

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO COLÉGIO
ESTADUAL DO CAMPO TEREZA CRISTINA**

PARANAVÁI

2014

ELIANE DA SILVA JATOBÁ

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO COLÉGIO
ESTADUAL DO CAMPO TEREZA CRISTINA**

Trabalho apresentado como requisito parcial para a obtenção do certificado do curso de Especialização em Educação do Campo, Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Luiz Rogério Oliveira da Silva

PARANAVÁI

2014

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 4 |
| 2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS INICIAIS..... | 5 |
| 3. A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO PROVENIENTE DO CAMPO | 8 |
| 4. O COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO TEREZA CRISTINA E A PROPOSTA DA SEED..... | 12 |
| 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA COMUNIDADE..... | 12 |
| 4.2 METODOLOGIA..... | 14 |
| 4.3 RESULTADOS..... | 15 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 19 |
| 6. REFERÊNCIAS | 21 |

A EDUCAÇÃO DO CAMPO: O processo de implantação do Colégio Estadual do Campo Tereza Cristina

Eliane da Silva Jatobá.

Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral

RESUMO

Este artigo se dedica a realizar um estudo sobre o Colégio Estadual do Campo Tereza Cristina – Ensino Fundamental e Médio e o processo de implantação da educação do campo na citada escola, finalizado no ano de 2013. Esse colégio está localizado no distrito de Alto Alegre, município de Colorado – Pr. O levantamento de informações sobre o relato do processo serviu como base para a análise de como tal experiência se realizou.

Palavras-Chave: Educação do campo, história, Colégio Tereza Cristina, movimentos sociais, implantação.

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar e seu papel fundamental na vida dos indivíduos e do grupo social é uma questão que tem movido debates acalorados e cheios de controvérsias nos últimos anos no Brasil. Porém, este debate não é uma exclusividade da sociedade brasileira. Mundo afora a educação dita “formal”, ou seja, oferecida além do ambiente familiar, pela instituição escolar, e que crianças e adolescentes se submetem por vários anos de suas vidas, é tema de discussões acerca de sua função e de sua amplitude tanto individual, quanto social.

O propósito desta pesquisa é apresentar algumas reflexões oriundas das análises e estudos sobre a modalidade Educação do Campo. Dentro de uma

abordagem histórica, busca-se adentrar nas propostas de políticas públicas governamentais para a educação do homem morador/trabalhador do campo desde o século XIX até o presente momento e sob quais ideias tais propostas foram motivadas. Como educar não é um ato “inocente”, na verdade está cercado de intenções e justificativas, qual o conjunto de pressupostos (políticos, econômicos e sociais) orientaram essas políticas públicas?

Em seguida, procura-se exercitar uma conceituação sobre educação do campo, que possa nortear o trabalho e se estabelecer como diferenciação conceitual à “educação rural”, construída historicamente no Brasil *para* os povos do campo, diferentemente das concepções presentes na versão teórica dos pesquisadores estudados, que situam a Educação do Campo como um conceito construído *pelos* homens e mulheres do campo.

Por último, aborda-se o relato e a análise da experiência do Colégio Estadual do Campo Tereza Cristina, Ensino Fundamental e Médio, do distrito de Alto Alegre, no município de Colorado, Paraná.

Com o processo iniciado em 2009 e concluído em 2013, a escola passou a configurar como escola de campo pela SEED/PR e a presente pesquisa busca analisar como tal processo se configurou no cotidiano da escola e se surtiram consequências até agora para a mesma.

2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS INICIAIS

Analisando a educação no Brasil a partir do Império, entre 1822 até 1889, Nascimento (2005) apontou na história para uma política educacional pública de soluções imediatistas, destinada aos problemas locais ou circunstanciais, ausente em leis e esforços públicos para pensar e educar a população brasileira, de maneira ampla e respeitando as suas particularidades e identidades.

Essas ações políticas, mesmo que pontuais, com relação à educação e promovidas pelo Estado, até fins do século XIX, foram dirigidas à “educação

urbanística”, ou seja, foram ações que estiveram centradas nas vilas e cidades. Inclusive a zona rural foi ignorada diretamente na legislação de 1827, pois a mesma estabeleceu “a instrução pública nacional em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias”. (Nascimento, 2005, p.1)

Deste modo, Jesus e Foerste (2009, p.3) delimitam a Proclamação da República, mais precisamente, as duas primeiras décadas do século XX, como o início da preocupação dos órgãos de gestão pública com o ensino regular nas áreas rurais brasileiras.

Os autores acima afirmam que a população no Brasil esteve predominantemente ligada ao mundo rural até este período. A situação começou a se reverter nas primeiras décadas do século XX, com o começo do que se tornaria uma verdadeira explosão do deslocamento do homem do campo para morar nas cidades, o êxodo rural¹, um processo cada vez mais intensificado no transcorrer das décadas.

