

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – POLO PALMEIRA

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO FORA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA SUTIL:
ADAPTAÇÃO OU REJEIÇÃO**

PALMEIRA

2014

SIMONE APARECIDA PINHEIRO DE ALMEIDA

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO FORA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA SUTIL:
ADAPTAÇÃO OU REJEIÇÃO**

Trabalho apresentado como requisito parcial para a obtenção da certificação do curso de Especialização em Educação do Campo Polo de Palmeira da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dra. Angela Massumi Katuta

PALMEIRA

2014
SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	05
2 DESENVOLVIMENTO	06
2.1 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	06
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	09
3 METODOLOGIA	14
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	15
5 CONCLUSÃO	20
REFERÊNCIAS	21

A EDUCAÇÃO DO CAMPO FORA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA SUTIL: ADAPTAÇÃO OU REJEIÇÃO

Simone Aparecida Pinheiro de Almeida

Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral

Ângela Massumi Katuta (Orientadora) - UFPR - Setor Litoral

RESUMO

Neste trabalho consideramos o campo um universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto atual das relações culturais, políticas e internacionais. O campo mantém particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas que o diferencia, dessa maneira, fizemos uma discussão pertinente à Educação do campo como um espaço heterogêneo e, ao mesmo tempo, de exclusão. As comunidades Quilombolas deveriam ser assistidas pelo Estado oferecendo educação fundamental e ensino médio em sua própria localidade, porém, não é o que acontece em determinadas regiões, como é o caso do remanescente quilombola Sutil, localizado próximo da cidade de Ponta Grossa e Palmeira no Paraná. Os educandos dessa comunidade, a partir do 6º ano, se deslocam 20 Km para irem até o centro urbano no Colégio Estadual Francisco Pires Machado, localizada no Bairro Cará-cará em Ponta Grossa. No presente estudo, fizemos levantamento da perspectiva desses educandos em relação ao contato com outros sujeitos da escola em que estudam. Elaboramos entrevistas estruturadas com a equipe escolar, pais e educandos da referida comunidade que freqüentam a escola fora da mesma. Concluímos que há necessidade da construção de escolas na comunidade visto que os alunos(as) sentem em alguns momentos dificuldades de deslocamento bem como de inserção social entre os colegas. Sentem muitas vezes preconceito racial, o qual foi verificado durante as entrevistas.

Palavras-chave: Comunidade remanescente quilombola; Educação do campo; Respeito à diversidade; Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo sobre os educandos que estudam fora da comunidade remanescente quilombola (CRQ) Sutil, localizada no município de Ponta Grossa. Os educandos do ensino fundamental e médio se deslocam de seu espaço para a área urbana frequentando o Colégio Estadual Francisco Pires Machado, localizada no Bairro Cará-cará em Ponta Grossa – PR.

A problemática que se levantou foi como os educandos de uma comunidade quilombola se sentem tendo que frequentar uma escola da área urbana? Sofrem rejeição, preconceito? Sua cultura é respeitada? Resolvi estudar essa temática após leitura das Diretrizes para Educação no Campo as quais destacam a necessidade de oferecer educação para comunidades de remanescentes quilombolas nas suas próprias localidades. Visitando a comunidade, constatei que isso não ocorre e que os educandos precisam sair dela para dar continuidade aos estudos em área urbana.

No Brasil prevaleceu uma cultura marcada por exclusões e desigualdades, as elites, ao considerarem a maioria da população que vive no campo como atrasada, a deixou à margem dos projetos políticos de modernização conservadora da agricultura. Embora esse pensamento tenha sido dominante, se percebe um avanço na mudança de mentalidade de alguns setores, porém, algumas contradições estão presentes nos discursos e políticas públicas.

A I Conferência Nacional por uma educação básica do campo (1998) foi um processo de reflexão e de mobilização do povo em favor de uma educação que levasse em conta conteúdos e metodologias apropriados e direcionados aos educandos do campo.

A Educação do Campo, defendida pela Conferência, tratou da luta popular pela ampliação do acesso, permanência e direito à escola pública de qualidade no campo, defendendo que as pessoas têm o direito de estudar no lugar onde vivem (agricultores, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pescadores, seringueiros etc.), incorporando distintos processos educativos no seu Projeto Político Pedagógico.

