveria ser contemplado nessas diretrizes (PARANÁ, 2006).

Assim sendo, o estado do Paraná foi um dos estados a dar início na criação de um currículo próprio e hoje ele é um dos modelos para os demais estados da federação, sendo que em alguns, prevalecem, ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN’s (BRASIL, 2010).

Entretanto, os PCN’s serviram de base para a discussão das DCE’s no Paraná, pois o entrave surgiu justamente pela incompatibilidade de algumas práticas e metodologias “inovadoras” que não eram aplicáveis e justificadas em algumas escolas, por ser um documento que desconsiderava as especificidades e o subjetivo das comunidades locais tratando-a como um todo, enquanto as DCE’s tornaram mais autônomo e específico o processo pedagógico.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná, são as experiências educativas que oferecem contribuições ao debate e à formação educacional para o desenvolvimento local e a emancipação sociocultural dos povos do campo. Todas as iniciativas são significativas para o acúmulo de experiências pedagógicas e para a demonstração de que essa educação é o objeto de atenção das organizações sociais, dos sindicatos, dos movimentos sociais e de muitas comunidades que, de forma pontual, realizam suas práticas sociais educativas (PARANÁ, 2006, p. 21). Assim sendo, para a educação do campo os principais elementos a serem contemplados são:

o campo e a situação social objetiva das famílias trabalhadoras nesta época: o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social, da exclusão;
a barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura;

a situação em relação à educação: ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses/trabalhadores do campo;
 a emergência de lutas e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social;
 as lutas camponesas, em especial e, entre elas, a luta pela terra e pela Reforma Agrária;
 o debate de uma outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustente uma nova qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo;
 a presença significativa de experiências educativas que expressam a resistência cultural e pedagógica do povo do campo, frente às tentativas de sua destruição, vinculadas ou não a estas lutas sociais (PARANÁ, 2006, p. 20).

Desse modo, o estado procurou se adequar a essa subjetividade, promovendo o I Seminário Estadual da Educação do Campo², com o tema “Construindo Políticas Públicas”, com a participação maciça de toda a sociedade civil, incluindo os sujeitos do campo. Essa discussão teve como eixo o entendimento de que as políticas públicas devem ser construídas com e não para os sujeitos do campo.

A participação da sociedade civil e de movimentos sociais neste evento vem agregar valores e experiências pelos anos de luta seja na busca de ideais, como na luta por direitos que foram renegados durante anos. O resgate a esses valores vem consolidar a importância dos sujeitos do campo no desenvolvimento da sociedade como um todo.

[...] 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).

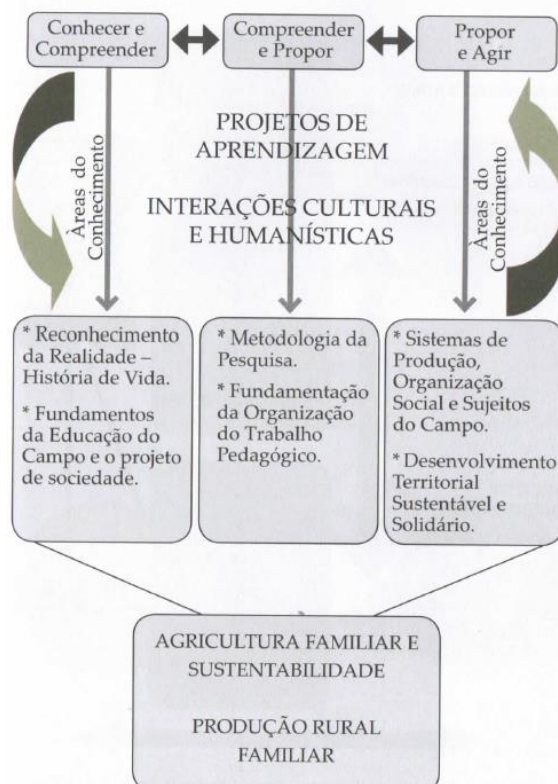
² Realizado no período de 09 a 11 de março de 2004, promovido pela Coordenação de Educação do Campo da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, com o apoio do Ministério da Educação e da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, o evento contou com a participação de um grande número de entidades que trabalham para reconstruir o modelo de educação e de desenvolvimento para o campo (PARANÁ, 2008). Dentre elas, podemos destacar: Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (Assessorar); Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (Apeart); Casas Familiares Rurais (CFR); Coordenação Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu (Crabi); Comissão e Pastoral da Terra (CPT); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato); Universidades, entre outras (PARANÁ, 2008, p. 8).

Os cadernos temáticos sobre a educação do campo (PARANÁ, 2008; PARANÁ, 2009) discutem sobre alguns pontos que movem os trabalhadores do campo em levantar suas bandeiras e lutar pelos seus direitos, principalmente por uma isonomia nas condições educacionais e sociais. A questão agrária e a distribuição de renda são amplamente discutidas, pois há o problema do latifúndio em nosso país (FERNANDES, 2005).

Outra questão debatida é sobre a relevância da organização escolar na vida das pessoas que a cada dia se torna mais contundente na valorização e fixação do indivíduo no campo. De acordo com o caderno temático:

[...] valorizando a Cultura e a Identidade dos Sujeitos do Campo, as experiências pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar utilizam-se de livros, filmes, textos, poesias, lendas, charges, entre outros materiais pedagógicos, são pontos de partida dos trabalhos para debater as manifestações culturais dos sujeitos do campo em sala de aula, buscando sempre valorizá-las na abordagem e no fortalecimento dos conteúdos (PARANÁ, 2009, p. 62).