Sobre as discussões ao redor da temática educação, que se instalaram e se propagaram no país a partir da década de 1930 e 1940, Jesus e Foerste (2009, p.2) afirmam que “(...) a educação viria para resolver os problemas da sociedade e não como um direito dos povos.” Ainda segundo os autores, a educação serviria como redentora da sociedade brasileira, remédio para o atraso e ignorância, e freio aos problemas sociais crescentes.

De acordo com Prado (1996, p.06), no discurso do chamado “Ruralismo Pedagógico”², a função da educação rural era levar o progresso ao campo, inserindo-o no processo de industrialização, que já modificava o cenário das cidades brasileiras, e estava baseada em ideais urbanos. Uma educação cuja função era manter o homem do campo distante com uma instrução mínima.

1 Segundo os dados do IBGE apresentados por Moreira (2009) a população urbana ultrapassou a rural na década de 1970.

2 Ainda segundo Prado (1995, p.6) o Ruralismo Pedagógico se caracterizou por “uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas.”

Os autores pesquisados são consensuais em apontar nas ideias do período, através de discursos pedagógicos e políticas públicas, o caráter dualístico. Se por um lado, havia um enaltecimento do campo e do seu morador/trabalhador e um desejo de mantê-lo no campo; subjacente e embasando-a estava a ideia de que o progresso estava na cidade, na vida urbana, e que a melhor educação era a educação urbana, voltada à industrialização.

Portanto, a chamada “educação rural” manteve conteúdos e métodos da “educação urbana”, ignorando os saberes do campo e principalmente o homem, o morador e trabalhador do campo, com suas necessidades e aspirações. Sob esta ótica, a imposição do saber e do conhecer foi feita pelo homem da cidade, cujos saberes e modo de vida eram muito melhores, devido ao progresso. O rural era atrasado e o urbano, progressista. Para aqueles que estudavam, que aspiravam ao conhecimento foi oferecida uma melhor alternativa: sair do campo, de um mundo de sofrimento, para se estabelecer nas cidades, em um mundo de opções. “Uma educação que veicula uma concepção “urbano-cêntrica” de vida e desenvolvimento, a qual dissemina um entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao meio rural” (Salomão, 2009 apud ALMEIDA; GUERRA, 2010, p.14)

Tal situação não se alterou entre os anos de 1940 e 1950. Segundo Jesus e Foerste (2009, p.3) com o fim da Segunda Guerra e do Estado Novo, e em consonância com a política dos EUA, foram criadas a Comissão Brasileira de Educação das Populações Rurais (CBAR), as Missões Rurais e a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), atualmente Emater. Os autores destacam o caráter de “importação” da política pública voltada à educação do campo, pois tais instituições além de financiadas, receberam especialistas dos EUA e enviaram bolsistas brasileiros para lá. Tais práticas novamente não consideraram os saberes das populações do campo e não discutiram a especificidade de tal educação.

E a “importação” de políticas públicas voltadas à educação do trabalhador do campo, com financiamento e recursos dos EUA, permaneceu durante as décadas de 1950 e 1960, intensificando-se ainda mais a partir de 1964, com o golpe militar.

Em seu estudo Souza (2005) demonstrou que as políticas públicas educacionais do pós-guerra, na América Latina como um todo, e não apenas no

Brasil, foram influenciados e financiadas pelo temor dos EUA de que uma “onda” comunista tomasse conta destes países. No Brasil, essas citadas políticas, foram fomentadas pelo conservadorismo interno, e sem coincidência alguma, contemporaneamente aos movimentos sociais no campo, como por exemplo as Ligas Camponesas no Nordeste, ou mais próximo ainda, aos conflitos pela terra em Porecatu e a aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural. Enfatizando-se que estas “formas organizativas populares autônomas” (Souza, 2005, p.1) reivindicaram acima de tudo, como bases da mudança social, o velho fantasma das elites brasileiras, sejam estas latifundiárias ou urbanas: a reforma agrária.³

3. A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO PROVENIENTE DO CAMPO

No dia 03 de abril de 2013, o senador da República, Cristovam Buarque (PDT/DF) iniciou sua fala no Senado Federal, fazendo alusão aos 49 anos completados pelo regime militar no Brasil em 01 de abril. Portanto, ao término desta pesquisa, tal início da ditadura militar brasileira terá completado 50 anos.

Em seu discurso, o senador cita a conjuntura histórica trabalhada anteriormente, de medo dos EUA e das elites brasileiras, de uma guinada do país para o socialismo. Também afirmou que as mudanças de base, relacionadas principalmente à distribuição e propriedade de terra no Brasil (a reforma agrária), que estavam gestadas nas décadas anteriores pelos movimentos populares ligados aos trabalhadores rurais, foram abortadas com o golpe de 1964. Assim, “(...) O Brasil, pela força dos militares, pela influência fundamental dos Estados Unidos e da elite brasileira, com medo de perder os recursos que controlavam, caminhou por não fazer a reforma de base.” (BUARQUE, 2013.)