Os objetivos seguidos para realização da pesquisa foram: Verificar como os educandos do referido remanescente foram inseridos e como se sentem na escola

urbana. Levantar possíveis exclusões e preconceitos na perspectiva dos mesmos; analisar se houve adaptação no currículo escolar e/ou nas práticas pedagógicas que valorizassem a cultura do campo e das comunidades quilombolas.

O estudo contou com a participação de estudantes da Comunidade remanescente quilombola Sutil bem como dos educadores que trabalham com os mesmos. Por meio de entrevistas, os educandos bem como a comunidade oriundos da comunidade Sutil que frequentam o Colégio Estadual Francisco Pires Machado puderam expor suas angústias e satisfações em relação à educação fora de sua localidade.

Dividiu-se didaticamente esse trabalho na perspectiva de explicar a educação quilombola no contexto da educação do campo fora do campo.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA:

Para essa pesquisa foi realizado um recorte de estudo de caso na Colônia Sutil, área rural de Ponta Grossa. O remanescente de quilombo localiza-se entre a cidade de Ponta Grossa (20 km) e Palmeira (15 Km).

A colônia Sutil foi doada por fazendeiros após libertação da escravidão, pois os ex-escravos já ocupavam esse local. Com a vinda de imigrantes no início do século XIX, os russos acabaram se fixando em parte das terras do quilombo e áreas adjacentes.



Figura 01: Vista parcial da Colônia Sutil. Fonte: Acervo da autora, 2014.

A Constituição Federal de 1988 no artigo 68 do ato das disposições constitucionais transitórias menciona a importância da preservação das comunidades quilombolas respeitando sua cultura, sua identidade:

Os remanescentes das comunidades dos quilombolas que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos específicos. (BRASIL, 1988, p. 159).

Em 2012 ficaram estabelecidas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação Básica.

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade.

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Resolução nº 8, 2012, pdf.)

Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares para a população quilombola cabe destacar os incisos:

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Resolução nº 8, 2012, pdf.).

Como exposto, aos remanescentes de quilombos que não possuem escolas que ofertem educação básica em alguma modalidade o Estado deverá proporcionar escolas em áreas mais próximas.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em 2010 pontuou de maneira acentuada a necessidade de Políticas Públicas voltadas para a educação escolar quilombola como modalidade da educação básica, instituindo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A partir de 2011, a Câmara de Educação Básica e o Conselho Nacional de Educação iniciaram o processo de elaboração das referidas diretrizes. Para que o processo se efetive e seja colocado em prática os educadores deverão entender o que é um quilombo e como se dá a educação em seu meio.

De acordo com o Decreto 4.887/2003, os **quilombos** são: grupos étnicoraciais segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (Art. 2º do Decreto 4887, de 20/11/2003).

O artigo de Paré et al (2007) é um relato sobre a educação para quilombolas de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca no Rio Grande do Sul. Nele, seus autores descrevem as dificuldades encontradas pela comunidade quando precisam enviar seus filhos para o centro urbano para darem continuidade ao ensino:

Os quilombolas assinalam com orgulho que todas as crianças estão na escola, que tem de 1ª a 8ª série. Entretanto, após este período, as crianças têm que se deslocar para Restinga Seca se desejarem continuar com os estudos. Há uma divergência de opiniões a esse respeito, sendo que muitas vezes os pais acham os filhos pequenos demais para irem para a 'cidade'. (p. 8).

Os autores afirmam que não há contextualização curricular e que os professores que atuam na comunidade quilombola são pertencentes a um município de colonização italiana, prevalecendo assim um currículo europeizado fora do contexto cultural da comunidade.

Soares (2012) em sua tese intitulada *Educação escolar quilombola: quando a diferença é indiferente* apresenta uma discussão sobre as ações pedagógicas no interior das escolas quilombolas no estado do Paraná, bem como relata a falta de investimento nesse segmento, evidenciando as desigualdades sócio-raciais na educação escolar. A autora evidenciou essa problemática a partir da observação de campo, e afirmou que a Secretaria de Estado da Educação do Paraná entre 2009 e

2011 não conseguiu efetivar uma educação sistemática e permanente com ações pedagógicas voltadas para a realidade de cada comunidade quilombola.

Importante destacar que as comunidades quilombolas podem pertencer ao campo (rurais) e outras podem estar localizadas nas cidades (urbanas).

O presente trabalho refere-se a uma comunidade rural.