Dentro de um processo de formação continuada, Hoeller (2013), propõe um mapa curricular para a educação do campo que é trabalhado no estado do Paraná e aplicados em escolas do campo, relevando as especificidades e subjetividade da comunidade escolar. O fluxograma a seguir demonstra este mapa curricular.



Fonte: Hoeller (2013, p. 33).

No entanto, é necessário fazer as devidas adequações das metodologias ao contexto escolar e social dos alunos. A proposta de transformação pela transmissão do conhecimento sistematizado pressupõe que os interesses comuns sejam amplamente discutidos e as decisões tomadas em consenso comum, sem haver predomínio de um ou outro determinado grupo. As metas e ações devem estar em conformidade com a proposta, sendo o ponto de partida para se definir e implementar no âmbito escolar. Elas presumem a visão geral dos problemas em busca de soluções. Desta forma, as ações são consolidadas pela ação do trabalho docente, concretizando a meta estabelecida. As ações envolvem todo o trabalho de desenvolvimento das técnicas e metodologias empregadas no ensino e têm objetivos específicos, que são a apreensão do conhecimento trabalhando de modo subjetivo e respeitando as diferenças e particularidades do indivíduo (PARANÁ, 2012b).

Limites da Educação do Campo

[...] um dos entraves ao avanço da luta popular pela educação básica do campo é cultural. As populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. Ou seja, uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub)desenvolvimento do país, feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem de direito. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de muitas letras. Romper com este e outros bloqueios culturais de mesma natureza tem sido um grande desafio nas lutas pela implementação de um projeto popular de desenvolvimento do campo e do país, bem como precisa ser deste nosso movimento por uma educação básica do campo. E esta é uma realidade que somente será transformada no processo mesmo de construção de novas relações sociais de produção e da cultura material que lhes corresponde (CALDART, 2004, p.110-111).

Podemos enfocar também outra contradição que se refere a educação do campo tratada como educação rural na legislação brasileira, ter um significado que incorpora os espaços da floresta, pecuária, mineração, agricultura e extrativismo. Nesse aspecto, o campo é considerado um perímetro não urbano e um espaço de possibilidades de interagir indivíduos com as próprias condições de existência social e as realizações da sociedade humana, renegando as suas especificidades e considerando apenas o lado de servir de mão de obra às indústrias dos centros urbanos (CALDART, 2004, p. 176).

Outra contradição no campo se refere a pequena oferta de escolas de Ensino Médio, obrigando o sujeito do campo a se deslocar até a cidade para prosseguir os seus estudos, e nessa fase de adolescente, fica vulnerável ao consumismo, tentações e influências do meio urbano (HOELER, 2013).

A grande massificação da educação, incluindo também a educação do campo, constata que os nossos alunos estão alienados, por outro lado, autores sugerem alternativas como o de um currículo “diferenciado”, porém, de pouca praticidade do ponto de vista pedagógico. A crise que assola o ensino é de escala nacional, principalmente por razões que concerne à falta de perspectivas futuras, atrativos na escola, economia e ao trabalho. Este desânimo está minando os alunos que vão atingindo a pré-adolescência, cuja convivência com colegas mais velhos e de centros urbanos contribuem para esse desestímulo em relação à educação escolar do campo e a sua permanência no campo.

[...] parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. Demandam dos seus professores uma postura de escuta - que se tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas, ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida. Enfim, parece-nos que demandam da escola recursos e instrumentos que os tornem capazes de conduzir a própria vida, em uma sociedade na qual a construção de si é fundamental para dominar seu destino (DAYRREL, 2007, p. 1125).

A tendência de marginalização das escolas do campo é visível e relegada ao abandono, com a predominância de uma concepção unilateral da relação entre a cidade e o campo, onde o poder público, diga-se de passagem os governantes, preferem conduzir as crianças do campo para a cidade, como forma de economia na manutenção do pessoal e dos prédios escolares, além de impor a essas crianças a enfrentar um trajeto de horas de viagem, por estradas de chão batido e precárias, e as colocando em turmas separadas das crianças da cidade, reforçando desta forma a exclusão e a dicotomia presente no interior da sociedade, considerando-os como de um nível intelectual inferior e que para parecerem modernas, assumem valores e tarefas duvidosas (FERNANDES, 2004).

Nesse âmbito educacional, conforme o autor citado anteriormente, destaca que a escola do campo é considerada uma espécie de resíduo do sistema

educacional elitizado pelo capitalismo, gerando inúmeros problemas, tais como:

falta de infraestrutura necessária e de docentes qualificados; falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógica; currículo e calendário escolar alheios à realidade do campo; em muitos lugares atendida por professores/as com visão de mundo urbano, ou com visão de agricultura patronal; na maioria das vezes estes profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com esta realidade; deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo; alheia a um projeto de desenvolvimento; alienada dos interesses dos camponeses, dos indígenas, dos assalariados do campo, enfim, do conjunto dos trabalhadores, das trabalhadoras, de seus movimentos e suas organizações; estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente; e, em muitos casos, trabalhando pela sua própria destruição, é articuladora do deslocamento dos/as estudantes para estudar na cidade, especialmente por não organizar alternativas de avanço das séries em escolas do próprio meio rural (FERNANDES, 2004, p. 38-39).