O golpe de 1964 “esvaziou” a liberdade do discurso educacional no Brasil. Segundo Jesus e Foerste (2009, p. 4), em sintonia com os acordos firmados com o MEC-USAID⁴ foram criados, pelo governo brasileiro, vários programas para

3 Considera-se neste trabalho como Reforma Agrária o conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade. (Artigo 1º - Estatuto da Terra, 1964).

4 “Foi sob os auspícios da ditadura civil-militar que foram assinados os chamados “Acordos MEC-

erradicação do analfabetismo como o MOBRAL e de assistência ao meio rural, como o INCRA, e a educação neste, como o EDURURAL. A base de tais idealizações educacionais era oferecer uma educação mínima, à revelia das necessidades dos educandos do campo e de todo o país. Pois, em âmbito nacional, a pressão pela educação tornara-se grande: o desenvolvimento industrial pedia técnicos e trabalhadores qualificados, imbuídos pela visão utilitarista educacional e buscando inseri-los no capitalismo.

Em contrapartida, os autores citados acima destacam que mesmo diante ao governo autoritário e a proliferação de projetos públicos financiados externamente, os movimentos sociais não estiveram inertes às necessidades e reivindicações dos trabalhadores do campo na década de 1960 e 1970. Eles apontam o caráter importante para a educação do campo de movimentos como o MEB (Movimento de Educação de Base) e o Método Paulo Freire. Pois, “Ambos desenvolveram uma nova concepção de educação e novas estratégias de educação de adultos, educação popular e de base.” (Jesus e Foerste, 2009, p.5)

Para Semeraro (2009, p.3) as lutas populares no Brasil a partir de 1960 se fundamentam na busca de um projeto alternativo para a sociedade vigente e dividido em duas frentes. A que se expressa no pensamento freireano de se libertar da ditadura e do colonialismo imposto. E a segunda, sob a influência de Gramsci, pós ditadura e que anseia pela democracia social e a conquista política. “As duas, entre os anos de 1960 e 1990, foram se entrelaçando e acabaram influenciando fortemente movimentos sociais, organizações políticas e educadores brasileiros, (...)” (SEMERARO, 2009, CD-ROM)

A partir do processo de redemocratização do país, com o término da ditadura empreendido no final dos anos 80, iniciou-se um processo de discussões e disputas ao redor da educação que se pretendia para o Brasil (e para seus habitantes tanto do campo como das cidades). Tal processo de discussões culminou na lei n° 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB de 1996.

Na LDB se assinalaram alguns dos novos caminhos para esta modalidade de USAID” (Ministério da Educação e Cultura – United States Agency for International Development), sendo que os técnicos da USAID participaram diretamente na reorganização do sistema educacional brasileiro.” (SILVA, 2005)

educação, a educação do campo. Em seu artigo 28 a LDB estabeleceu o direito aos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade social e cultural. As modificações poderiam assim se efetivar nos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; na organização escolar privilegiando adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. Esta perspectiva foi detalhada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002).

Os novos caminhos que se delinearam nos anos 90, a partir da LDB, foram (e são) percorridos e conquistados pelos movimentos sociais a favor da identidade e autonomia dos povos do campo que buscaram efetivamente conquistar os direitos de cidadania plena preconizados na Constituição Federal de 1988.

Deve-se ressaltar que a pressão nessa virada educacional partiu dos próprios trabalhadores e moradores do campo e de suas formas organizacionais de luta e resistência, desenvolvidas durante as décadas de 1970 e 1980. Em seu trabalho Beltrame (2009, p.1) destacou como decisiva participação nessas conquistas, a atuação dos seguintes movimentos: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)⁵, da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e do Movimento Eclesial de Base (MEB), e como estes ganharam força, na discussão e na defesa de uma “Educação do Campo”.

Estes homens e mulheres, inseridos na luta diária e engajados em suas comunidades e em seus movimentos organizados, passaram a reivindicar para si mesmos o projeto de construir o saber formal/escolarizado que desejavam para eles/elas e para seus filhos. Como afirma Beltrame:

No entanto, a escolarização foi e continua sendo reivindicada por essas populações, que expressam constantemente o alto significado que depositam na instituição escolar, valorizando os conhecimentos ali adquiridos para si e para os filhos. Com o crescimento das formas de organização no campo, principalmente após a década de 1970, os trabalhadores passaram a demonstrar uma compreensão crítica acerca do saber acadêmico, conscientes de que, acessando o saber formal, seus

⁵ O MST em seu site “oficialmente” situa sua criação na cidade de Cascavel/Pr em 1984, mas que se reconhece herdeiro de vários movimentos deflagrados pela defesa da terra no Brasil.