Pelos relatos locais, conta-se que o nome "Sutil" surgiu em homenagem ao tropeiro Benedito Subtil, de Sorocaba, que por muitos anos hospedava-se no local com os negros. Os descendentes de africanos que estão a 35 quilômetros da sede do município de Ponta Grossa contam que seus ancestrais estavam centenariamente nas terras. Terras que receberam, em herança, dos fazendeiros, depois do fim da escravidão. (MOURA, C. s.p., 2014).

Destaca-se que a educação quilombola deverá ser respeitada e ter como referência seus valores históricos, culturais e econômicos. A escola deverá se constituir em um espaço que efetive o diálogo entre o conhecimento formal e a vivência, conforme a realidade local.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica na Seção VII em relação à Educação escolar quilombola menciona:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (Brasil, 2010).

Relacionando a educação quilombola e educação do campo, podemos verificar que ambas aparecem com destaque nas Diretrizes Nacionais para educação básica como uma forma de organização específica que demanda por metodologias apropriadas para a realidade na qual o sujeito do campo está inserido.

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO:

A educação do campo se constitui em uma discussão moderna com a presença dos sujeitos do campo em um cenário de busca política por melhores condições.

Os movimento social no campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e

mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostra quanto se reconhecem sujeitos de direitos. (ARROYO, 2004, p. 73).

Quando se discute o campo é preciso levar em consideração a diversidade presente nele, dessa maneira, faz-se necessário retomar um pouco sobre o histórico da I Conferência Nacional por uma educação básica do campo que foi um processo de reflexão e de mobilização do povo em favor de uma educação que levasse em conta, escolas, conteúdos e metodologias apropriadas direcionadas aos educandos do campo.

O Decreto nº 7.352/2010, a que se refere a ampliação do direito à educação superior e, principalmente, ao conceito de escola do campo está definido no art. 1º, § 1º, inciso II:

[...] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Conforme Kolling (1999, p. 13), o marco inicial do movimento em prol da Educação no Campo se deu no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I Enera), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em julho de 1997, em Brasília, 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 Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

O resultado do I Enera levou a Unicef por meio de sua representante a desafiar as entidades promotoras e as que apoiaram o evento para um trabalho mais amplo sobre a educação a partir do mundo rural, levando-se em conta o contexto do campo em termos de sua cultura específica quanto a maneira e o modo de viver.

A Conferência por uma Educação do Campo realizada em Goiás em 1998 destaca que desde 1997 havia um consenso sobre o conteúdo específico da educação básica do campo e que se deve levar em conta a cultura dos povos que vivem do campo e no campo.

A proposta da Conferência teve como objetivo a consecução de políticas públicas voltadas para a educação do campo.

De modo geral a educação sempre apresentou diversos problemas como: alta evasão escolar, baixa escolarização, alto índice de repetência, entre outros.

Entretanto, esses problemas são muito mais graves no meio rural caracterizados pela falta de incentivo familiar ou investimento das políticas públicas.

A Educação do Campo, defendida pela Conferência, tratou da luta popular pela ampliação do acesso, permanência e direito à escola pública de qualidade no campo – as pessoas têm o direito de estudar no lugar onde vivem (dos agricultores, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pescadores, seringueiros etc.), incorporando distintos processos educativos no seu Projeto Político Pedagógico.

Conforme Arroyo, Caldart, e Molina (2004, p.10) “[...] a escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro, à população do campo foi negado o acesso aos avanços ocorridos nas duas últimas décadas”. Assim, os movimentos sociais do campo vêm desencadeando diversas lutas em prol de mudanças nesse contexto de desvalorização da Educação do campo, em busca de uma educação que expresse os interesses e as necessidades de desenvolvimento dos sujeitos que vivem, trabalham e são do campo.

Pontuamos que o objetivo da educação do campo conforme Pistrak é:

Ajudar o aluno a compreender a realidade atual de um ponto de vista marxista, isto é, estudá-la do ponto de vista dinâmico e não estático. Estuda-se a realidade atual pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método dialético. (2000, p. 134).

A educação do campo se tem desenvolvido em muitos lugares através de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais. A luta por políticas públicas voltadas para a educação do campo deve universalizar o acesso de todos os povos à educação.

Quando se define ou se pensa escola do campo devem-se levar em consideração as particularidades dos povos do campo. Essa caracterização está referendada no parágrafo único do art. 2.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua 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 por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (MEC, 2002, p. 37).

A escola do campo deve corresponder à necessidade da formação integral dos povos do campo.