A implementação e o desenvolvimento da educação do campo dependem de políticas públicas e o Brasil hoje sofre com a ausência de políticas públicas que busquem o desenvolvimento, aliando a eficácia e a eficiência com vistas à melhoria da qualidade de vida das pessoas do campo, que ali vivem e trabalham. Nesse contexto, defender as políticas públicas específicas para o campo, não significa discriminá-lo ou ter a pretensão de insistir numa postura de diferenciar os povos do campo e da cidade. Nesse caso, são necessárias políticas específicas que rompam com o processo de discriminação, no sentido de fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, garantindo um atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual (FERNANDES, 2004).

Desta forma, a discussão sobre a construção de uma proposta de Educação Básica do Campo significa avançar na definição de políticas públicas que a mantenham, sendo necessário que estas políticas públicas possam garantir:

Programas ou iniciativas continuadas de alfabetização de jovens e adultos, até que seja efetivamente eliminado o analfabetismo do campo;
Acesso de toda a população a uma escola pública, gratuita e de qualidade, desde a educação infantil até, pelo menos, o ensino médio, já colocando no horizonte a demanda do ensino superior;
Gestão democrática nos diversos níveis do sistema escolar, incluindo a participação ativa das famílias, das comunidades, das organizações e dos movimentos sociais nas decisões sobre as políticas de ação em cada nível e na fiscalização do uso dos recursos públicos destinados às escolas;
Apoio às iniciativas de inovação de estruturas e currículos escolares nos diversos níveis da Educação Básica, visando à ampliação do acesso e ao desenvolvimento de uma pedagogia adequada às atuais demandas de um meio rural em transformação;
Criação de escolas técnicas regionais que desenvolvam um ensino

(fundamental ou médio) ligado à formação profissional para atuação no campo;
 Processo específico/diferenciado de seleção de docentes para as escolas do campo; quer dizer, ninguém deve ser obrigado por concurso, estágio probatório ou por punição a trabalhar nestas escolas. O trabalho nas escolas do campo deve ser uma escolha dos profissionais e das comunidades;
 Programas específicos de formação continuada de educadores/as do campo;
 Inclusão de habilitações específicas ou, pelo menos, de disciplinas específicas a esta formação nos cursos de Magistério e nos cursos superiores de Pedagogia e demais licenciaturas;
 Apoio à produção e à divulgação de materiais didáticos e pedagógicos que tratem de questões de interesse direto de quem vive no campo;
 Apoio à realização de pesquisas e estudos sobre o meio rural que sejam subsídios à implementação de uma proposta de Educação Básica do Campo;
 Proposição de políticas públicas que associem a educação com outras questões de desenvolvimento social tais como estradas, serviços de correios, de telefonia e outros, que permitam a realização de práticas pedagógicas transformadoras através da rede de comunicação.
 Programas de valorização e de apoio às produções culturais próprias e ao intercâmbio cultural;
 Programas combinados de produção e de formação profissional desenvolvidos na perspectiva da construção do novo projeto de desenvolvimento do campo;
 Financiamento, por parte do Estado, de escolas e ou processos educativos criados e geridos por iniciativa das comunidades rurais e de movimentos populares, que não tenham finalidade de lucro (FERNANDES, 2004, p. 50-51).

Contexto da Escola Pesquisada³

Fazendo um breve histórico sobre o contexto da Escola do Campo em questão, ela atende o Ensino Fundamental – anos finais, localiza-se na área rural, atendendo estudantes do bairro e de mais seis bairros da vizinhança e distantes 25 quilômetros da sede municipal.

A sua história teve início por volta da década de 1920, quando um grande proprietário de terras e rico produtor de café, sentiu a enorme necessidade de alfabetizar os moradores do bairro. A escola começou em sua própria casa, nos porões de armazenagem de café, com professores leigos, mas que sabiam ensinar o básico: ler, escrever e calcular usando as quatro operações. Naquela época estudar era uma questão de *status* e só a elite tinha esse privilégio. Com o passar do tempo foi construída uma escola de estrutura de madeira para atender os

³ Destaca-se que todos os dados referentes a escola foram retirados do Projeto Político Pedagógico da mesma (PARANÁ, 2012b).

estudantes da redondeza, isso aconteceu na década de 60.

Com o êxodo rural a população da região foi se reduzindo drasticamente. Como forma de melhorar o nível educacional daquela população moradores do bairro próximo à escola e dos professores da escola primária criaram um movimento no sentido de implantar o ensino fundamental. Eles foram atendidos posteriormente, sendo construída uma nova escola na década de 80. Nela foi implantando o antigo ensino fundamental de 5ª a 8ª séries, iniciando suas atividades com quatro turmas de 5ª série e alunos vindo a pé ou a cavalo para a escola devido a distância. Neste período os professores já possuíam habilitação específica para trabalhar nas disciplinas do currículo e vinham de centros urbanos próximos à escola. A implantação das demais séries foi gradativa nos anos subsequentes.

No ano de 2012, pela Resolução nº 536/2012 (PARANÁ, 2012b), a escola teve a sua nomenclatura alterada com a inclusão “do Campo” ao nome original.