filhos vão adquirir mais força política e maior poder de interferência na realidade. (BELTRAME, 2009, p.4)

Os autores Foerste e Zen (2009) também ressaltam o protagonismo e a importância conferidos às lutas dos movimentos sociais dos últimos trinta anos, em especial destaque ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, cuja uma das metas foi pressionar pela construção coletiva de políticas públicas baseadas na concepção de uma educação e de um desenvolvimento sustentável para os que vivem no e do campo. O MST em sua caminhada, e a partir de suas práticas e vivências educativas diárias, na luta constante pela terra e pelos direitos fundamentais do homem que vive na e pela terra, mobilizou, organizou e educou vários trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Em seu estudo, os autores acima ainda citaram como marco dessa luta e da guinada na Educação do Campo a “I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo”⁶ e a importância gerada de tal encontro, através de seus documentos, estudos e análises. Tais documentos superaram as concepções anteriores e deram voz aos sujeitos do campo. E essa mudança residuiu no fato de que o trabalho realizado pela Conferência partiu do pressuposto “do que seria específico da educação do campo levando em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no e do campo.” (ZEN; FOERSTE, 2009, CD-ROM)

Atualmente, o conceito de Educação do Campo, e que norteia a maioria dos estudos sobre a temática, está inserido na perspectiva das lutas e dos movimentos sociais que reivindicam terra e trabalho. Para estes movimentos, a principal reivindicação de educação está centrada em um processo que valorize e respeite os sujeitos como possuidores de uma vida de significados no campo e sendo assim, em primeiro lugar, toda a relação de ensinar e aprender terá sempre que se efetivar dentro desses contextos.

Segundo Caldart (2005, p.1) o conceito é novo e já está cercado de disputas,

⁶ Realizada em julho de 1997, em Brasília e promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com diversas entidades, como a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

pois a educação suscita além dos debates, o desejo de “conduzi-la”. Toda educação é intencional, e a educação escolar, do campo ou de outra modalidade, não foge a esta regra.

Porém, o conceito não pode ser fechado, esvaziado em si próprio. Se o mesmo está inserido em lutas e movimentos, ele também é movimento, tem dinamismo próprio e está em constante (re)construção com suas especificidades. A própria ideia de educação do campo necessita de suas especificidades (quilombolas, indígenas, posseiros e etc.) e de seus pluralismos, pois sua diversidade de realidades não a enfraquece, ao contrário, abre espaço à luta por uma sociedade que viva com e o outro (e não apenas o “tolere”).

Em sua análise, Caldart (2005) defende uma educação nacional ou escolas que tenham o campo e sua população (plural) como objeto de referência. A autora lembra que “o universal tem sido pouco universal. A intenção da educação do campo, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o “universal seja mais universal”, seja de fato reunião e síntese de particularidades diversas, mesmo que contraditórias.

4. O COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO TEREZA CRISTINA E A PROPOSTA DA SEED

4.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA COMUNIDADE.

Baseando-se no histórico de Educação do Campo, nas lutas dos movimentos sociais e suas atuais discussões e conceituações, a presente pesquisa foi motivada pela adesão do Colégio Estadual Tereza Cristina à modalidade de educação do campo. Inclusive, no início de 2014, a escola recebeu a resolução de mudança de nome⁷, que foi alterado para Colégio Estadual do Campo Tereza Cristina, passando oficialmente a fazer parte da proposta de adequação pela SEED/PR⁸ e se tornou escola do campo, aparecendo na lista de escolas do campo no site da secretaria.

⁷ Resolução nº 5510/13 de 20/12/2013.

⁸ Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

O colégio está situado no distrito de Alto Alegre, que pertence a municipalidade de Colorado/Paraná, há pouco mais de 10 km de distância deste.

O distrito, onde a escola está inserida, também seguiu as mudanças da segunda metade do século XX no Brasil. O local atraiu uma grande quantidade de migrantes do nordeste brasileiro para trabalho na lavoura do café, além grande quantidade de paulistas e mineiros. Estes trabalharam como pequenos proprietários e trabalhadores rurais assalariados. A pecuária também foi parte importante da economia da região.

De acordo com Oliveira (1989), devido à falência da produção de café na década de 1970, e o recrudescimento da pecuária, a população se inseriu a partir da década de 1980, como em vários outros municípios da região, na monocultura da cana-de-açúcar, dominada pelo monopólio de poucas indústrias (as usinas).

Assim, podemos caracterizar a comunidade na temática do “deserto verde”: uma grande área agricultável, destinada exclusivamente para a produção de cana-de-açúcar, destruindo-se qualquer possibilidade de produção sustentável de outros gêneros, e tornando precárias as condições de trabalho e de sobrevivência na terra por parte dos povos do campo desta região. Na verdade, criou-se uma cultura de enxergar o trabalho na usina como a única alternativa de renda, chegando-se ao estado crítico que pequenos proprietários de lotes não cultivarem suas terras e trabalhem de assalariados na usina.

