

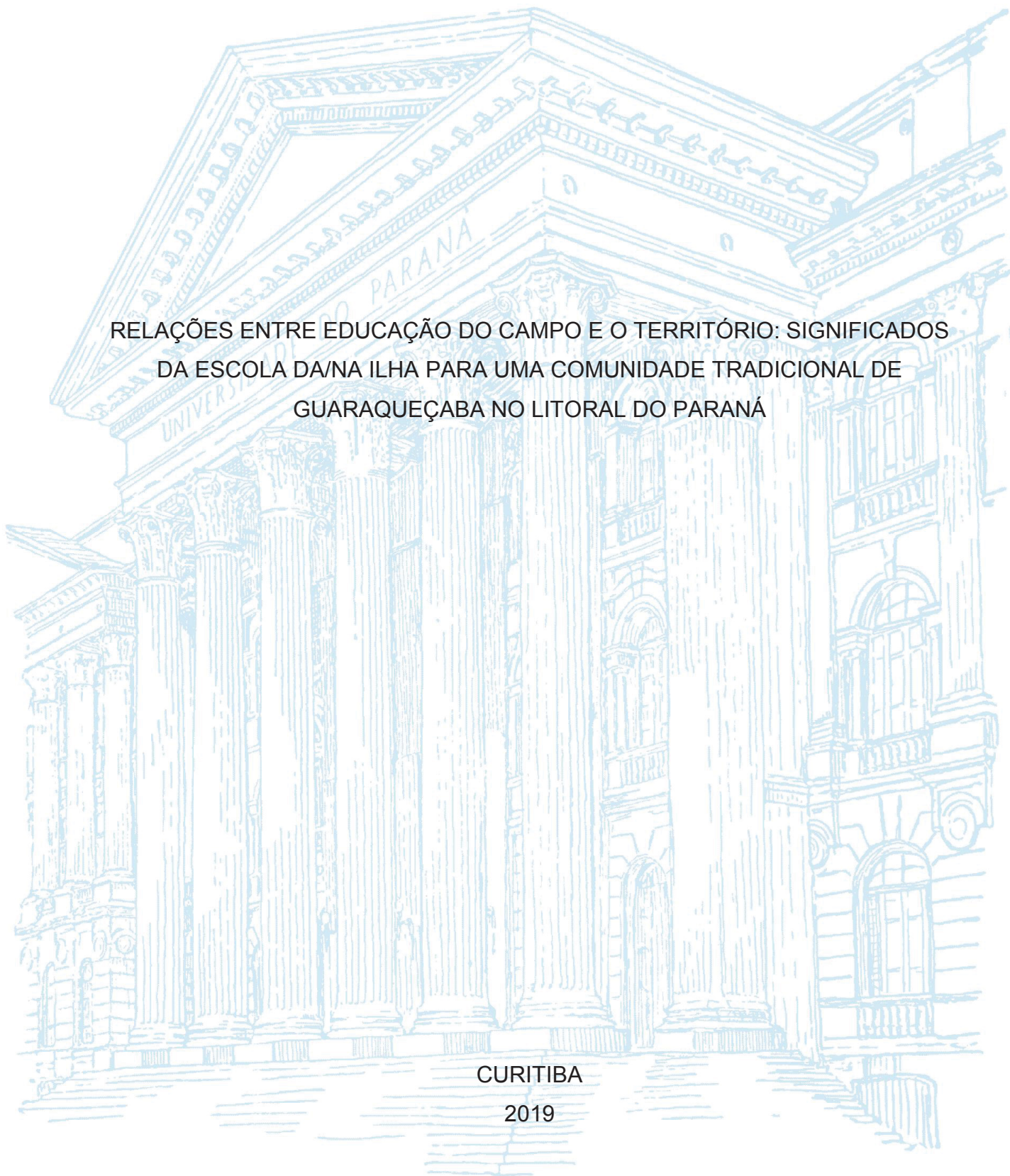
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ADALBERTO PENHA DE PAULA

RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E O TERRITÓRIO: SIGNIFICADOS
DA ESCOLA DA/NA ILHA PARA UMA COMUNIDADE TRADICIONAL DE
GUARAQUEÇABA NO LITORAL DO PARANÁ

CURITIBA

2019



ADALBERTO PENHA DE PAULA

RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E O TERRITÓRIO: SIGNIFICADOS
DA ESCOLA DA/NA ILHA PARA UMA COMUNIDADE TRADICIONAL DE
GUARAQUEÇABA NO LITORAL DO PARANÁ

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Leilah Santiago Bufrem

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Paula, Adalberto Penha de.

Relações entre educação do campo e o território : significados da
escola da/na ilha para uma comunidade tradicional de Guaraqueçaba
no litoral do Paraná/ Adalberto Penha de Paula. – Curitiba, 2019.
257 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Profª Drª Leilah Santiago Bufrem

1. Educação. 2. Escolas – Guaraqueçaba (PR). 3. Comunidade e
escola. 4. Ilhas – Paraná. 5. Litoral do Paraná. Título. II. Universidade
Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

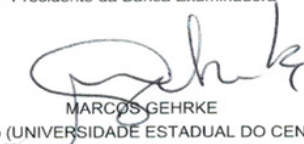
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **ADALBERTO PENHA DE PAULA**, intitulada: **RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E O TERRITÓRIO: SIGNIFICADOS DA ESCOLA DA/NA ILHA PARA UMA COMUNIDADE TRADICIONAL DE GUARAQUEÇABA NO LITORAL DO PARANÁ**, sob orientação da Profa. Dra. LEILAH SANTIAGO BUFREM, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 13 de Dezembro de 2019.


LEILAH SANTIAGO BUFREM
Presidente da Banca Examinadora


TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)


MARCOS GEHRKE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)


EDUARDO HARDER
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)


EDILSON APARECIDO CHAVES
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico às pescadoras e pescadores artesanais e caiçaras do litoral paranaense, de modo especial, aos que gentilmente colaboraram em vários momentos da pesquisa.

Sem a generosa acolhida e ajuda de cada um de vocês, certamente, não seria possível a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À *Nina* minha eterna namorada e esposa! Por todo companheirismo e afetos partilhados comigo, pelas compreensões do processo vivido e pelo exemplo de dedicação, compromisso e disciplina com o ato de estudar, pesquisar e ser professora, educadora!

Aos familiares, pelo apoio e incentivo em todos os momentos da minha formação, sou grato aos meus pais Neuza e Carlos, meus avós Luzia e Tião, e aos meus sogros Marlene e Eugênio. Agradeço aos meus familiares, meus irmãos Amanda e Alysson, cunhadas(os) e principalmente as crianças da família por trazerem a doçura da vida nos momentos de dureza.

À Prof^a. Dr^a. Leilah Santiago Bufrem, minha querida orientadora, agradeço imensamente por acreditar nas minhas possibilidades de desenvolvimento enquanto pesquisador e professor, pelas intensas e dedicadas orientações, por sua compreensão dos tempos que necessitei nas minhas aprendizagens. Continue sendo este exemplo de ser humano, professora, pesquisadora e educadora. A senhora é uma inspiração para mim e tantos outros.

Manifesto agradecimento particular, à Prof^a. Dr^a. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, que na caminhada deste trabalho, considerei minha segunda orientadora. Com postura amorosa e exigente, conseguiu, a partir das disciplinas que cursei com ela, dar o seu melhor para a nossa formação enquanto pesquisadores(as) em educação. Nas conversas informais, às vezes quase formais, pude aprender muito sobre educação, escola e o ato de pesquisar, além das suas valiosas contribuições na qualificação e defesa.

Prof^a Leilah e Prof^a Tânia, sou muito agradecido por serem pioneiras em aceitarem orientar pesquisas relacionadas à Educação e Escola do Campo. Por acolherem alunos(as) que se colocaram a pesquisar os povos do campo, das águas e das florestas. Obrigado por abrir as portas, “romper as cercas” do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, para ocuparmos este lugar, às vezes distante dos próprios povos que nos colocamos a conhecer a partir das nossas pesquisas.

Às professoras Dr^a Maria Antonia de Souza e Dr^a Edilaine Aparecida Vieira e aos professores Dr. Marcos Gehrke, Dr. Edilson Aparecido Chaves, Dr. Eduardo Harder e Dr. Nilson Marcos Dias Garcia, pelas generosas e necessárias

contribuições apresentadas na qualificação e defesa. Cada um de vocês com suas trajetórias e experiências trouxeram elementos significativos para este trabalho!