Atualmente, a maioria dos alunos é proveniente de famílias de poder aquisitivo elevado e que não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola de ensino fundamental, ensino médio ou universidades, mas mantendo as pequenas propriedades herdadas dos pais ou avós. Dessa forma, os meios de subsistência dessas famílias provêm da produção de leite e agricultura: soja, milho, café, cebola e alho. As famílias são emocionalmente bem estruturadas, com união estável. Os filhos têm o acompanhamento escolar pelos pais e não apresentam problemas que possam vir a refletir no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Apresentando valores como: respeito, obediência, acolhimento, caráter e honestidade, tornando o ambiente escolar bastante familiar e acolhedor.

O trabalho pedagógico também é facilitado porque os pais estão sempre presentes e independentes de serem convocados, pois existe uma preocupação com o desenvolvimento educacional dos filhos. Além disso, participam ativamente nos órgãos colegiados.

Podemos dizer que a interferência do meio urbano está no consumismo, no entanto, necessitando dar continuidade ao trabalho educacional, incentivamos nossos estudantes a prosseguir seus estudos, porém, ali não é possível, que após concluírem o ensino fundamental são encaminhados para escolas de ensino médio em centros urbanos, iniciando aí uma transformação quanto à visão sobre o meio rural, que até então, se resumia ao pouco contato com pessoas do meio urbano.

[...] sabendo ser a educação do campo um processo de humanização e

transformação, busca em suas ações a promoção do ser humano do campo, dando-lhe oportunidades do exercício da plena cidadania, do desenvolvimento da sensibilidade estética e humana. Espera em seu trabalho realizar a democratização da escola do campo, envolvendo em suas ações todos os segmentos da comunidade escolar, convocando a mesma para que ela discuta a educação do campo, não de forma utópica, mas, que tenha condições de juntos, escola e comunidade do campo, decidirem qual a educação que desejam para suas crianças e jovens, qual o tipo de homem que a sociedade deve esperar daqueles que estão passando pela escola do campo (PARANÁ, 2012b, p. 15).

Nesse contexto, as pessoas dão algo de si mesmas e esperam algo em troca, seja a curto ou longo prazo. A maneira pela qual esse ambiente é moldado e estruturado influencia decisivamente na qualidade do ensino no campo, mais do que isso: influencia no próprio comportamento e nos objetivos pessoais de cada um, e, conseqüentemente, afeta todos que fazem parte desse contexto.

O PPP escolar fundamenta um projeto que deve considerar como uma orientação que se imprime para uma ação conjunta de todos os segmentos que se preocupam e se dedicam com a educação do campo, com o seu cotidiano, implementando atividades diversificadas para a construção de uma realidade social mais solidária e humana.

A construção do PPP está em constante atualização pelas necessidades do coletivo escolar, indicadas pelos profissionais, estudantes e comunidade que fazem parte do contexto, onde o esforço constante e permanente de todos é que a educação do campo local poderá incorporar novas ideias e práticas.

O principal objetivo da instituição é o de contribuir na construção de uma sociedade mais fraterna, sem preconceitos e sempre pluralista, comprometida com a justiça e com a produção do conhecimento (PARANÁ, 2012b). O momento é propício a essas mudanças, explicitando o cotidiano da escola do campo, as suas práticas pedagógicas, as bases teóricas e as concepções que alicerçam o fazer pedagógico da escola. A constante atualização dessa proposta mostra os resultados obtidos, os avanços e os retrocessos, permitindo fazer uma avaliação das mudanças e transformações ocorridas no cenário contextual e local.

A escola do campo, nessa perspectiva educacional, pelo menos em tese, proporciona aos alunos as condições mínimas de integração, valorização e incentivo para o exercício da cidadania, sentindo-se motivado a participar ativamente, tanto na sua escola, quanto na própria família e na comunidade da qual participa, tornando-se um aluno crítico, e preocupado com os problemas de sua comunidade e da

sociedade em geral.

A proposta pedagógica da escola em questão, enfoca uma integração do aluno com a sua aprendizagem e assuntos de seu interesse. Dessa forma, há a necessidade de (re)conhecer as especificidades existentes entre os seus pares, potencializando a subjetividade de cada um, ajustando seu modo de compreender e de associar o conhecimento ao seu contexto, desenvolvendo as competências e habilidades na cognição, afetividade e física, além da inserção no meio social e as relações interpessoais no coletivo escolar. O trabalho pedagógico não se restringe apenas ao conhecimento, mas se preocupa com outros aspectos de formação do indivíduo. Desta forma, é essencial, que outros valores façam parte do cotidiano dessa escola do campo, como por exemplo: a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do aluno; valorizar e cultivar a prática da cidadania no dia a dia da escola e entre o coletivo escolar, como: respeito, solidariedade, promoção da paz, prevenção ao uso de drogas, civismo, a diversidade cultural, a ética, a preservação do meio ambiente, a saúde, o trabalho e o consumo, reforçando a formação de uma cidadania responsável; interpretando a realidade que considera as relações mediadas pelo trabalho no campo, como produção material e cultural (PARANÁ, 2012b).

Nesta ótica é possível construir conhecimentos que promovam melhores relações de trabalho e de qualidade de vida para esta comunidade. Por meio desta concepção a Escola protagoniza um processo de transmissão do saber social e significativo, dos conhecimentos e das práticas, que permita uma convivência solidária e produtiva, valorizando o indivíduo do campo, como forma de fixá-lo e propagar a cultura daqueles que sempre habitaram aquele espaço (PARANÁ, 2012b).