Segundo Arroyo (2004, p. 52) os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos da realidade, porém, não se conformam com ela. São sujeitos da resistência no e do campo: que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; da luta pela terra e pela Reforma Agrária; da luta por melhores condições de trabalho no campo; da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e tantos outros sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas.

Esse estudo está direcionado para o espaço quilombola, suas reivindicações em relação à educação do campo. A educação escolar quilombola deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino, localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis pelos quilombolas de áreas rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas.

Conforme Diretrizes a escola do campo deverá corresponder à necessidade de formação integral dos povos do campo.

TÍTULO III

DA DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 9º A Educação Escolar Quilombola compreende:

I - escolas quilombolas;

II - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

Parágrafo Único Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola. (MEC-RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012)

Art. 10 A organização da Educação Escolar Quilombola, em cada etapa da Educação Básica, poderá assumir variadas formas, de acordo com o art. 23 da LDB, tais como:

I - séries anuais;

II - períodos semestrais;

III - ciclos;

IV - alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos;

V - grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 11 O calendário da Educação Escolar Quilombola deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na LDB. (MEC-RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012, p. 07)

Os coletivos populares organizados não demandam apenas o direito ao conhecimento acumulado, querem ser reconhecidos sujeitos de produção de conhecimentos, valores, concepções de mundo, de ser humano. (ARROYO, 2007, p. 35).

As Diretrizes Curriculares para educação do campo do Estado do Paraná apresentam alguns pontos a serem seguidos, o primeiro é como dar voz aos povos do campo, como escutá-los, ouvir seus anseios:

- escutar os povos do campo, a sua sabedoria, as suas críticas;
- escutar os educandos e as suas observações, reclamações ou satisfações com relação à escola e à sala de aula;
- escutar as carências expostas pelos professores das escolas do campo; enfim, ouvir cada um dos sujeitos que fazem o processo educativo: comunidade escolar, professores e governos, nas esferas municipal, estadual e federal;
- por meio da escuta, será gerado o diálogo e nele serão explicitadas as propostas políticas e pedagógicas necessárias à escola pública. (DCE-PR, 2006, p. 30).

Conforme as Diretrizes Nacionais para uma Educação do Campo pretende-se que o estudo dos educandos tenha como ponto de partida a investigação para a seleção e desenvolvimento dos conteúdos escolares, de forma que enfoque singularidades regionais e locais valorizando a cultura e fortaleça a identidade das populações das diversas áreas do campo.

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394 de 1996, prevê em seu artigo 28, que a oferta de educação básica nas escolas localizadas no campo deve ser baseada em conteúdos curriculares e metodologias adaptadas às especificidades de cada localidade a fim de melhorar o processo de ensino aprendizagem. Contudo, verifica-se que isso nem sempre acontece, a realidade está distante dessa premissa da LDB.

O artigo de Romário Aguiar Corrêa divulga um projeto coletivo que fez uso de práticas de educação do campo e teve a pesquisa de campo como estratégia pedagógica. O projeto foi desenvolvido de setembro de 2010 e se estendeu até o mês de junho de 2011 e priorizou o sistema de produção familiar e processos de trabalho no Assentamento Jacundá, desenvolvido coletivamente no segundo semestre do ano de 2010, na Escola Boa Ventura, município de Jacundá - PA. Todas as práticas desenvolvidas são experiências em processo de construção rumo a um novo currículo para as escolas do campo. Antes da realização do projeto, verificou-se a importância de desenvolver uma oficina pedagógica que viesse possibilitar aos educadores entender a proposta de educação do campo para que

pudessem experimentar e desenvolver ações práticas de educação do campo através da aproximação dos conhecimentos escolares – interdisciplinaridade – com as práticas sociais do Assentamento e contribuir na construção desta nova experiência.

Molina (2006) afirma que:

A desvalorização dos conhecimentos práticos/teóricos que trazem os sujeitos do campo, construídos a partir de experiências, relações sociais, de tradições históricas e principalmente, de visões de mundo, tem sido ação recorrente das escolas e das várias instituições que atuam nestes territórios. (p. 14).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) enfatizam a temática da Pluralidade Cultural que diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, e oferecem ao educando a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.

Este tema propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, direito de todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. A afirmação da diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, tendo a Ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais.