Aos amigos e colegas, desde os tempos das Minas Gerais aos dias de hoje no Paraná, gratidão a todos(as). Foram tantas pessoas que estenderam as mãos para me ajudar, que sem estas mãos o caminho seria bem mais árduo.

À turma de doutorado da linha de pesquisa “Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação”, pelas suas contribuições em todos os momentos de aulas que tivemos juntos. Meu singelo agradecimento a todos(as) participantes do grupo dos “Manuais”, ou seja, vinculados(as) diretamente ou indiretamente ao Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná, pelas convivências. De modo especial sou grato a Jussara, que no seu silêncio, acolhe e está sempre atenta e disposta a nós ajudar.

Às trabalhadoras e trabalhadores do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, técnicos(as) e docentes, comprometidos com a formação humana e acadêmica de todos(as) que conquistam o acesso aos cursos de mestrado e doutorado.

À LECampo, educandos e educandas autoidentificados pescadoras e pescadores artesanais, caiçaras, quilombolas, indígenas, agricultoras e agricultores familiar e camponês, Sem Terra. A todos os sujeitos do campo, por me inspirarem na caminhada junto à Educação do Campo, de modo especial, àqueles e àquelas que me acolheram nas suas comunidades, nas suas casas durante todo processo de realização da pesquisa. Também agradeço aos meus colegas de trabalho do curso por me incentivarem e apoiarem, principalmente no momento que estive afastado das atividades de ensino e extensão, dedicando-me integralmente à pesquisa.

De modo especial a todos(as) sujeitos e colaboradores(as) desta pesquisa, a saber, pescadores e pescadoras artesanais e caiçaras das comunidades, campo empírico da pesquisa, professores(as) elaboradores(as) da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense.

Enfim, a todos(as) que direta ou indiretamente, contribuíram nesta pesquisa e a todas as formas e expressões da coletividade, da solidariedade, do respeito e da justiça!

O COLONO E O FAZENDEIRO

(Carolina Maria de Jesus)

Diz o brasileiro
Que acabou a escravidão
Mas o colono sua o ano inteiro
E nunca tem um tostão.

Se o colono está doente
É preciso trabalhar
Luta o pobre no sol quente
E nada tem para guardar.

Cinco da madrugada
Toca o fiscal a corneta
Despertando o camarada
Para ir à colheita.

Chega à roça. O sol nascer.
Cada um na sua linha
Suando e para comer
Só feijão com farinha.

Nunca pode melhorar
Esta negra situação
Carne não pode comprar
Pra não dever ao patrão.

Fazendeiro ao fim do mês
Dá um vale de cem mil-réis
Artigo que custa seis
Vende ao colono por dez.

Colono não tem futuro
E trabalha todo dia
O pobre não tem seguro
E nem aposentadoria.

Ele perde a mocidade
A vida inteira no mato
E não tem sociedade
Onde está o seu sindicato?

Ele passa o ano inteiro
Trabalhando, que grandeza!
Enriquece o fazendeiro
E termina na pobreza.

Se o fazendeiro falar:
Não fique na minha fazenda
Colono tem que mudar
Pois há quem o defenda.

Trabalha o ano inteiro
E no natal não tem abono
Percebi que o fazendeiro
Não dá valor ao colono.

O colono quer estudar
Admira a sapiência do patrão
Mas é um escravo, tem que estacionar
Não pode dar margem à vocação.

A vida do colono brasileiro
É pungente e deplorável
Trabalha de janeiro a janeiro
E vive sempre miserável.

O fazendeiro é rude como patrão
Conserva o colono preso no mato
É espoliado sem lei, sem proteção
E ele visa o lucro imediato.

O colono é obrigado a produzir
E trabalha diariamente
Quando o coitado sucumbir
É sepultado como indigente.

NÃO VOU SAIR DO CAMPO

(Gilvan Santos)

 Não vou sair do campo
 Pra poder ir pra escola
 Educação do campo
 É direito e não esmola
 O povo camponês
 O homem e a mulher
 O negro quilombola
 Com seu canto de afoxé
 Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
 Pescadores e posseiros
 Nesta luta estão de pé
 Cultura e produção
 Sujeitos da cultura
 A nossa agricultura
 Pro bem da população
 Construir uma nação
 Construir soberania
 Pra viver o novo dia
 Com mais humanização
 Quem vive da floresta
 Dos rios e dos mares
 De todos os lugares
 Onde o sol faz uma fresta
 Quem a sua força empresta
 Nos quilombos nas aldeias
 E quem na terra semeia
 Venha aqui fazer a festa



FONTE: O autor (2018) - Barco de pescadores(as) artesanais e caíçaras do litoral paranaense

“[...] não ignoro que todas as ilhas, mesmo as conhecidas,
são desconhecidas enquanto não desembarcamos nelas.”
(José Saramago)

RESUMO

Pesquisa sobre as relações entre a Educação do Campo, o território e a escola da/na ilha em uma comunidade tradicional no litoral do Paraná. Tem por objetivo geral compreender o significado que a educação e a escola do campo da/na ilha têm para as comunidades do litoral paranaense na relação com o território. Como objetivos específicos propõe: a) distinguir as características que constituem a identidade do sujeito do campo das ilhas; b) analisar as concepções e princípios que fundamentam a proposta pedagógica das escolas das ilhas do litoral paranaense; c) caracterizar as relações entre a comunidade e a escola localizada na ilha; d) identificar os significados que a escola tem para a comunidade em uma ilha situada em Guaraqueçaba no estado do Paraná; e e) discutir as relações entre os conhecimentos tradicionais e o conhecimento científico. O percurso teórico metodológico assume a concepção dialética do conhecimento e utiliza técnicas e procedimentos pertinentes ao enfoque metodológico da abordagem de pesquisa do tipo etnográfica. Realiza observação participante, registro no caderno de campo, fotografias, questionários, entrevistas e estudo documental para produzir os dados e busca, na análise de conjuntura, os aportes necessários para o desvelamento da realidade. Constata como principais resultados da pesquisa que: as contribuições das produções acadêmicas sobre Educação do Campo se ampliaram, embora o campo seja propício para a realização de novas pesquisas, com outros enfoques e propostas; é preciso avançar com os processos realizados pela escola dentro das comunidades, para a devida relação entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos; o projeto de Educação do Campo no estado do Paraná se posiciona junto à classe trabalhadora. No contexto das ilhas do litoral paranaense, reconhece a ousadia da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas em propor uma experiência contra hegemônica com o conhecimento. Constata que, embora práticas educativas já busquem articular cultura, trabalho enquanto modo de vida e o território, ainda há espaço para intensificar e aprofundar estas questões, consideradas essenciais na luta pela escola do campo da/na ilha. A partir das experiências com o conhecimento na realização desta pesquisa, enuncia a tese produzida, isto é, a articulação e integração entre a escola, a comunidade e o território pode ensejar um movimento de resistência e fortalecimento nos processos vividos dentro e fora da escola. Argumenta que esses processos vão ao encontro de ações e práticas de existências e re-existências dos seus modos de vida e das suas identidades coletivas. Conclui pela necessidade de que os sujeitos envolvidos na relação escola, comunidade e território busquem estratégias de aproximação e rompimento das fronteiras da alteridade.

Palavras-chave: Educação no território. Escola do campo da/na ilha. Sujeito das ilhas. Conhecimento tradicional. Litoral paranaense.

ABSTRACT

Research on the relationship between Countryside Education, the territory and the school of the island in a traditional community on the coast of Paraná. Its general objective is to understand the meaning that the education and school of the countryside of the island has for the communities of the coast of Paraná in relation to the territory. As specific goal proposes: a) distinguish the characteristics that constitute the identity of the countryside subject who live on islands; b) analyze the conceptions and bases that underlie the pedagogical proposal of the schools of islands of the Paraná coast; c) characterize the relations between the community and the school located in the island; d) identify the meanings that the school has for the community in an island located in Guaraqueçaba town on the state of Paraná; and e) discuss the relationship between traditional knowledge and scientific knowledge. The methodological theoretical pathway assumes the dialectical conception of knowledge and uses techniques and procedures pertinent to the methodological approach of the ethnographic research approach. Performs participant observation, record in the field notebook, photographs, questionnaires, interviews and documentary study to produce the data and seeks, in the conjuncture analysis, the necessary inputs for the unveiling of reality. Notes that the main results of the research are that: the contributions of academic productions on Countryside Education have expanded, although the field is conducive to conducting new research, with other approaches and proposals; It is necessary to advance with the processes carried out by the school within the communities, for the proper relationship between traditional knowledge and scientific knowledge; The Countryside Education project in the state of Paraná is positioned with the working class. In the context of the islands of the Paraná Coast, recognizes the boldness of the Pedagogical Proposal of the Schools of the Islands to propose a counter-hegemonic experience with knowledge. Notes that, although educational practices already search to articulate culture, work as a way of life and the territory, there is still space for intensify and deepen these issues, considered essential in the struggle for the countryside school on the island. From the experiences with knowledge in the accomplishment of this research, it states the thesis produced, that is, the articulation and integration between the school, the community and the territory can give rise to a movement of resistance and strengthening in the processes lived inside and outside the school. It argues that these processes meet the actions and practices of existences and re-existences of their ways of life and their collective identities. It concludes by the necessity of the subject involved in the relation school, community and territory seek strategies of approximation and rupture of the borders of the otherness.