A escola apresenta atualmente duas turmas apenas, uma do 7º ano com 5 alunos e outra do 8º ano com 15 alunos, totalizando 22 alunos. O quadro funcional conta com um diretor, um pedagogo, uma secretária, duas funcionárias de serviços gerais, além dos oito professores pesquisados. Do quadro de funcionários administrativo e serviços gerais, apenas uma funcionária é contratada pelo regime PSS (Processo Seletivo Simplificado), os demais todos são funcionários efetivos e lotados no estabelecimento. Dos professores entrevistados, a situação é a seguinte: quatro são professores efetivos, porém apenas um é lotado no estabelecimento e os demais são contratados pelo regime temporário – PSS.

Limites e Possibilidades da Educação do Campo segundo a visão dos Professores

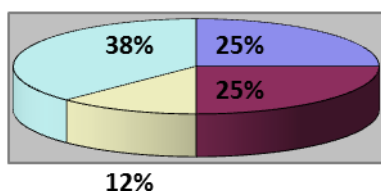
Para a composição deste trabalho foram escolhidos oito professores que trabalham nessa escola do campo. Os sujeitos investigados eram predominantemente do sexo feminino sendo apenas um do sexo masculino.

Os dados foram analisados tendo como parâmetro as respostas dos professores. A partir das respostas dos participantes e de leituras atentas dos questionários passamos a interpretação de seus significados.

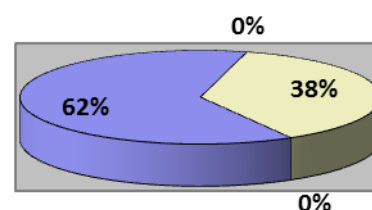
Sendo assim, para verificar a percepção dos professores sobre os limites e possibilidades da educação do campo foram aplicados questionários aos oito professores. Tal questionário continha treze perguntas com respostas diretas, onde para cada questão, o docente respondia como sendo um ponto positivo (uma possibilidade) ou negativo (um limite), de acordo com a sua concepção.

Além disso, havia questões de ordem pessoal para a caracterização do grupo de professores pesquisado. Uma das questões era sobre o tempo de atuação dos docentes, agrupados em tempo de atuação no Magistério, independente do estabelecimento e o tempo de atuação nessa escola. Os gráficos abaixo ilustram esses aspectos.

Tempo de Magistério



Atuação nessa Escola



Gráficos 1 e 2: Tempo de atuação dos docentes.

Fonte: Questionários sobre a percepção dos professores acerca dos limites e possibilidades da educação do campo.

Por meio do gráfico 1 podemos perceber que a maioria desses professores possuem, no magistério, um tempo considerável, tendo, portanto, experiência em sala de aula. Por outro lado, em relação ao tempo de atuação na escola, o gráfico 2

indica que 62% dos docentes possuem entre 1 e 5 anos e 38% trabalham há mais de 16 anos nesta escola.

Dentre os professores que trabalham nesta escola há mais de 16 anos, a maioria pertence ao Quadro Próprio do Magistério (QPM). Por outro lado, a porcentagem de 62% refere-se aos professores pertencentes ao Processo Seletivo Simplificado (PSS). Nesse regime trabalhista os professores não possuem estabilidade. Essa é uma questão que pode ser considerada como prejudicial para o contexto escolar, visto que, impede a continuação de projetos de um ano para o outro. Sendo assim, o trabalho de adaptação, conhecimento do local e dos sujeitos envolvidos estão sempre em construção.

Para a análise dos questionários foram criadas categorias: Prática docente x contexto de trabalho, prática docente x realidade dos alunos, prática docente x diretrizes da educação no campo e prática docente x interação com a comunidade escolar.

Prática docente x Contexto de trabalho

Nessa categoria analisaremos as questões que abrangem metodologia diferenciada, conhecimento da realidade do campo e contato com familiares.

Conforme Arroyo (2004) a escola do campo está intrinsecamente ligada a questões identitárias, por isso há necessidade que o professor conheça quem são esses sujeitos, seus valores, suas culturas, etc. Assim, a partir dessa identificação o docente terá condições de elaborar o seu Plano de Trabalho Docente (PTD), bem como elaborar metodologias e estratégias próprias para essa realidade.

Dentre as questões analisadas nesse tópico (metodologia diferenciada, conhecimento da realidade do campo e contato com familiares) apenas um professor percebe-as como aspecto negativo. A resposta indica que o professor não concebe os alunos e seus contextos como singulares. Entretanto, ao homogeneizar o professor acaba tolhendo a diversidade, bem como impedindo que estes tenham voz e vez perante a sociedade dominante. Pelas respostas também podemos entender que o professor não interage com a população local, que vê apenas como um local de trabalho.

Ao conhecer sobre o local e vida do aluno, o professor estabelece vínculos que são imprescindíveis para aprendizagem e desenvolvimento dos envolvidos.