O Colégio foi fundado como Escola Rural Tereza Cristina e passou a atender a antiga 1ª a 4ª séries do primário. Construída em prédio de madeira no Governo Moisés Lupion e do Prefeito Arcilio Frankini, no ano de 1960, em 1969 foi construído o prédio de alvenaria atual e passou a chamar-se Casa Escolar Tereza Cristina. Em 1982 foi criada a extensão de 5ª a 8ª Séries da Escola Estadual Cecília Meireles de Colorado, e passou a denominar-se Escola Estadual Tereza Cristina – Ensino de 1º Grau. No ano de 1994 iniciou o funcionamento do Ensino de 2º Grau e em 1998 o Colégio passou a denominar-se Colégio Estadual Tereza Cristina – Ensino Fundamental e Médio.

O Colégio funciona atualmente em três turnos (matutino, vespertino e

noturno) com um total de 436 alunos matriculados. Destes, são oriundos da zona rural 22 alunos.⁹

4.2 METODOLOGIA

A presente pesquisa utilizou a análise do relato da Equipe Pedagógica sobre o processo de “sondagem” da escola por parte da SEED, assim como pesquisou a documentação “oficial” que está arquivada no colégio sobre o processo e que remonta ao ano de 2009 como início do recebimento de documentos.

Em 2009 foram recebidos dois questionários de pesquisa da SEED: o primeiro sobre o conhecimento dos professores acerca das Diretrizes Estaduais da Educação do Campo, pertencentes à pesquisa de mestrado de uma professora participante da coordenação de educação do campo da SEED.

O segundo tipo de questionário foi recebido em outubro e estava intitulado “Roteiro de Trabalho – (Re)organização ao atendimento escolar nas escolas do campo”, tratando-se de um levantamento mais abrangente e baseado em coletar informações sobre a estrutura da instalação, os recursos físicos e humanos e os educandos atendidos.

Após este último levantamento, em outubro do mesmo ano foi solicitado ao Colégio uma planilha de discriminação numérica destes alunos atendidos, oriundos do campo: quantos eram e em quais modalidades e períodos estavam distribuídos.

Em 2010, no mês de novembro, a escola recebeu sobre o assunto o Parecer CEE/CEB 1011/10. No ano de 2011 observou-se um hiato, um silêncio sobre a educação do campo no colégio: a SEED não enviou nenhuma mensagem ou solicitação.

Em 2012, teremos a intensificação do processo, com o envio de e-mails e com a reunião em abril realizada no N.R.E com a equipe pedagógica e decisão que na Semana Pedagógica do segundo semestre seria tratado o tema com os professores através de uma espécie de curso.

⁹ Dados de matriculados de 2014.

No final de setembro deste, a escola (em conjunto com as demais) recebeu via e-mail um prazo de definição final, de aceite à proposta ou não: 30 de setembro de 2012. Em 27 de setembro foi organizada uma reunião entre direção, equipe pedagógica, professores e demais funcionários para definir qual seria a opção da escola. Posteriormente, em 28 de setembro, foi realizada a reunião com o Conselho Escolar, que ratificou a decisão da primeira reunião, e que constaram na análise das atas nº16 e 18/2012.

Em 2013, a educação do campo apareceu em alguns momentos pontuais do cotidiano da escola, presentes nos e-mails da SEED através de convites à realização de eventos e instruções sobre a mudança de nomenclatura. Encontra-se também, por iniciativa da escola, e com a ênfase da solicitação do corpo docente, a realização de uma visita da coordenação do N.R.E de educação do campo.

Em outubro deste, mediante a adesão da escola e alteração na nomenclatura, para maiores esclarecimentos, foi realizada uma assembleia com todas as instâncias da escola e os pais e educandos.

Finalizando a documentação pesquisada, no ano de 2014 até o presente momento, a comunidade escolar recebeu a oficialização da mudança de nome, mediante uma resolução da SEED de dezembro de 2013, e foi anunciado aos docentes, na Semana Pedagógica de janeiro, o acréscimo “do Campo” ao nome oficial do Colégio.

4.3 RESULTADOS

De acordo com o relato da equipe pedagógica o processo de sondagem do colégio para a Educação do campo já ocorreu há algum tempo. Primeiramente, através de convites para encontros sobre o tema e que foram realizados na cidade de Faxinal do Céu/Pr.

Nessa análise, há uma certa dificuldade em estabelecer datas precisas e documentos para este processo, pois a escola (assim como a maioria no Paraná)

passa pelo processo de rotatividade dos profissionais¹⁰, tanto pedagogos como docentes, e deste modo, determinado profissional que tenha participado de um seminário ou de uma reunião no NRE¹¹ sobre o tema já não trabalha mais no Colégio para fornecer maiores esclarecimentos. Assim, a pesquisa acabou por esbarrar no fato de que não há dados ou anotações arquivadas sobre estas reuniões, como por exemplo, quando foram realizadas ou sobre o que especificamente trataram os temas.