Keywords: Education in the territory. Countryside school on/of island. Subject from islands. Traditional knowledge. Paraná coast.

RESUMEN

Investigación sobre la relación entre la Educación del Campo, el territorio y la escuela de/en la isla en una comunidad tradicional en la costa de Paraná. Su objetivo general es comprender el significado que la educación y escuela del campo de la isla tiene para las comunidades de la costa de Paraná en relación con el territorio. Como objetivos específicos propone: a) distinguir las características que constituyen la identidad del sujeto del campo de las islas; b) analizar las concepciones y principios que son fundamentos en la propuesta pedagógica de las escuelas de las islas de la costa de Paraná; c) caracterizar las relaciones entre la comunidad y la escuela ubicada en la isla; d) identificar los significados que la escuela tiene para la comunidad en una isla ubicada en Guaraqueçaba en el estado de Paraná; y e) discutir la relación entre el conocimiento tradicional y el conocimiento científico. La vía teórica metodológica asume la concepción dialéctica del conocimiento y utiliza técnicas y procedimientos pertinentes al enfoque metodológico del enfoque de investigación etnográfica. Realiza la observación participante, registra en el cuaderno de campo, fotografías, cuestionarios, entrevistas y estudio documental para producir los datos y busca, en el análisis de la coyuntura, las entradas necesarias para la revelación de la realidad. Señala que los principales resultados de la investigación son que: las contribuciones de las producciones académicas acerca de la Educación del Campo se han ampliado, aunque el campo es propicio para realizar nuevas investigaciones, con otros enfoques y propuestas; Es necesario avanzar en los procesos que lleva a cabo la escuela dentro de las comunidades, para la correcta relación entre el conocimiento tradicional y el conocimiento científico; El proyecto de Educación del Campo en el estado de Paraná se posiciona con la clase trabajadora. En el contexto de las islas de la costa de Paraná, reconoce la audacia de la Propuesta Pedagógica de las Escuelas de las Islas en proponer una experiencia contra hegemónica con conocimiento. Señala que, aunque las prácticas educativas ya buscan articular la cultura, el trabajo como una forma de vida y el territorio, todavía hay espacio para intensificar y profundizar estos temas, considerados esenciales en la lucha por la escuela del campo de la/en la isla. A partir de las experiencias con el conocimiento en la realización de esta investigación, enuncia la tesis producida, es decir, la articulación e integración entre la escuela, la comunidad y el territorio puede dar lugar a un movimiento de resistencia y fortalecimiento en los procesos vividos dentro y fuera de la escuela. Sostiene que estos procesos cumplen con las acciones y prácticas de existencias y re-existencias de sus formas de vida y sus identidades colectivas. Concluye por la necesidad de que los sujetos involucrados en la relación escuela, comunidad y territorio busquen estrategias de acercamiento y ruptura de las fronteras de la alteridad.

Palabras clave: Educación en el territorio. Escuela de campo de/en la isla. Sujeto de las islas. Conocimientos tradicionales. Costa Paraná.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - LITORAL DO PARANÁ.....	111
FIGURA 2 - VULNERABILIDADE SOCIAL DOS SETORES RURAIS EM GUARAQUEÇABA-PR.....	115
FIGURA 3 - MUNICÍPIO DE GUARAQUEÇABA - LITORAL DO PARANÁ.....	116
FIGURA 4 - XILOGRAVURA DE HANS STADEN - FRENTE AO PORTO DE SUPERAQUI (1557).....	142
FIGURA 5 - CONSTRUÇÃO ARTESANAL DE CANOA DE MADEIRA	158
FIGURA 6 - SÍNTESE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DAS ILHAS DO LITORAL PARANAENSE.....	179

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (1992-2018).....	63
GRÁFICO 2 - IDHM DOS MUNICÍPIOS DO LITORAL DO PARANÁ (2010)	112
GRÁFICO 3 - IDHM MUNICÍPIOS DO LITORAL – EDUCAÇÃO (2010).....	113
GRÁFICO 4 - POSIÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO LITORAL NO IDHM (2010).....	114

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1 - TRANSPORTE ESCOLAR MARÍTIMO.....	151
FOTOGRAFIA 2 - MAR BRAVO E TEMPO FECHADO.....	152
FOTOGRAFIA 3 - MAR CALMO E TEMPO ENSOLARADO	153
FOTOGRAFIA 4 - COMUNIDADE PONTA OESTE – ILHA DO MEL.....	154
FOTOGRAFIA 5 - PLATAFORMA CONSTRUÍDA EM PONTAL DO PARANÁ.....	155
FOTOGRAFIA 6 - PESCADOR(A) NO MAR COM O TEMPO FECHADO.....	156
FOTOGRAFIA 7 - PESCADORES (AS) ARTESANAIS SE DESLOCANDO SENTIDO PARANAGUÁ COM O TEMPO DE CHUVA.....	157
FOTOGRAFIA 8 - REDE DE PESCA CONFECCIONADA POR PESCADOR ARTESANAL	163

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - CATEGORIAS DA ANÁLISE DE CONJUNTURA NO CONTEXTO DA PESQUISA	40
QUADRO 2 - EVENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	53
QUADRO 3 - PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ.....	55
QUADRO 4 - LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DE TESES E DISSERTAÇÕES LOCALIZADAS A PARTIR DOS DESCRITORES.....	59
QUADRO 5 - TESES E DISSERTAÇÕES QUE TEM ADERÊNCIA COM NOSSA PESQUISA, ORGANIZADAS EM TRABALHOS DE DOUTORADO (D) E MESTRADO (M)	60
QUADRO 6 - LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DE TESES E DISSERTAÇÕES LOCALIZADAS A PARTIR DOS DESCRITORES.....	60
QUADRO 7 - TESES E DISSERTAÇÕES QUE TEM ADERÊNCIA COM NOSSA PESQUISA, ORGANIZADAS EM TRABALHOS DE DOUTORADO (D) E MESTRADO (M)	61
QUADRO 8 - LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DE TESES E DISSERTAÇÕES LOCALIZADAS A PARTIR DOS DESCRITORES.....	61
QUADRO 9 - TESES E DISSERTAÇÕES QUE TEM ADERÊNCIA COM NOSSA PESQUISA, ORGANIZADAS EM TRABALHOS DE DOUTORADO (D) E MESTRADO (M)	61
QUADRO 10 - LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DOS TRABALHOS SELECIONADOS PARA A REVISÃO DE LITERATURA	62
QUADRO 11 - PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES POR REGIÃO DO BRASIL.....	64
QUADRO 12 - ÁREAS DO CONHECIMENTO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	64
QUADRO 13 - RELAÇÃO DE PESQUISAS LOCALIZADAS A PARTIR DO DESCRITOR “ESCOLA DO CAMPO” QUE TEM ADERÊNCIA COM NOSSA PESQUISA.....	65
QUADRO 14 - RELAÇÃO DE PESQUISAS LOCALIZADAS A PARTIR DO	