Todavia, conforme Hoeller (2013, p.136-137), para que isso ocorra são necessários alguns componentes essenciais para a formação do indivíduo, tais como:

Interagir com os educandos e a comunidade, visando o desenvolvimento sustentável, respeitando as diversidades e os saberes populares;
 Incentivar e possibilitar saberes ligados ao planejamento, monitoramento e manejo e sistemas agroecológicos;
 Projetar e executar atividades de educação baseadas nos princípios e nas Diretrizes da Educação do Campo;
 Atuar com autonomia na construção de novos conhecimentos e práticas inovadoras no âmbito da Educação do Campo;
 Atuar com respeito à especificidade da gestão das escolas do campo;
 Desenvolver processos de aprendizagem que extrapolem a formação por disciplina, professor, aluno e sala de aula;
 Estimular experiências em Educação do Campo com as comunidades locais, respeitando as especificidades e os saberes construídos pelos sujeitos do campo;
 Contribuir para a construção de uma vida ambientalmente sustentável;
 Articular o processo de aprendizagem formal com espaços educativos informais, como aqueles construídos nos movimentos sociais camponeses;
 Organizar trabalhos pedagógicos que respeitem os espaços e tempos diferenciados da vida e da escola do campo;
 Construir processos de aprendizagem que analisam e possibilitam uma reflexão sobre a estrutura fundiária em nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar, os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas, a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos.

Percebemos que a construção de uma Educação do Campo é bastante complexa e exige um grande conhecimento das especificidades e subjetividades dos povos do campo para então estabelecer as bases que fundamentarão o trabalho pedagógico nessa escola. Nesse aspecto, o contexto escolar em questão deve atender às exigências, promovendo mudanças em sua estrutura organizacional e pedagógica, buscando uma formação continuada voltada às necessidades desse ambiente escolar do campo e o uso das tecnologias educacionais, além de ficar atento e adotar nova postura em relação às tendências educacionais, focada essencialmente na gestão democrática.

Prática docente x Realidade do campo

Nessa categoria trataremos da quantidade de alunos, disciplina, comportamento e atitudes, e motivação.

Dos itens investigados, os professores são unânimes ao apontarem como positivos a quantidade reduzida de alunos por turma; alunos motivados,

disciplinados, de comportamento exemplar e com atitudes positivas, porém a quantidade reduzida de alunos pode ser considerada como um ponto negativo e bastante preocupante, haja visto que essa quantidade tem relação direta com o êxodo rural que vem ocorrendo na região.

Conforme apontado no histórico da instituição essa é uma região na qual o êxodo rural foi bastante intenso, dessa forma os moradores locais veem na escola uma forma de buscar alternativas sustentáveis para que os habitantes que ainda residem na região não precisem ir embora para sobreviver. Assim sendo, a escola exerce um papel preponderante no desenvolvimento de estratégias que valorizem a identidade dos sujeitos do campo, bem como sua importância para economia e prosperidade do município.

Prática docente x Diretrizes da educação no campo

A educação voltada para cada contexto deve ser vista como única, ou seja, a educação deve contemplar aquilo que uma sociedade necessita para se desenvolver e prosperar. Nesse sentido, é imprescindível que educadores de escolas situadas no campo devem seguir diretrizes próprias para este contexto. Isso inclui a elaboração e utilização de materiais didáticos, estratégias e metodologias específicas. Logo, é de suma importância que a equipe pedagógica e professores utilizem na construção do PPP e no PTD as diretrizes próprias e autores que tratem da educação no campo.

Sobre o uso de materiais próprios do campo cinco dos professores participantes da pesquisa responderam como negativo, muitos deles alegam não saber como podem fazer isso. Entretanto, alguns professores são incoerentes em suas respostas, haja visto que no primeiro tópico apontaram que o uso de metodologia diferenciada constitui como ponto positivo.

Nessa direção, o realismo atual mostra a necessidade de sair do comodismo, buscando novas alternativas por meio do uso de metodologias alternativas na educação do campo. É necessário pensar de modo mais racional o encaminhamento pedagógico e metodológico voltado para esse tipo de educação. Em função disso, percebe-se que a formação profissional não é suficiente, é preciso conhecer o ambiente e contexto escolar do campo, fazer uma leitura minuciosa dos documentos oficiais dessa escola (PPP e Regimento Escolar) e literaturas que

auxiliem o docente no preparo de suas atividades pedagógicas, tais como: DCE's da educação do campo, livros temáticos sobre a educação do campo e currículo escolar.

Portanto, buscar o desenvolvimento das metodologias na instituição educacional para o campo, requer uma busca por novas alternativas que se identifique com o contexto do campo ao qual pertence o aluno.

A qualificação do docente para o exercício de sua função vem consistindo numa contínua preocupação tanto da escola do campo, quanto da secretaria da educação, pois inúmeras entidades educacionais cumprem apenas com o objetivo de formar ou habilitar mão-de-obra para o mercado de trabalho urbano, sem a devida preocupação com o quesito “qualidade” e do bem estar do sujeito que reside e depende do campo, onde há pouca literatura sobre este tema.

Já em relação a consulta e utilização das DCE's ou referências do campo para elaboração do PTD o questionário respondido indica que apenas metade dos docentes (4 professores) consideram importante. Sobre o conhecimento do PPP apenas dois consideram como ponto positivo. Essas respostas são bastante preocupantes, pois revela o desconhecimento do professor em relação aos documentos importantes que direcionam a educação e o trabalho pedagógico da escola. Por outro lado, esse “desconhecimento” revela também o descompromisso desse educador com o contexto em que trabalha.

O trabalho docente até aqui tem sido contestado, e com certa razão, pois encontramos nas escolas, indistintas de serem urbanas ou do campo, um plano de trabalho pedagógico semelhante, com poucas variações, não dando a devida importância na distribuição dos conteúdos e nos encaminhamentos metodológicos, que a princípio deveriam ser diferenciados e contextualizados, contemplando a educação do campo daquela escola em questão.