O sujeito do campo tem sua cultura, seus valores e sua diversidade deverá ser respeitada. O educando poderá por meio desta temática, estudar sua história, sua cultura e sentir orgulho de pertencer ao campo.

Nessa perspectiva de educação do campo voltada também para comunidades quilombolas que vivem nas zonas rurais, se faz necessário discutir o respeito à diversidade cultural, a valorização da pluralidade quilombola.

3 METODOLOGIA:

O delineamento adotado neste estudo foi o Estudo de Caso, por ser utilizado nas pesquisas exploratórias onde a flexibilidade se torna um estímulo às novas descobertas.

Segundo Gil (1991, p. 79), o estudo de caso:

[...] se fundamenta na idéia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa.

O estudo de caso apresenta vantagens, por ser o delineamento mais adequado a várias situações. O elemento mais importante para identificação de um delineamento é o procedimento adotado para coleta de dados. Assim, faz-se necessário primeiro delimitar o estudo.

Devido aos objetivos desta pesquisa, optou-se pela entrevista temática, pois este tipo de técnica preocupa-se especificamente com a participação do entrevistado no tema escolhido como objeto principal.

As entrevistas foram realizadas no mês de março, a pesquisadora entrou em contato com o Núcleo de Educação de Ponta Grossa, segmento da Diversidade para solicitar uma visita à comunidade Sutil, porém, não houve resposta. Dessa maneira, procedeu-se a visita sem contato prévio e agendado. A visita a escola foi agendada e mediada por meio do secretário.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO:

O Colégio Estadual Francisco Pires Machado compartilha espaço com a Escola Municipal Deodoro A. Quintiliano. Localiza-se no bairro Cará-Cará em Ponta Grossa, o local mais próximo da Comunidade Sutil há aproximadamente 20 km. O Colégio conta com 12 turmas do ensino fundamental, período manhã e tarde com total de 366 alunos dos quais apenas 13 são da colônia Sutil. O ensino médio conta com 04 turmas período noturno total de 131 alunos e apenas 02 educandos da colônia Sutil.



Figura 02: Colégio Estadual Francisco Pires Machado. Fonte: Acervo da autora, 2014.



Figura 03: Colégio Estadual Francisco Pires Machado. Fonte: Acervo da autora, 2014.

As entrevistas foram realizadas no mês de março de 2014, na colônia Sutil e no Colégio Estadual Francisco Pires Machado. São 15 educandos que saem da colônia Sutil deslocando-se 20 km até o Colégio que se localiza no bairro Cará-Cará em Ponta Grossa. 4 estudam no período da tarde 6º ano, e no período da manhã outros 4 estão no 7º ano, 3 estão no 8º ano, 2 educandas estão no 9º ano e no período da noite existem apenas 2 estudantes. O ônibus escolar sai da colônia às 6:00 da manhã e retorna às 12:45. No período da manhã as aulas tem início às 7:20 terminando 11:40.

Quando chove o ônibus atrasa e muitos educandos não vão para a escola, dificultando o aprendizado dos mesmos, segundo a fala da pedagoga entrevistada.

Os que estudam à tarde sempre chegam atrasados, pois o ônibus passa em várias fazendas e na colônia Santa Cruz, ocupada pelos russos que vieram na década de 50 e seguem a ortodoxia religiosa preservando suas tradições.

Alguns educandos na própria colônia Sutil questionados sobre a acolhida dos mesmos na escola por parte dos educadores e funcionários foram unânimes em responder que se sentem acolhidos, alguns mencionaram que tem dificuldades de aprendizado.

Em relação à pergunta “Gostariam de continuar estudando na própria colônia?”, Em unanimidade mencionam que sim pela proximidade, pois os que estudam pela manhã saem muito cedo, acordam as 05h da manhã. A avó de três das alunas mencionou sobre a necessidade da colônia ter uma escola própria desde as séries iniciais, pois as crianças só vão para escola com 6 anos completos e quando chegam na escola municipal na cidade estão em desvantagem porque não passaram pelo 1º ano (antigo pré). Essa desigualdade de inserção das crianças nas séries iniciais sem terem frequentado o 1º ano torna-se uma falácia entre os que moram na colônia e os educandos da área urbana, pois os educandos que já estavam na escola da área urbana já estão alfabetizados e os da colônia ainda serão alfabetizados.