Sobre os questionários enviados em 2009, encontramos que nos dados levantados pelo primeiro, dentre os 9 professores entrevistados, 4 já haviam participado de pelo menos um Simpósio ou Grupo de Estudo realizado pela SEED entre os anos de 2004 e 2008. Nenhum manifestou conhecimento sobre o texto das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (CNE/CEB 01/2002) e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.

No segundo questionário, o mesmo não trabalhou dados em números, mas apenas temas, como por exemplo se o PPP da escola e o calendário escolar estavam contemplando a Educação do Campo. Também foi indagado se havia sala de professores, laboratório de informática, quadra esportiva e bibliotecas, quais os projetos estavam em andamento. Foi abordado também se havia sujeitos da educação do campo na escola e que foi respondido que a mesma atendia alunos boias-frias ou filhos destes, oriundos do corte de cana-de-açúcar.

Também no final de 2009, foi recebida uma planilha e retornada pela escola onde constava que de um total de 395 matriculados, 24 eram alunos do campo. Destes, 8 estavam matriculados no Ensino Fundamental e 16 no Médio e 11 estudavam no período matutino e 13 no noturno.¹²

Em 2010 o documento recebido pela escola foi o Parecer 1011/10. O mesmo trabalhou como tema principal a definição de identidade das escolas do campo, e como no Paraná seria possível estabelecer critérios que definissem essa identidade,

10 Anualmente são contratados profissionais temporários através do sistema PSS – Processo Seletivo Simplificado.

11 NRE – Núcleo Regional de Educação. O colégio está jurisdicionado ao NRE Maringá.

12 Até o ano de 2012 o Colégio atendia apenas em dois turnos: matutino e noturno.

separando o rural do urbano. O parecer define como:

a Escola do Campo é aquela que se localiza no perímetro rural e nos distritos dos municípios e recebem sujeitos oriundos do campo, tais como: pequenos agricultores, assentados, acampados, meeiros, posseiros, arrendatários, quilombolas, faxinalenses, boias-fria, entre outros. (PARECER CEE/CEB 1011/10, SEED, 2010)

No ano de 2011 não há documentação sobre o processo, e supomos a influência de que o ano foi de troca de governador e demais técnicos e responsáveis nos NREs e equipes, o que pode ter provocado o “esfriamento” do processo e esvaziamento das discussões.

As discussões e propostas foram retomadas em 2012 e apresentadas ao corpo docente através da Semana Pedagógica em Julho, nos dias 19 e 20. A própria equipe pedagógica do colégio realizou o trabalho de discussão com o corpo docente acerca do histórico, legislação e identidade da educação de campo, não recebendo nenhuma visita “externa” para maiores esclarecimentos. Inclusive em um dos períodos do dia 19, o Colégio se reuniu com outra escola¹³ em mesma situação para troca de informações, porém não obtendo grandes novidades.

A maior dificuldade encontrada no período pelo corpo docente foi definir o que era a educação de campo e reconhecer quais as características dos alunos atendidos pela escola se “encaixavam” neste perfil. Ou, se a escola possuía uma identidade para se enquadrar na modalidade de educação do campo.

Durante os dois dias do encontro, foram analisadas as Diretrizes Nacionais e Estaduais e o Parecer citado. Os docentes dividiram-se em grupos para expor os materiais para que não houvesse apenas a leitura enfadonha de leis. Cada grupo apresentou e discutiu os pontos mais importantes, abrindo o debate com todos. A análise da identidade centrou-se no texto do parecer, e concluiu-se que em partes a escola atendia às características de escola do campo pretendidas. Por exemplo, atendia alunos e familiares ligados ao trabalho assalariado rural e estava situada em

¹³ A escola recebida para a troca de informações foi o Colégio Estadual Dr. Ivan F. A. Silva Filho, do município de Nossa Senhora das Graças, próximo ao distrito.

um distrito. Porém, foi argumentado que este primeiro quesito estava em declínio pois o cortador de cana estava sendo substituído pelo corte mecanizado.

Ao fim do debate, a maioria dos professores concluíram que os alunos não possuíam tal identidade e que estavam ligados aos costumes urbanos. Para os docentes e demais profissionais, a cultura predominante era a urbana, pois muitos apenas “dormiam” nos lotes da vila rural, assim como seus familiares, passando a maior parte do dia ligados à rotina urbana. Nem alunos, nem familiares se reconheciam enquanto moradores e trabalhadores do campo.

Os professores questionaram também o gradual “desaparecimento” dos boias-frias com a mecanização do corte de cana-de-açúcar e extinção deste tipo de trabalho. A justificativa que imperou nos debates era de que os alunos e seus familiares estavam ligado a uma indústria (a usina), não mais trabalhando diretamente com a terra. Ensacar açúcar ou manejar uma colheitadeira estaria muito distante do trabalho agrícola.