DESCRITOR “ESCOLA NO CAMPO” QUE TEM ADERÊNCIA COM NOSSA PESQUISA.....	71
QUADRO 15 - RELAÇÃO DE PESQUISAS LOCALIZADAS A PARTIR DO DESCRITOR “ESCOLA RURAL” QUE TEM ADERÊNCIA COM NOSSA PESQUISA	74
QUADRO 16 - RELAÇÃO DE PESQUISAS LOCALIZADAS A PARTIR DO DESCRITOR “ESCOLA DA ILHA” E “ESCOLAS DAS ILHAS” QUE TEM ADERÊNCIA COM NOSSA PESQUISA	78
QUADRO 17 - RELAÇÃO DE PESQUISAS LOCALIZADAS A PARTIR DO DESCRITOR “EDUCAÇÃO RIBEIRINHA” QUE TEM ADERÊNCIA COM NOSSA PESQUISA	79
QUADRO 18 - RELAÇÃO DE PESQUISAS LOCALIZADAS A PARTIR DO DESCRITOR “ESCOLA RIBEIRINHA” QUE TEM ADERÊNCIA COM NOSSA PESQUISA	80
QUADRO 19 - RELAÇÃO DE PESQUISAS LOCALIZADAS A PARTIR DO DESCRITOR “GUARAQUEÇABA” QUE TEM ADERÊNCIA COM NOSSA PESQUISA.....	83
QUADRO 20 - PESQUISAS QUE TEM ADERÊNCIA COM ESTE TRABALHO REALIZADAS NO CONTEXTO DOS POVOS DAS ÁGUAS E DO MUNDO RURAL	84
QUADRO 21 - PESQUISAS QUE TEM ADERÊNCIA COM ESTE TRABALHO NÃO LOCALIZADAS A PARTIR DOS DESCRITORES.....	85
QUADRO 22 - LEVANTAMENTO DE GRUPOS DE PESQUISA QUE INVESTIGAM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ	91
QUADRO 23 - POPULAÇÃO URBANA E RURAL NOS MUNICÍPIO DO LITORAL DO PARANÁ	110
QUADRO 24 - DESCRIÇÃO DOS PRINCIPAIS TIPOS DE EMBARCAÇÕES PESQUEIRAS UTILIZADAS NO LITORAL PARANAENSE.....	159
QUADRO 25 - DESCRIÇÃO DAS PRINCIPAIS PRÁTICAS PESQUEIRAS DO LITORAL PARANAENSE E SEUS RECURSOS ALVO	161
QUADRO 26 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS E COLÉGIOS DAS ILHAS CONFORME ÁREAS DO CONHECIMENTO	180

LISTA DE SIGLAS

APA	– Área de Proteção Ambiental
APEC	– Articulação Paranaense por uma Educação do Campo
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	– Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEB	– Câmara de Educação Básica do CEE
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTD	– Catálogo de Teses e Dissertações
DCEC-PR	– Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná
DEDI	– Departamento da Diversidade do Paraná
DGP	– Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil
EdoC	– Educação do Campo
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
ELAA	– Escola Latino Americana de Agroecologia
ENERA	– Encontro das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FONEC	– Fórum Nacional de Educação do Campo
IDHM	– Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDHM-PR	– Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios do Paraná
IFRR	– Instituto Federal de Roraima
IPARDES	– Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LECampo	– Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza – UFPR/Setor Litoral
MEC	– Ministério da Educação
MST	– Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem
NPPD	– Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas
NRE	– Núcleo Regional de Educação

NUPECAMP	– Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas
OIT	– Organização Internacional do Trabalho
PCT	– Povos e Comunidades Tradicionais
PPP	– Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	– Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
PRONACAMPO	– Programa Nacional de Educação do Campo
Pronaf	– Programa Nacional da Agricultura Familiar
PRONERA	– Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC-MG	– Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Secadi	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	– Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SUED	Superintendência de Educação do Paraná
TCLE	– Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UCs	– Unidades de Conservação
UCDB	– Universidade Católica Dom Bosco
UDESC	– Universidade do Estado de Santa Catarina
UEFS	– Universidade Estadual de Feira de Santana
UEL	– Universidade Estadual de Londrina
UEM	– Universidade Estadual de Maringá
UEPA	– Universidade do Estado do Pará
UEPB	– Universidade Estadual da Paraíba
UEPG	– Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERR	– Universidade Estadual de Roraima
UFAM	– Universidade Federal do Amazonas
UFBA	– Universidade Federal
UFC	– Universidade Federal do Ceará
UFES	– Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	– Universidade Federal Fluminense
UFG	– Universidade Federal de Goiás
UFGD	– Universidade Federal da Grande Dourados

UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	– Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	– Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	– Universidade Federal do Pará
UFPEl	– Universidade Federal de Pelotas
UFPI	– Universidade Federal do Piauí
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	– Universidade Federal de Sergipe
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UFV	– Universidade Federal de Viçosa
UnB	– Universidade de Brasília
UNEB	– Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	– Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESP	– Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	– Universidade Estadual de Campinas
UNIJUÍ	– Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIOESTE	– Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP	– Universidade de São Paulo
UTFPR	– Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UTP	– Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	23
2	DIÁLOGOS URGENTES ENTRE TERRA E MAR: CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA	44
2.1	PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NO PARANÁ	45
2.2	REVISÃO DE LITERATURA: PESQUISAS NO CONTEXTO DOS POVOS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS	56
2.3	PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE DISCUTEM: EDUCAÇÃO DO CAMPO, ESCOLA DO CAMPO, TERRITÓRIO E CULTURA	61
3	POR UMA ESCOLA DA/NA ILHA: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA, CAMPO EMPÍRICO E ANÁLISES INICIAIS	95
3.1	CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	96
3.2	PERCURSOS E DEFINIÇÕES DO CAMPO EMPÍRICO	107
3.2.1	Ilha dos Guanandis - Comunidade Vila Guanandi	119
3.2.2	Ilha dos Guanandis - Comunidade Jerivá	120
3.2.3	Ilha das Caixetas - Comunidade Vila Caixeta	122
3.2.4	Ilha da Pescada - Comunidades Ostra, Marisco e Siri	123
3.3	CONHECER E EXPERIENCIAR UM TERRITÓRIO DE PRÁTICAS TRADICIONAIS: QUEM SÃO OS SUJEITOS/COLABORADORES(AS) DA PESQUISA	124
3.4	ILHA DA PESCADA: LUGAR DE VIDA, DESAFIOS E CONQUISTAS	139
3.4.1	O ir e vir até a Ilha da Pescada: estranhamentos e descobertas	151
4	SIGNIFICADOS DA ESCOLA PARA A COMUNIDADE: CULTURA, MODO DE VIDA E TERRITÓRIO	167
4.1	A ESCOLA DA/NA ILHA: DIRETRIZES, PROPOSTAS E PROJETOS	168
4.2	A CULTURA COMO POSSIBILIDADE DE EXISTÊNCIAS E DISPUTAS	191
4.3	O TRABALHO ENQUANTO MODO DE VIDA E RESISTÊNCIA	203
4.4	O TERRITÓRIO E A LUTA PELA ESCOLA DO CAMPO DA/NA ILHA	214

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: FORTALECER O CAMINHO JÁ CAMINHADO!	
	CONTINUEMOS CAMINHANDO!	226
	REFERÊNCIAS	239
	APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO	256
	APÊNDICE 2 - CARTA DE ACEITE DA COMUNIDADE.....	257

1 INTRODUÇÃO

[...] Como sei pouco, e sou pouco, faço o pouco que me cabe, me dando inteiro.
[...] Não importa que doa: é tempo de avançar de mão dada com quem vai no mesmo rumo [...].
(Thiago de Mello)

Filho de trabalhadores que por muito tempo viveram do trabalho na roça, no campo, assim me reconheço na minha história de vida. Após esta autoidentificação, busco situar-me no mundo, na relação com o conhecimento, com a pesquisa, com a educação.

Nasci no sul de Minas Gerais, no município de Paraguaçu, predominantemente agrícola, em uma família de trabalhadores rurais assalariados, que atualmente não vivem no campo, porém com muitas características e hábitos de um modo de vida rural, camponês.

Quando optei em sair de casa para estudar, fui morar em outro município onde tive contato com trabalhadores(as) dos movimentos sociais do campo, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Pastoral da Juventude Rural (PJR). A partir desta experiência, identifiquei-me com a causa e luta dos trabalhadores(as) do campo, identificação que aos poucos fazia cada vez mais sentido em relação a minha própria história de vida.

Diante deste processo, entendi que uma maneira de contribuir com os trabalhadores(as) do campo é através da educação. O que me mobilizou a cursar a licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Aos poucos fui descobrindo as possibilidades da Universidade, comecei a trabalhar no programa voluntário de Iniciação Científica, pesquisando sobre a Educação de Jovens e Adultos em um pré-assentamento, período de descoberta da importância da pesquisa e do encontro com os sujeitos do campo, momento de significativo aprendizado junto a uma comunidade de agricultores(as). No envolvimento com a iniciação científica, aprendi sobre a busca pelo novo através da pesquisa, percebi seus limites e desafios encontrados no processo. A pesquisa conduziu-me na construção do meu trabalho de conclusão do curso, intitulado: “Assentamento” Emiliano Zapata: educação e prática educativa na escola de jovens e adultos.