Não significa que o problema é o professor, entretanto, ele é o centro de possibilidades na difusão das concepções de ensino e aprendizagem ao mesmo tempo em que direciona o seu trabalho, numa visão reflexiva e sistemática da prática educativa para o campo.

O conteúdo específico selecionado será feito de modo que o professor tenha pleno domínio e saiba inter-relacionar e aplicar no contexto da educação do campo e com as demais áreas do conhecimento, sistematizando o conhecimento e experiências trazidos pelos alunos.

As referências utilizadas devem permitir uma visão do geral e dos paradigmas os quais fundamentam a sua prática, da mesma forma que estas servem para conceber com uma concepção local, respeitando as especificidades e subjetividades da escola do campo, sempre que possível fundamentar os conteúdos de modo historicamente situados com exemplos da própria comunidade local e escolar.

Prática pedagógica x Interação com a comunidade escolar

Essa categoria tem como objetivo verificar a participação em reuniões pedagógicas e o entrosamento dos docentes que trabalham na escola do campo com a comunidade local, pois conforme (GANDIN, 2010; XAVIER, 2010), é preciso que os professores considerem a realidade dos alunos, bem como a valorização dos saberes locais. Os autores ainda apontam a importância do trabalho coletivo, isto é, integrar as famílias ao processo de ensino aprendizagem. Na educação do campo estes requisitos são fundamentais, pois aproximam as famílias cada vez mais da escola, fortalecendo e estreitando laços, uma vez que a educação é compromisso de todos.

Sobre a participação em reuniões pedagógicas, pode-se dizer que os professores têm se empenhado, considerando que todos os professores participantes apontaram como positivo a participação de reuniões pedagógicas promovidas pela escola.

O mesmo não se verifica em relação a participação em reuniões com pais, uma vez que apenas metade dos participantes apontaram como aspecto positivo. Entretanto, os demais que apontaram como negativo, devemos considerar que, muitas vezes, a não participação está ligada ao fato que estes trabalham em outros estabelecimentos, ficando, portanto, incapacitados dependendo do dia e horário.

Considerações Finais

Observamos que a educação do campo tem se desenvolvido no Brasil por meio de programas de iniciativas de Movimentos Sociais em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, de práticas comunitárias e de experiências pontuais. Não se trata da desvalorização ou de não apoiar essas iniciativas, pois

elas têm sido uma das marcas da luta pela educação do campo. No entanto, isto não basta é necessário ter clareza dos objetivos e propósitos deste movimento. A luta está na consolidação de políticas públicas como forma de universalizarmos o acesso de todos à educação, consolidando a educação do campo como um direito, idealizando uma política de educação que tenha a preocupação com o modo de educar de quem é o protagonista deste direito, construindo um adjetivo de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos (ARROYO, 2004).

A educação do campo identifica a construção de um projeto educativo, pois, a expressão “Educação do Campo” denota uma reflexão pedagógica que nasce de diversas práticas de educação desenvolvidas nesse ambiente e pelos seus interlocutores. É um pensamento que reconhece o campo como local onde se produz e se reproduz pedagogia (CALDART, 2005).

Assim, deve-se pensar em construir um PPP para a escola do campo que subsidie o trabalho pedagógico dos educadores e os façam refletir sobre a sua prática educativa, pois esse ato é que caracteriza os sujeitos das ações educacionais que a escola implementa, realimentando a coerência da prática pedagógica com a realidade, identidade e cultura dos educandos envolvidos, havendo uma preocupação na seleção dos conteúdos pensando no tipo de cidadão que estamos formando ou queremos formar.

Ainda convivemos com algumas disparidades e negligência da importância do PPP, apesar de quase a totalidade dos docentes responderem que conhecem a proposta, na prática isso é contraditório e um grande desafio ao coordenador pedagógico no trabalho de conscientizar o corpo docente, de que ele é um documento que descreve as reais necessidades pedagógicas da instituição e os registros das especificidades do contexto escolar, e, que deve embasar a construção do PTD de cada disciplina, situação que demonstrou a fragilidade dos docentes nesse quesito, porque o projeto pedagógico, muitas vezes sugere metodologias para tornar o ensino significativo ao estudante dessa escola, que anteriormente já havia sido discutido pelo coletivo escolar e pela comunidade, antes de ser implementado.

No entanto, o corpo docente se mostrou contraditório, afirmando que utiliza metodologia “diferenciada” entendido como educação do campo, e na construção do plano de trabalho docente, deram a entender que não utilizam nenhum material sobre a educação do campo, como as Diretrizes da educação do Campo e o PPP, por exemplo.

A proposta inclusive, sugere uma metodologia de ensino que resgata e relaciona as culturas tradicionais, valorizando principalmente os costumes locais, como as festas típicas, as danças, as iguarias gastronômicas e a religião. Desta forma, o uso da metodologia de ensino de valorização do indivíduo do campo e de sua cultura e tradições é essencial para que os educadores compreendam o propósito de uma política educacional frente ao esquecimento pela sociedade da cultura e tradição das comunidades rurais (MOSTEFAL; FAGUNDES, 2013).