Os debates foram acirrados e não foi encontrado um consenso sobre a identidade e muito menos a adesão ou não, pois havia muitas desconfianças e dúvidas sobre o tema. Foi solicitada uma visita “técnica” do N.R.E de Maringá, com seu departamento responsável para aprofundamento da discussão. As instruções até então recebidas eram de que as escolas “indecisas” teriam tempo para estudar a proposta de adesão.

De acordo com as reuniões de setembro de 2012, tal situação não se concretizou, pois a escola recebeu um prazo de aceite final à proposta. A autora da pesquisa participou, como membro suplente do Conselho Escolar, das reuniões descritas resumidamente nas atas. Nestas não ficaram registradas as esperanças e o medo que conduziu a tônica dos debates. Esperanças de que se a escola aderisse à modalidade de educação de campo, tal processo acelerasse a reforma do prédio aguardada há pelo menos uma década. E que trouxesse cursos técnicos para a qualificação dos alunos do Ensino Médio, cujo horizonte era bem limitado ao término deste: trabalhar na usina mediante um baixo salário ou ir embora para uma cidade maior.

E o medo de que a não adesão à modalidade implicasse no fim do período noturno. O ensino noturno conta com apenas três turmas de Ensino Médio, com uma média inferior de 15 alunos concluintes em cada turma, e todos os anos é ameaçado com a cessação e remanejamento dos alunos para o município sede. Todos reconheceram que além do prejuízo tanto para professores e funcionários da escola que a cessação implica, tal situação seria o fim dos estudos para a maioria destes alunos matriculados no período. Ambas reuniões, após a discussão e análise do tema, decidiram pela adesão.¹⁴

Finalizando os resultados, em 2013 foi realizada uma assembleia, porém a mesma foi apenas informativa, pois ninguém possuía conhecimento sobre o que seria feito e a partir de quando com a escola. E uma reunião com dois representantes do NRE da Educação do Campo. Nesta, alguns pontos foram discutidos e esclarecidos, alguns livros foram trazidos para aprofundamento de estudos por parte da equipe, porém foi reiterada a necessidade de cursos, oficinas, seminários e demais assessoramentos para que haja mudanças que se consolidem em prática, como por exemplo, um trabalho diferenciado com conteúdos e metodologias presentes no PTDs.¹⁵

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o histórico da Educação do Campo no Brasil, percebe-se que o Colégio Estadual do Campo Tereza Cristina esteve até agora em sintonia com as políticas públicas voltadas aos povos do mundo rural. Criada como escola rural, esteve relacionada ao “Ruralismo pedagógico” e ao clientelismo/coronelismo, que forneciam ao homem do campo “favores e dádivas”. Ou seja, educação não como direito, mas como assistencialismo de políticos e lideranças locais influentes.

Diante à exposição dos fatos referentes à implantação da modalidade de

14 Constatadas nas atas do Conselho Escolar de número 16 e 18/2012.

15 Plano de trabalho docente, elaborado pelos professores de cada disciplina e de acordo com as séries.

educação do campo no Colégio do Campo Estadual Tereza Cristina, conclui-se com a pesquisa que o processo, mesmo que iniciado em 2009 e aparentemente dado por concluído pela SEED, na prática permanece inacabado.

Na verdade, tal situação não se manifestou ainda no conjunto de mudanças desejadas pela comunidade escolar: a reforma do prédio, com uma infraestrutura de atendimento adequada e cursos técnicos subsequentes, que possam alargar o horizonte de oportunidades aos jovens da comunidade.

A única alteração efetiva, concreta e perceptível foi a mudança de nomenclatura. Apenas nos documentos oficiais do colégio há alguma alteração. E esse era o temor da comunidade escolar em períodos da adesão, de que tal alteração fosse apenas nominal.

O parecer 1011/2010 da SEED/PR preconiza que “As escolas de Educação do Campo devem ter todas as condições de infraestrutura adequadas para o funcionamento.” A necessidade de reforma do prédio é a mais urgente. Salta aos olhos o quanto a escola está em descumprimento de seu parecer pois o prédio não possui instalações adequadas nem para a cozinha, biblioteca, laboratórios e áreas de lazer e desporto (não tem quadra), está em péssimo estado de conservação e não tem acessibilidade.

Infelizmente, ela não foge à regra de milhares de escolas do Paraná (e Brasil), estejam situadas em grandes centros ou num pequeno distrito, a situação se repete: a legislação garante direitos, porém a prática, o real se mostra em oposição.