Na continuidade da minha trajetória na pesquisa, conquistei a oportunidade de cursar o mestrado em Educação na UEPG, com um projeto de pesquisa que

problematizava a Educação do Campo (EdoC), as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e as escolas localizadas no campo. O objetivo desse trabalho foi investigar as condições concretas que possibilitaram e/ou dificultaram a implementação da política educacional, explicitada nos marcos legais orientadores da EdoC, resultando na pesquisa intitulada: Educação do Campo: desafios para implementação de uma política educacional das escolas do campo.

Também, tive a oportunidade de participar e apresentar trabalhos em diferentes eventos de pesquisa, momentos que me colocaram frente a outras possibilidades e olhares para a pesquisa em educação, nas ciências sociais e agrárias, fortalecendo os meus princípios enquanto pesquisador iniciante na Educação e Escola do Campo.

Após o mestrado percebi a dimensão que a pesquisa toma enquanto elemento de grande relevância e compromisso político e social. Também, durante o período de estudos no mestrado, realizei o reconhecimento do curso de licenciatura em Filosofia, visto que o cursei quando vivenciava um processo formativo em uma instituição religiosa.

Durante a graduação e pós-graduação, sempre tive que conciliar os estudos e o trabalho, como grande parte da classe trabalhadora, relação que consegui estabelecer nem sempre de maneira tranquila, visto os desafios e limites da vida de trabalhador/aluno, os quais foram superados sempre com o apoio da minha família e amigos. Neste contexto de vida, entendo-me como um sujeito pertencente a uma determinada classe, que tem muitos obstáculos impostos pela lógica societária do capitalismo, uma forma de organização e reprodução que não podemos deixar que nos imobilize. Assim, organizar-se, enquanto classe trabalhadora no sentido de articular meios de superação deste modo de vida torna-se necessário.

O estudo sempre foi uma prioridade para mim e para minha família, visto ser fundamental na construção de uma vida melhor e conseqüentemente de um mundo melhor. Assim, os desafios de conciliá-lo com o trabalho eram superados a cada momento, pois trabalhei sempre no campo da educação, ora em projetos educativos na perspectiva da educação não formal, ora na escola pública como professor de filosofia e/ou pedagogo em uma escola filantrópica.

Os estudos no mestrado em educação, com a temática central da Educação do Campo, conduziram-me a compreender com maior profundidade a importância e limites deste campo de pesquisa, oportunizando-me a estudar e pesquisar ainda

mais sobre a escola, as práticas educativas, as políticas educacionais, o currículo e a formação de professores(as), relacionados ao campo, ao rural.

No intuito de conquistar novos campos de atuação profissional na educação pública, no início do ano de 2014, fui aprovado no concurso público para professor efetivo no curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), Setor Litoral. Neste curso, que busca atender a demanda dos diferentes povos do campo, das águas e das florestas, favoreceu meu conhecimento sobre a cultura, a identidade e a luta das comunidades, principalmente as do litoral paranaense e do Vale do Ribeira.

O fato do curso ser organizado no regime de alternância e itinerância possibilitou-me vivenciar diversas realidades, visto que algumas turmas têm aulas nos seus territórios, como em assentamento rural, agricultura familiar e camponesa, quilombola e pescadores(as) artesanais e caiçaras.

Além do ensino, realizamos de forma integrada atividades de pesquisa e extensão. O ato de ir até as comunidades trouxe outra perspectiva de autoconhecimento, reconhecimento e conhecimento mais detalhado e aprofundado de determinadas realidades. Neste caso desde que me inseri na universidade, realizei atividades em uma comunidade de assentados da reforma agrária, agricultores(as) familiares e camponeses do litoral e de modo mais sistemático em uma comunidade tradicionalmente ocupada em uma ilha do litoral paranaense. O contato com o mar foi um processo novo, de descobertas e de identificação com as histórias e lutas destas populações. O engajamento do trabalho realizado nesta comunidade se dá a partir da educação, mais especificamente na escola.

A inserção nestas realidades específicas instigou ainda mais o anseio de contribuir na Educação do Campo. Passei a refletir sobre a importância de desenvolver uma pesquisa buscando aprimorar os meus conhecimentos, produzir novos olhares e investigações neste campo recente em educação e consequentemente dar contribuições significativas para as comunidades.

Além de possibilitar a compreensão dos diferentes projetos de educação e escola do campo, de formação de professores(as) do campo, visualizei o impacto desta formação nas escolas, nos processos educativos realizados com os(as) estudantes e comunidades. Somado a esta reflexão sobre a minha vivência na formação de professores(as), educadores(as), bem como na luta cotidiana de construir um projeto societário que corresponda aos sonhos e anseios da classe

trabalhadora, almejo uma pesquisa com caráter de engajamento e compromisso social e político com a educação pública, de modo específico com a Educação e a Escola do Campo.

Como desde o início da graduação participei de projetos de iniciação científica, pude perceber a importância da produção de conhecimentos no processo de transformação social, assim como da fundamental articulação da pesquisa com ensino e extensão no âmbito da universidade e da comunidade. No meu trabalho enquanto, professor e educador, também participo da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo (APEC), espaço coletivo de diferentes sujeitos: universidades, associações, federações de agricultores, sindicatos entre outros coletivos que buscam construir e lutar pela Educação do Campo, das Águas e das Florestas no estado do Paraná, somando-se a um movimento maior, de amplitude nacional pela Educação do Campo, que não deve ser vista como mercadoria. Este envolvimento objetiva que a universidade, possa participar de construções coletivas de enfrentamento a realidades da vida dos povos do campo, das águas e das florestas na luta pela conquista e efetivação dos seus direitos.

Em 2016, conquistei a oportunidade de cursar o doutorado em Educação na UFPR, momento de continuidade da minha formação enquanto professor, pesquisador na busca pelo conhecimento, novas aprendizagens e vivências, que se deram através dos conteúdos das aulas, da convivência com os colegas de turma, com as(os) professoras(es), minha orientadora e nos trabalhos de campo. No início do curso apresentei uma proposta de pesquisa que versava sobre a questão da Educação do Campo e a Formação de Professores(as), porém durante o processo de pesquisa este foco foi-se modificando, de modo que a investigação realizada foi sobre a questão da Educação, Escola do Campo e o Território das ilhas no litoral do Paraná.

Compreendemos na realização desta pesquisa sua vinculação à minha trajetória de vida, enquanto sujeito oriundo e identificado com a classe trabalhadora, filho de pessoas que por muito tempo de suas vidas trabalharam na roça, no campo, embaixo de sol e chuva para produzir e dar o sustento a sua família. Este vínculo, e a busca de diálogo entre terra e mar, fortalecem ainda mais o significado e sentido em que a problemática, as questões, e objetivos se apresentam neste trabalho.

Entendemos que a Educação do Campo, historicamente, vem ocupando diferentes espaços na sociedade brasileira, superando negações históricas de

acesso aos direitos educacionais e sociais. “Cercas”, tanto da institucionalidade educacional, como escolas e universidades, quanto do desconhecimento presente nas comunidades do campo, das águas e das florestas, onde ela se materializa, vêm sendo rompidas.

A Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido. [...] Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. [...] Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política de modo de vida. [...] Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia. [...] Estas [e outras] características definem o que é/pode ser a Educação do Campo, uma prática social que não se compreende em si mesma e nem apenas a partir das questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem. E são essas mesmas características que também podem configurá-la como categoria de análise das práticas por ela inspiradas ou de outras práticas que não atendem por esse nome nem dialogam com essa experiência concreta. (CALDART, 2012, p. 261-262, grifo da autora).

Neste contexto, há que se pensar a Educação do Campo como um processo de construção coletiva, de afirmação e ampliação da noção de campo, este como “[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural.” (FERNANDES *et al.*, 2004, p. 137). A Educação do Campo está para além da educação aos camponeses(as), dos movimentos de luta por terra, pois os diversos sujeitos, que vivem nos territórios do campo, das águas e das florestas, devem reivindicar e produzir a Educação do Campo que atenda as suas demandas. A construção da escola do campo deve ser “[...] um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem [...]; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente.” (CALDART, 2012, p. 24).