À pergunta “Já sofreram algum tipo de preconceito ou maus tratos na escola?”, a resposta foi afirmativa. Uma das depoentes menciona que foi chamada de “tição queimado”, suas irmãs que não estudam mais e já são casadas também falaram que quando estudaram em 2003 a condição de racismo era pior, elas sofreram muito por serem do quilombo e frequentarem uma escola na cidade. Essa realidade mudou um pouco em função dos trabalhos realizados pelos professores que fazem parte da equipe multidisciplinar. Os professores abordam temas como respeito e alteridade, cultura africana, religiosidade, danças e direitos humanos, entre outros que tratam da questão racial.



Figura 04: Educandas entrevistadas na Colônia Sutil. Fonte: Acervo da autora, 2014.

Quando perguntei sobre o conhecimento das adolescentes em relação à colônia Sutil como remanescente de quilombo e sobre sua cultura foi unânime a resposta que não sabem nada sobre o histórico e a cultura de sua comunidade, os entrevistados desconhecem as raízes históricas e culturais, as tradições estão se perdendo em função da morte dos mais velhos e com eles perde-se a memória histórica, não há uma tradição oral para se manter a identidade local e uma perspectiva de valorização de seu patrimônio cultural e de continuarem suas manifestações. Nesse sentido se a escola fosse construída na localidade teria um papel fundamental de registrar pela história oral as tradições e manifestações religiosas contribuindo para valorização da identidade local. A memória coletiva é fundamental para a construção de uma identidade.

A entrevistada senhora Catarina Maria Conceição de Moraes de 76 anos permitiu que seu nome fosse apresentado, ela é semi analfabeta e relata que a maioria dos pioneiros morreu e com eles um pouco da história local. Menciona sobre as dificuldades econômicas da comunidade e a falta de escola fazendo com que os adolescentes se desloquem para a área urbana.

Ela pontua que uma escola local facilitaria a preservação de seus costumes sua cultura e afirmação da identidade local que está se perdendo.



Figura 05: Entrevista com a senhora Catarina Maria Conceição de Moraes Fonte: Acervo da autora, 2014.

Em relação a entrevista realizada na escola, a pedagoga afirma que os educandos da colônia Sutil apresentam muitas dificuldades de aprendizado e que isso está relacionado às condições sociais e à falta de estudo dos pais que não podem auxiliar seus filhos nas tarefas. A afirmação da equipe escolar é que os professores contextualizam os educandos e os inserem no processo educacional, porém, o que se percebeu por meio das entrevistas com os alunos é que eles sentem a necessidade dos professores, funcionários e demais alunos em reconhecer a comunidade Sutil como um remanescente quilombola para respeitá-los.

A pergunta “Acha que os estudantes da Sutil deveriam ter uma escola quilombola na comunidade?”, a pedagoga afirmou:

[...] sim, pois facilitaria no sentido de deslocamento e de aprendizagem, pois eles estariam mais próximos de sua realidade, nós temos muitas dificuldades de conversar com os pais deles sobre aprendizado e indisciplina, não tem telefone na colônia e celular nunca pega. (Entrevista com pedagoga, 2014).

Após entrevista com a comunidade Sutil, com os educandos, e equipe escolar destaca-se a necessidade de uma Escola do campo que realize um trabalho respeitando as identidades locais. Os encaminhamentos de solicitação para a

instauração de uma escola na comunidade quilombola foi realizada por meio da representante da comunidade, foram feitas reuniões participativas elencando os problemas da falta de uma escola local e enviado o pedido para a Secretaria municipal, a qual foi negada alegando que não há quem cuide e que não tem professores para serem enviados ao local. Desta maneira os alunos é que tem que se deslocar para a área urbana.

5 CONCLUSÃO

Pontuamos que a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto de educação transformadora e emancipatória, porém, há necessidade que o coletivo tenha consciência da necessidade dessa transformação. Percebeu-se por meio das entrevistas o discurso pronto de que a escola adapta seus alunos os insere na educação urbana de maneira suave. Em contrapartida, percebeu-se por meio do discurso dos educandos que a escola reproduz a situação de desigualdade existente entre os educandos que a frequentam.

As políticas públicas deverão ser capazes de direcionar orientações e ações que envolvam a escola no movimento de transformação do campo, só assim a educação do campo pode se adequar às demandas dos sujeitos do campo. Escolas localizadas no campo para educandos do campo.

A colônia Sutil remanescente de quilombolas está aos poucos perdendo sua identidade como se verificou nas entrevistas com a comunidade.