No trabalho de acompanhamento pedagógico, muitas contradições são constatadas, como por exemplo, a participação em reuniões pedagógicas são pífias, onde os docentes “preferem” participar com grupos maiores e conseqüentemente, nas escolas da cidade. Outras contradições apresentadas são a relação que os docentes afirmaram ter com os familiares e o conhecimento da realidade do campo, que é fácil perceber pela situação de domicílio dos docentes, que provém de centros urbanos de municípios vizinhos, além de constatarmos pela pesquisa que a maioria dos docentes está trabalhando nessa escola há menos de cinco anos, além da grande rotatividade desses docentes.

A rotatividade é resquício de uma política de contratação e da não valorização de quem trabalha no campo, onde a instabilidade empregatícia leva o professor não efetivo a escolher vários estabelecimentos de ensino para trabalhar com receio de ficar “desempregado” caso algum professor efetivo seja transferido, retorno de licença ou assuma novas aulas.

Em contraponto, os pontos positivos apresentados são animadores, o que falta é um trabalho pedagógico mais eficiente de valorização do indivíduo do campo, pois a clientela é de indivíduos motivados e comprometidos com os valores morais e éticos.

Portanto, o material humano é qualificado e com propostas da educação do campo bem definidas pode se atingir bons resultados de aprendizagem em curto espaço de tempo e o processo de transformação e melhoria da qualidade de vida desses indivíduos e de seus familiares pode ocorrer de modo mais dinâmico e eficiente.

Referências Bibliográficas

ARROYO, M. G. Os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo. In: PARANÁ. **Cadernos temáticos: educação do campo**. Curitiba SEED, 2005.

_____. A educação básica e o movimento social do campo. In: MOLINA, M. C. (org.) *et al.* **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Vozes, 2004. p. 65-86.

BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed. Brasília: Centro de Documentação e Informação – Edições Câmara, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 12 Jan. 2014.

BRASIL. Resolução nº 1 do CNE/CEB de 03/04/2002. In: BRASIL. **Conselho nacional de educação/câmara de educação básica**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 05/06/2014.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: MOLINA, M. C. (org.) *et al.* **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Vozes, 2004. p. 87-132.

_____. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: PARANÁ. **Cadernos temáticos: educação do campo**. Curitiba, SEED, 2005.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: MOLINA, M. C. (org.) *et al.* **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Vozes, 2004. p. 147-214.

DAYRREL, J. **A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. In: Educação e Sociedade, n. 100, v. 28, p. 1105–1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em: 08 Nov. 2013.

FERNANDES, B. M. *et al.* Primeira Conferência Nacional “por uma educação básica do campo”. In: MOLINA, M. C. (org.) *et al.* **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Vozes, 2004. p. 17-63.

_____. A questão agrária no Brasil hoje: subsídios para pensar a educação do campo. In: PARANÁ. **Cadernos temáticos: educação do campo**. Curitiba, SEED, 2005.

_____. Diretrizes de uma caminhada. In: MOLINA, M. C. (org.) *et al.* **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Vozes, 2004. p. 133-146.

GANDIN, L. A. **Projeto político – pedagógico: construção coletiva do rumo da escola**. Disponível em: <http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/23723/14220/PROJETO_POLITICO_PEDAGOGICO.pdf>. Acesso em: 18 Mai. 2010.

HOELLER, S. C. Programa projovem campo – saberes da terra e o processo de formação continuada. In: HOELLER, S. C. *et al.* **Um processo inovador na educação do campo: alguns olhares**. Matinhos, PR: UFPR Litoral, 2013. p. 14–60.

MOSTEFAL, M. A. R.; FAGUNDES, M. C. V. Educação do campo: desafios e possibilidades. In: FAGUNDES, M. C. V. (org.) *et al.* **Projeto político pedagógico nas escolas do campo**. Matinhos, UFPR Litoral, 2013. p. 41–64.

PARANÁ. **Cadernos temáticos da educação do campo**. Curitiba, SEED, 2009.

_____. **Cadernos de expectativas de aprendizagem**. Curitiba, SEED – DEB, 2012a. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativas.pdf>. Acesso em: 27 Jan. 2014.

_____. **Cadernos temáticos: educação do campo**. Curitiba, SEED, 2008.

_____. **Diretrizes curriculares da educação do campo**. Curitiba, SEED, 2006. Disponível em: <<http://diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 10 Nov. 2013.

_____. **Projeto político pedagógico. Tomazina – PR: E. E. C. Capela São João – EF**. 2012b.

SABAINI, S. M. G. **Porque estudar currículo e teorias do currículo: proposta de estudo para reunião pedagógica**. Curitiba: SEED/PDE, 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/261-2.pdf>>. Acesso em: 26 Nov. 2013.

SILVA, M. S. Educação como direito: reler o passado, refletir o presente e projetar o futuro. In: LUNAS, A. C.; ROCHA, E. N. (org.). **Práticas pedagógicas e formação de educadores(as) do campo: caderno pedagógico da educação do campo**. 2. ed. Brasília, Dupligráfica, 2010. p. 29-48.

XAVIER, A. M. *et al.* Reconstrução da escola do campo como propulsora do desenvolvimento sustentável: as escolas de Vicência. In: LUNAS, A. C.; ROCHA, E. N. (org.). **Práticas pedagógicas e formação de educadores(as) do campo: caderno pedagógico da educação do campo**. 2. ed. Brasília, Dupligráfica, 2010. p. 131–144.