É uma escola que se articula com a vida, como deveriam ser todas as escolas, independente das especificidades dos sujeitos. Tomemos, o exemplo das escolas localizadas na cidade, as quais socialmente são postuladas por vários setores da sociedade como referência às demais, pois, tem-se o imaginário que a cidade é o espaço do progresso, do desenvolvimento. Como contraponto, aqueles lugares onde há descaso e ausência de acesso às políticas públicas, como no

campo ou nas ilhas, no quilombo, nas terras indígenas e dos ribeirinhos, são concebidos como o lugar do atraso, do rústico, que deveriam ter a cidade como exemplo a seguir. Esta dicotomia (campo/cidade), construída pelo capital, deixa explicitadas as intenções de marginalizar e subjugar preconceituosa e violentamente determinados territórios, situação que não é diferente nas comunidades situadas nas periferias urbanas. Neste sentido, tomemos as considerações de Freitas (2010) para compreender esta dicotomia posta, bem como as singularidades das escolas.

[...] se a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma vida da cidade. Os sujeitos do campo são diferentes dos sujeitos da cidade. Portanto, a cidade não é o lugar do avanço, e o campo, um lugar de atraso a ser “atualizado” pela cidade ou pelo agronegócio. O campo tem sua singularidade, sua vida e a educação do campo, portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. A questão aqui não é reconhecer que há uma identidade para os sujeitos do campo, mas reconhecer que há toda uma forma diferente de viver, a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas. Se tomarmos o trabalho, ou seja, a vida como princípio educativo, então, necessariamente, os processos educativos no campo serão também diferenciados no sentido de que o *conteúdo da vida* ao qual se ligará o conteúdo escola é outro. Reconhecer sua diferença, não é atribuir a ela um sentido menor: “os pobrezinhos do campo” justificando, com isso, uma qualidade educacional menor. Isso também não implica necessariamente técnicas de ensino diferentes e menos ainda um conteúdo escolar diferenciado em relação à escola urbana. (FREITAS, 2011, p. 158-159).

Esta forma de conceber e diferenciar, como se houvesse uma educação ou uma escola melhor do que a outra pelo fato de estar na cidade ou no campo, somente demonstra o projeto societário da classe dominante, o qual elabora estratégias de colocar os trabalhadores(as) numa condição de subservientes, excluídos. Seu objetivo é “educar” para se sentirem sem condições de romper e superar este modelo de sociedade, o qual é necessário para a manutenção dos privilégios e mordomias da classe dominante.

Assim, o movimento de luta pela construção e defesa da Educação do Campo no Brasil, no processo de consolidação deste território específico de formação dos trabalhadores e trabalhadoras, vem se fortalecendo cada vez mais, com o intuito de contribuir com um projeto histórico de sociedade da/para/com a classe trabalhadora. Como evidência deste fortalecimento, observa-se a ampliação, das políticas públicas educacionais para os povos que vivem e trabalham no campo, nas águas e nas florestas.

Destacamos a política de acesso ao ensino superior na formação de professores e professoras para atuar nas escolas localizadas em áreas denominadas de rurais, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)¹, o qual proporciona formação para além da atuação nas escolas, nas salas de aula. De forma geral tem como objetivos as seguintes dimensões formativas: docência por área do conhecimento e a gestão de processos educativos comunitários e escolares. (MOLINA; SÁ, 2012).

A formação de professores(as) e educadores(as) do campo, citada acima, visa atender as demandas de populações que vivem e trabalham em um território específico, preconizando ações coerentes com a realidade, as quais perpassam pela escola, considerando as práticas educativas, o currículo, a concepção de conhecimento, a formação inicial e continuada dos professores, a *práxis* docente, o cotidiano da comunidade, os conflitos do território e outros elementos fundantes da dinâmica e organização da escola do campo.

No que se refere à Educação do Campo, mais especificamente à escola do campo, vislumbra-se um projeto de educação para além das concepções dos formuladores das políticas educacionais, que hegemonicamente não consideram a totalidade do campo no processo de elaboração de tais políticas. Mesmo que em alguns momentos da história, grupos políticos que assumiram o governo brasileiro nas suas diferentes esferas, isto é, municipal, estadual ou federal considerado de caráter mais progressista ou popular, buscaram dialogar com os movimentos e organizações do campo na construção de políticas públicas.

A Educação do Campo se coloca como um território que apresenta singularidades, com bandeiras de lutas específicas para construir uma escola do campo emancipadora, com *práxis* transformadora, forjando um currículo que supere visões dominantes e hegemônicas.

Conforme Caldart (2012), enquanto prática social, a Educação do Campo encontra-se em processo de constituição histórica e, para identifica-la, não para subordiná-la, há um jeito único de fazer Educação do Campo, ou seja, a fim de ampliar o debate e aderência de outros sujeitos para este projeto de educação que visa uma “consciência de mudança”, apresentamos suas principais características:

¹ O Procampo é uma das frentes de efetivação do Programa Nacional de Educação do Campo –

- a) Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido.
- b) Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira. Faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem, materialidade que permite a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões sociais que o impedem.
- c) Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela.
- d) Defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista, porque as questões que coloca à sociedade a propósito das necessidades particulares de seus sujeitos não se resolvem fora do terreno das contradições sociais mais amplas que as produzem, contradições que, por sua vez, a análise e a atuação específicas ajudam a melhor compreender e enfrentar. E isso se refere tanto ao debate da Educação quanto ao contraponto de lógicas de produção da vida, de *modo de vida*.
- e) Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Mas seu percurso assume a tensão de reafirmar, no diverso que é patrimônio da humanidade que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas.
- f) A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.
- g) Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia.
- h) A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na

apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta.

- i) A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que *não deve ser o Estado o educador do povo*).
- j) Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva. (CALDART, 2012, p. 263-264, grifos da autora).

Os elementos acima fortalecem a ideia de uma Educação do Campo como prática social, que, ao reconhecer as contradições que a produzem, caracteriza uma possível educação das populações do campo, das águas e das florestas.

No sentido de um projeto mais amplo de educação e sociedade, que no projeto defendido pela Educação do Campo a escola é vista como espaço de resistência, um resistir em ação, isto é, está em constante movimento de luta política e pedagógica. Luta-se por uma educação e escola, para além de um dos objetivos da própria educação e escola capitalista, de alienar e impedir os sonhos de uma vida melhor. A escola do campo se faz como espaço de emancipação dos sujeitos e de resistência conforme definição enfatizada por Giroux (1986, p. 150),

[...] o valor último da noção de resistência tem de ser avaliado na base do grau em que ela não apenas provoca o pensamento crítico e a ação reflexiva, mas, o que é mais importante, com relação ao grau em que contém a possibilidade de galvanizar lutas políticas coletivas em torno das questões de poder e determinação social. [...] Ela rejeita a noção de que as escolas são simplesmente locais de instrução, e ao fazer isso, não apenas politiza a noção de cultura, mas também indica a necessidade de se analisar a cultura da escola dentro do terreno cambiante de luta e contestação.

É no bojo destas reflexões sobre a Educação do Campo e no intuito de avançar na compreensão desta educação e escola do campo, permeada de contradições, que se dá a importância do conhecimento produzido a partir dos interesses da classe trabalhadora, pois, de acordo com Frigotto (2014, p. 110-111):

A produção da pesquisa na sociedade cindida em classes, onde quem detém o capital e o poder explora a classe trabalhadora do campo e da cidade, constitui-se, então, numa prática social que se efetiva dentro de relações sociais que expressam interesses antagônicos, em que a produção

do conhecimento, os valores e símbolos buscam, de um lado afirmar e reproduzir a estrutura social dominante, apresentando-a como natural e eterna e, por outro, ocultando as determinações que evidenciam a sua natureza histórica. O conhecimento que interessa a classe trabalhadora é, pois, aquele que ajuda a revelar as formas preponderantes de dominação e alienação e se constitui em guia de práxis transformadora das estruturas sócias, as quais produzem a exploração e alienação.

Investigações acadêmicas engajadas e comprometidas com as causas legítimas do povo, neste caso, da Educação do Campo, podem superar lacunas em determinada área de estudo, contribuindo com conhecimentos que possam colaborar com um projeto societário emancipador, fortalecendo o projeto histórico de superação de uma sociedade onde a menor parte, ou seja, a classe dominante, hegemônica, preza em dominar e controlar a maior parte da humanidade, isto é, os trabalhadores(as) negando-lhes o direito de produzir seus meios de vida. (FRIGOTTO, 2014).