Além da carência em infraestrutura básica, o Colégio não possui materiais e recursos didático-pedagógicos para a implantação efetiva da Educação do Campo. Seus docentes não receberam cursos e assessoramento para trabalhar a modalidade, e estão insatisfeitos e inseguros com isso. Há o desejo em trabalhar metodologias novas nas disciplinas, com uma abordagem que respeite as características locais, porém o corpo docente não sabe como isso é possível de ser realizado porque até o momento ninguém se dispôs a orientar. Assim, não apareceram as contribuições esperadas e as possibilidades acenadas pela Educação do Campo, principalmente as alardeadas nos documentos oficiais.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R.A; GUERRA, M.D.S. **Introdução em Educação do Campo**. Campo Grande: UFMS, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **Lei n. 9.394/96**. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> >. Acesso em: 13/03/14.

BRASIL. **Lei nº 4.504**, de 30 de novembro de 1964. Dispões sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm> Acesso em 13/03/14

BELTRAME, S. A. B. Cenários da escola do campo. In: FOERSTE, Erineu, MARGIT-SCHUTZ-FOERSTE, Gerda, CALIARI, Rogério. (Orgs.). **Educação do Campo. Povos. Territórios. Movimentos sociais. Saberes da terra. Sustentabilidade**. Espírito Santo: UFES, 2009. CD-ROM.

BUARQUE, C. **Pronunciamento de 03/04/2013** no Senado Federal em Brasília, DF. Disponível em <<http://www.senado.gov.br/atividade/pronunciamento/detTexto.asp?t=398203>> Acesso em 20/03/14.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: FOERSTE, Erineu, MARGIT-SCHUTZ-FOERSTE, Gerda, CALIARI, Rogério. (Orgs.). **Educação do Campo. Povos. Territórios. Movimentos sociais. Saberes da terra. Sustentabilidade**. Espírito Santo: UFES, 2009. CD-ROM.

FOERSTE, E. Educação do campo: quem assume esta tarefa? In: FOERSTE, Erineu, MARGIT-SCHUTZ-FOERSTE, Gerda, CALIARI, Rogério. (Orgs.). **Educação do Campo. Povos. Territórios. Movimentos sociais. Saberes da terra. Sustentabilidade**. Espírito Santo: UFES, 2009. CD-ROM.

JESUS, J. G.; FOERSTE, E. Educação do campo no Brasil: uma aproximação. In: FOERSTE, Erineu, MARGIT-SCHUTZ-FOERSTE, Gerda, CALIARI, Rogério. (Orgs.). **Educação do Campo. Povos. Territórios. Movimentos sociais. Saberes da terra. Sustentabilidade**. Espírito Santo: UFES, 2009. CD-ROM.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB nº 1/02. Brasília, DF: 2002.

MOREIRA, F. As imagens sociais produzidas a respeito da “roça”. In: FOERSTE, Erineu, MARGIT-SCHUTZ-FOERSTE, Gerda, CALIARI, Rogério. (Orgs.). **Educação do Campo. Povos. Territórios. Movimentos sociais. Saberes da terra. Sustentabilidade**. Espírito Santo: UFES, 2009. CD-ROM.

MST – **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Disponível em:<<http://www.mst.org.br>> .

NASCIMENTO, M.I.M. O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889). **HISTEDBR**, 2006. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html> Acesso em: 14/02/2014.

OLIVEIRA, M. A. C. **De trabalhador volante a morador de periferia: o cortador de cana de Porecatu (1945-1985)**. Assis/SP. 1989. Dissertação – UNESP, 1989.

PRADO, A. A. Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo. In: PRADO, A. A. **Conceitos de homem e de educação no Brasil no período do Estado Novo (1937-1945)**. Rio Janeiro. 1995. p. 5-27. Tese – UFRJ, 1995.

SEED/PR. **Parecer CEE/CEB n.º 1011/10**, de 06/10/10. Consulta sobre as Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das Escolas do Campo. Curitiba, Pr: 2010. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_1011_10.pdf> Acesso em: 20/03/14.

SEMERARO, G. Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. In: FOERSTE, Erineu, MARGIT-SCHUTZ-FOERSTE, Gerda, CALIARI, Rogério. (Orgs.). **Educação do Campo. Povos. Territórios. Movimentos sociais. Saberes da terra. Sustentabilidade**. Espírito Santo: UFES, 2009. CD-ROM.

SOUZA, C.M. Discursos intolerantes: o lugar da política na Educação Rural e a representação do camponês analfabeto. **Histórica**, 2005. Disponível em: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao03/materia02/#topo>> Acesso em: 20/03/14.

ZEN, E.T. ; FOERSTE, E. Discussões sobre princípios para pensar educação do campo. In: FOERSTE, Erineu, MARGIT-SCHUTZ-FOERSTE, Gerda, CALIARI, Rogério. (Orgs.). **Educação do Campo. Povos. Territórios. Movimentos sociais. Saberes da terra. Sustentabilidade**. Espírito Santo: UFES, 2009. CD-ROM