A problemática que se levantou foi como os educandos de uma comunidade quilombola se sentem tendo que frequentar uma escola da área urbana? Sofrem rejeição, preconceito? Sua cultura é respeitada?

A Seção VII da Educação escolar quilombola artigo 41 menciona que se requer uma pedagogia própria que respeite a diversidade cultural quilombola e que os professores trabalhem em seus conteúdos a cultura da comunidade quilombola que frequenta uma escola fora de sua comunidade para que os educandos urbanos passem a respeitar e não excluir por mero preconceito.

A resposta ao problema da pesquisa aponta que os educandos da comunidade Sutil não se sentem muito à vontade tendo que frequentar uma escola

fora de sua comunidade, sofrendo rejeição e preconceito por parte dos colegas. A pedagoga da escola mencionou que conversa com os alunos que praticam o racismo apenas isso, não há nada mais efetivo. Os educandos da colônia Sutil desconhecem sua cultura, sua identidade. Aos poucos a história de sua cultura está se perdendo, os pioneiros da comunidade estão morrendo e os mais novos muitas vezes vão embora abandonando o local em busca de emprego. A comunidade aponta sobre a necessidade de uma escola no centro da comunidade, talvez se isso acontecer se possa resgatar a história da comunidade. Conforme depoimento da comunidade e dos alunos(as) da Sutil o Colégio é bom, porém não atende aos anseios da comunidade e muitos dos adolescentes não dão continuidade ao ensino médio abandonando a escola.

A educação do campo fora da comunidade quilombola acaba contribuindo com a perda da identidade dos quilombolas e acentua a desigualdade social e racial, nesse sentido vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre os educandos do campo. A escola é um local apropriado para se trabalhar a valorização da memória para que se possam transmitir as futuras gerações. Conforme afirma Arroyo (2004, p. 137), “[...] o campo é lugar de vida, é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas”.

Pensar a educação do campo nos leva a refletir sobre as lutas as resistências para ficar na terra, os quilombolas tem uma história marcante de resistência e permanência em suas terras, assim, necessitam de uma escola que atenda às suas especificidades.

Há uma necessidade urgente de se repensar essa situação descrita nesse trabalho, em que educandos de uma comunidade do campo quilombola tenham que se deslocar para terem acesso à educação. A luta por políticas públicas que garantam esse direito fica somente no papel, as discussões não passam de teorias, não se levam em consideração os diferentes sujeitos do campo.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna [orgs.]. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
ARROYO, Miguel. **Movimentos Sociais e o Conhecimento**: uma relação tensa. In: II Seminário Nacional MST e a Pesquisa. Cadernos do Iterra, Veranópolis RS. Ano VII- 14 nov. 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da educação. Lei nº 9394, de 1996.

BRASIL, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. CNE/MEC, Brasília, 2002.

BRASIL. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: algumas informações** Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) Brasília – DF/ 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>.

Acesso em: 17 fev. 2014.

Conferência Nacional de Educação do Campo. II, 2004, Luziania-GO. Texto base. Disponível em: <educampoparaense.org/site/media/.../doc/18arquivo_590documento.doc>. Acesso em 01 mar. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jul. 2010a.

CORRÊA, Romário Aguiar. **Práticas de educação do campo: uma experiência em construção**. Disponível em: <<http://educampo.ufsc.br/wordpress/seminario/textos-das-comunicacoes/>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

GRUPO DE TRABALHO CLÓVIS MOURA. QUILOMBO. Disponível em: <[2014http://www.gtclovismoura.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=33](http://www.gtclovismoura.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=33)>. Acesso em: 19 fev. 2014.

KOLLING, Edgar Jorge (Org). **Por uma educação básica do campo**. Fundação Universidade de Brasília, 1999.

MEC. CADERNO DE SUBSÍDIOS: Referências para uma política nacional de Educação do Campo, 2ª ed. Brasília, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº I, de 3 de abril de 2002, 2003.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná** – Educação do Campo. Secretaria de Estado da Educação – SEED. Curitiba: 2006.

PARÉ, M. L. ; OLIVEIRA, L. P. ; VELLOSO, A. D. **Experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (rs) e da comunidade Kalunga do Engenho II (Go)**. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 215-232, maio/ago. 2007 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: SECADI, SEPPIR, 2009.

SOARES, E. G. **Educação escolar quilombola: quando a diferença é indiferente.** 2012. 144p. Tese (Doutorado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.