Nesta perspectiva, também objetivamos com este trabalho contribuir com a produção de conhecimentos para este campo específico de pesquisa em educação, isto é, com a Educação do Campo, produzindo conhecimentos que contribuam na superação das relações de classe postas na sociedade atual, bem como no sentido postulado por Alves-Mazzotti (2001, p. 45).

A produção de conhecimentos “transferíveis”, isto é, conhecimentos que possam ser aplicados a outras realidades, não apenas contribui para a acumulação do conhecimento, mas também favorece a divulgação de pesquisas, uma questão que não pode ser minimizada, na medida em que constitui condição necessária à construção coletiva do conhecimento.

Em todo o processo de pesquisa a reflexão faz-se presente, no diálogo entre a realidade e suas contradições, na literatura e produção acadêmica do referido campo de pesquisa, é uma reflexão comprometida e rigorosa,

[...] a reflexão rigorosa [...] sobre os problemas da realidade deve atender principalmente a três requisitos: i) ser radical, o que significa dizer que a reflexão deva ir até as raízes da questão, até seus fundamentos; ii) ser rigorosa, sobretudo para garantir a primeira exigência, logo, deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados; e iii) ser de conjunto, logo, a reflexão deve relacionar o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido. (SAVIANI, 2013, p. 20-21).

Enquanto pesquisa socialmente comprometida, definimos o objeto de estudo, isto é, a relação entre educação, escola e o território, mas especificamente a

escola da/na ilha do litoral paranaense, considerando a singularidade do seu território. Esta especificidade da escola da/na ilha, pode ser explicada considerando que as suas particularidades estão relacionadas com elementos que constituem a individualidade e/ou coletividades das populações que vivem neste território. Também há que enfatizar a importância de questões vinculadas às dimensões culturais e identitárias que se expressam enquanto um modo de vida específico, forjado num processo de construção social, por meio de lutas, resistências, nos enfrentamentos, dos desafios do cotidiano.

Para contribuir com as reflexões acerca do contexto das ilhas e da Educação do Campo, realizamos problematizações a partir dos conceitos de território postulados por Santos (1999; 2002), Fernandes (2006; 2008) e Haesbaert (2004) em diálogo com o conceito de lugar apresentado por Santos (2006) e Carlos (2007). Estes contribuem para o entendimento das determinações e relações sociais desta realidade particular, isto é, das ilhas do litoral paranaense.

Assim, a discussão de Santos (1999) sobre território mostrou-se mais aproximada dos temas tratados na pesquisa, como modo de vida, cultura, identidade e trabalho: “[...] O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.” (SANTOS, 1999, p. 7).

A produção do território na Educação do Campo, sendo material e imaterial, se constitui também nas relações sociais, nas teorias, ideologias, de modo que ambos são indissociáveis. (FERNANDES, 2008).

O território imaterial está presente em todas as ordens de territórios. O território imaterial está relacionado com o controle, o domínio sobre o processo de construção do conhecimento e suas interpretações. Portanto, inclui teoria, conceito, método, metodologia, ideologia etc. O processo de construção do conhecimento é, também, uma disputa territorial que acontece no desenvolvimento dos paradigmas ou correntes teóricas. (FERNANDES, 2015, p. 208-209).

O território configura-se, assim, como espaço de disputa e resistência para os povos do campo, das águas e das florestas e, neste entendimento, a escola do campo tem papel fundante na formação destes sujeitos.

Aproximando o território à dinâmica da escola, enquanto produto de uma cultura, situada em determinado tempo histórico, pressupomos que os modos de ser

e viver de uma comunidade serão afetados por este novo elemento agregador de experiências da vida social que é o território usado. Esta vida, construída socialmente, não está dada, pronta, é passível de ser alterada, como postula Williams (2011), ao reivindicar o aspecto histórico das relações sociais, de práticas cotidianas que podem parecer dadas, mas dão um caráter dialético da produção da vida, alteram lógicas simplistas, normativas e “inalteráveis” de uma sociedade.

Diante do exposto, preconizamos uma Educação do Campo condizente com a vida e as demandas dos sujeitos do campo, das águas e das florestas. No caso desta pesquisa, trata-se de pescadoras e pescadores artesanais e caiçaras, de uma comunidade que vive e trabalha em um território tradicionalmente ocupado.

Há que se enfatizar que, ao assumir a especificidade de uma educação aos povos do campo, das águas e das florestas, neste caso, das/nas ilhas, buscamos evidenciar as particularidades e contradições destes territórios e seus sujeitos. Não desejamos fortalecer a dicotomia campo e cidade, ressaltamos que são territórios específicos de luta e resistência pela educação pública. É necessário pensar a educação tanto do campo, quanto da cidade para além desta dicotomia, esses contextos espaciais devem ser compreendidos nas suas singularidades, não como um processo que fragmenta a luta pela melhoria da educação pública, pela superação do modelo de sociedade que vivemos.

Conforme a perspectiva da totalidade, das contradições e particularidades da vida, das comunidades e da sociedade, definimos os caminhos da nossa pesquisa, apoiados na afirmação de Breda (2008), para quem definir um problema de pesquisa representa mais do que uma preferência temática, pois nessa definição está implícita a relação do pesquisar com os saberes e assuntos vinculados a este problema. O objeto de pesquisa apresenta-se, desse modo, com um sentido particular ao pesquisador.

Assim, em um cenário de disputa por uma educação pública que atenda os anseios e direitos dos povos do campo, das águas e das florestas e de uma análise dialética da realidade, concebemos a possibilidade de um mundo real concreto, onde o ser humano é produtor e sujeito deste mundo social, real, o qual:

[...] é o mundo da práxis humana. É a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura. O mundo real é o mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social. (KOSIK, 1976, p. 23).

A pesquisa que realizamos busca investigar, a partir de um olhar particular, isto é, da educação e escola localizada nas ilhas do litoral paranaense, como uma comunidade tradicional compreende a educação e a escola no seu território. Neste sentido a questão central que motivou e orientou esta pesquisa é expressa da seguinte forma: “Considerando a relação entre território e educação, quais os significados da escola do campo das/nas ilhas para as comunidades tradicionais do litoral paranaense?”.

A questão central de pesquisa foi delimitada após diversas indagações sobre a relação entre escola e comunidade, indagações que a cada ida ao campo de pesquisa modificava-se, aprofundava-se. As problematizações, a busca por respostas e possíveis hipóteses exigiram a definição de focos e orientação de cada escolha a ser feita no processo de investigação, estes que são sintetizados nos objetivos da pesquisa.

Enquanto objetivo geral desejamos, compreender o significado que a educação e a escola do campo da/na ilha têm para as comunidades do litoral paranaense na relação com o território. Desdobram-se como objetivos específicos: a) distinguir as características que constituem a identidade do sujeito do campo das ilhas; b) analisar as concepções e princípios que fundamentam a proposta pedagógica das escolas das ilhas do litoral paranaense; c) caracterizar as relações entre a comunidade e a escola localizada na ilha; d) identificar os significados que a escola tem para a comunidade em uma ilha situada em Guaraqueçaba no estado do Paraná e e) discutir as relações entre os conhecimentos tradicionais (da comunidade) e o conhecimento científico/escolar (da escola).

O campo empírico da pesquisa se deu em uma comunidade localizada em um território tradicional, ou seja, em uma ilha localizada no município de Guaraqueçaba, no litoral do Paraná, denominada por nós pelo nome fictício de “Ilha da Pescada²”. A ilha é organizada, territorialmente, por quatro pequenas

² Considerando os princípios éticos da pesquisa e inspirados pela obra “Os estabelecidos e os outsiders” de Norbert Elias e John Scotson, utilizamos de nomes fictícios tanto para a ilha, quanto para as comunidades que a compõem com o objetivo de preservar, de modo geral, o anonimato da comunidade. A nós interessa pesquisar, elaborar explicações da realidade, a partir do nosso olhar, mediados pela teoria social e dos elementos do cotidiano de uma realidade específica, neste caso,

comunidades, também denominadas por nós com nomes fictícios de “Comunidade Siri”, “Comunidade Ostras”, “Comunidade Marisco” e “Comunidade Camarão”. Há na Ilha da Pescada escolas públicas tanto municipais quanto uma estadual, essas atendem os moradores(as) destas comunidades e outras próximas.

Quando nos referimos à comunidade, estamos nos referindo a uma comunidade com características bem distintas, de modo geral, são comunidades que se autoidentificam enquanto povos e comunidades tradicionais.

Mesmo sofrendo constantes ataques, de diferentes setores reacionários da sociedade, da sua legalidade jurídica, a autoidentificação é sustentada por base legal tanto no âmbito nacional, principalmente pelos artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988, quanto internacionalmente pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) nº 169, que no Brasil foi reafirmada pelo Decreto nº143 de 2003 e Decreto nº 6040 de 2007, garantindo o direito ao legítimo pertencimento étnico, cultural e identitários.

Nesta pesquisa, não pretendemos aprofundar a discussão sobre as comunidades tradicionais, mas ao utilizarmos este conceito, bem como o de “populações tradicionais” e “povos e comunidades tradicionais”, apoiamo-nos em Brandão (2010) e Almeida (2008).

O percurso teórico metodológico assume a concepção dialética do conhecimento e tem como base os pressupostos do materialismo histórico-dialético.

O método dialético consiste em considerar as coisas e fenômenos como processos. Ensina a ver as coisas em relação à atividade humana. Nestas condições, a prática não é só uma aplicação da teoria, mas um elemento da realidade na qual se unificam conhecimentos e atividade. (SUCHODOLSKI, 1976, p. 101).

Nesta perspectiva teórica, a concepção de realidade, de mundo e de vida está vinculada ao método.

O conhecimento que interessa à classe trabalhadora é, pois, aquele que ajuda a revelar as formas preponderantes de dominação e alienação e se constitui como guia da práxis transformadora das estruturas sociais, as quais produzem a exploração e a alienação. (FRIGOTTO, 2014, p.111).

de uma comunidade que vive em um território tradicionalmente ocupado. No texto sempre que aparecer o termo “Ilha da Pescada” nos referimos a ilha campo empírico da nossa pesquisa.

A investigação do fenômeno da educação na comunidade implicará um estudo rigoroso da situação atual, estabelecendo relações entre o território, a questão agrária, o cotidiano, as práticas culturais da comunidade, a escola, as políticas de educação, os conhecimentos tradicionais.

Para essa compreensão utilizamos técnicas e procedimentos pertinentes ao enfoque metodológico da abordagem de pesquisa do tipo etnográfica em Rockwell (1987; 2001; 2009), Ezpeleta; Rockwell (1989; 2007), Oliveira (2000), Garcia (2001; 2011), Rocha; Eckert (2008) e Mattos (2011), procurando interpretar, explicar a realidade concreta para melhor compreender a vida social a partir do cotidiano.

La etnografía nos coloca en otra tesitura. Optamos por abordar las grandes preguntas sociales mediante estudios realizados en pequeños mundos en los que sea posible observar y acercarse personalmente a las vicisitudes de la vida cotidiana y a los significados que los hechos tienen para los habitantes del lugar. La experiencia de campo nos obliga a construir las categorías de análisis en diálogo con los significados locales y a modificar en el camino los parámetros del discurso oficial. Nos unimos, así, a un arduo proceso de descolonizar el conocimiento en diálogo con otros. Muchos han cuestionado si esto es realmente posible. Sin embargo, proceder con esa intención pone en evidencia la distancia que suele haber entre los marcos dominantes y las interpretaciones locales. (ROCKWELL, 2009, p.186).

Para tal, inspiramo-nos numa etnografia latino-americana, pela qual os processos de compreensão se diferenciam de outras correntes de investigação (ROCKWELL, 2001). “El compromiso de los etnógrafos latinoamericanos ha sido con las *mayorías*, que en nuestra región son los excluidos, los oprimidos, los orillados a la pobreza y marginación.” (ROCKWELL, 2001, p.56, grifo da autora).

Consideramos que a abordagem etnográfica, a partir da perspectiva latino-americana, se caracteriza como um modo singular de produzir conhecimento, neste caso, de modo geral na educação, e de modo mais específico na Educação do Campo.

Produzir conhecimentos a partir da realidade e dos seus sujeitos, neste caso, do/no campo, mais especificamente da/na ilha, é caminhar no sentido de evidenciar outras formas de conhecer, compreender e explicar o mundo social que vivemos. Para superar formas hegemônicas de produção de conhecimento, como parte das estruturas de dominação e alienação, historicamente incorporadas pela sociedade em relação à produção e apropriação em si do conhecimento no seu cotidiano.

Conhecer estas formas hegemônicas torna-se necessário, de modo que possamos construir articulações entre conhecimentos coerentes com os interesses da classe trabalhadora, independente da sua matriz. Neste sentido, Duarte (2018) enfatiza a importância da produção coletiva do conhecimento a partir do território dos sujeitos, e no caso do conhecimento produzido coletivamente por pescadoras(es) artesanais e caiçaras, sobre sua vida, seu projeto político e identitário, o conhecimento é mediado, segundo a autora,

[...] por um campo específico que se operacionaliza no seu território e territorialidades, nos conflitos ali vividos, nas práticas sociais que ali se desenvolvem e ganham sentido. Como Fernandes (2006) afirma, pensar o sentido de “campo” a partir da categoria teórica “território” significa entendê-lo como espaço de vida e não meramente como um recorte geográfico. Assim, o campo compreende o território onde acontece a própria existência humana em todas as suas dimensões, materiais e imateriais – logo, trata-se de um conceito multidimensional, que permite uma leitura conceitual mais ampla do que aquela que operacionaliza o campo enquanto sinônimo de espaço rural produtor de mercadorias. Sendo assim, o campo engloba aspectos relativos à educação, à cultura, mas, também, ao trabalho, à produção e à infraestrutura, pensadas territorialmente. Todas essas dimensões acontecem concomitantemente no “campo” de maneira amalgamada, inseparável: nenhuma relação social pode acontecer fora do espaço. (DUARTE, 2018, p. 51-52).

Compromissados com esta concepção de produção de conhecimentos e com esta abordagem de pesquisa, buscamos entender o significado que a educação e a escola têm para a comunidade na relação com o seu território, com o intuito de realizar um processo de “[...] documentar lo no-documentado de e la realidad social” (ROCKWELL, 2009, p. 21), desvelando as dinâmicas da comunidade para entender os significados postulados por ela sobre a educação e a escola.

Olhando por outra perspectiva, ou seja, do lado de fora das cercas e muros da escola, este trabalho visa compreender a educação e a escola a partir do olhar da comunidade, dos sujeitos do campo, neste caso, das ilhas. Para assim, no caminhar da pesquisa, ancorados na abordagem etnográfica e imbuídos da teoria social, enunciamos a tese, que ora, nesta abordagem, não se dá *a priori*, mas num processo de produção dialética do conhecimento, no desvelar da realidade, encontrando evidências, problematizando contextos e considerando as contradições e os conflitos territoriais e ambientais das ilhas do litoral paranaense.

Definido o enfoque metodológico da pesquisa, buscamos com a Análise de Conjuntura, na síntese de Souza (2005), os aportes necessários de desvelamento

da realidade, no processo de produção, organização e análise dos dados. A análise de conjuntura, entendida como elemento central na compreensão do fenômeno investigado, da apreensão da realidade concreta, enquanto:

[...] mistura de conhecimento e descoberta, é uma leitura especial da realidade e que se faz sempre em função de alguma necessidade ou interesse. [...] é não somente parte da arte da política como é em si mesma um ato político. [...] é uma tarefa complexa, difícil e que exige não somente um conhecimento detalhado de todos os elementos julgados importantes e disponíveis de uma situação determinada, como exige também um tipo de capacidade de perceber, compreender, descobrir sentidos, relações, tendências a partir dos dados e das informações. (SOUZA, 2005, p. 8).

No processo da análise de conjuntura, propõem-se as seguintes categorias: acontecimentos, cenários, atores, relações de força, articulação (relação) entre estrutura e conjuntura, indicando um caminho possível para realizar a análise. Conforme Souza (2005), os acontecimentos apresentam sentidos que revelam a percepção da realidade. Na vida ocorrem muitos fatos, porém nem todos são acontecimentos, somente aqueles que são considerados importantes para um país, uma classe, um grupo social ou uma pessoa, salienta que é preciso saber distinguir fatos de acontecimentos.

Os espaços onde ocorrem as ações da vida social e política podem ser denominados de cenários. Estes são dinâmicos e se alteram de acordo com o desenvolvimento da luta, cada qual com suas particularidades. Os atores podem ser tanto individuais, quanto coletivos, podem ser alguém que representa algo para um determinado grupo, classe, país ou coletivos como sindicatos, partidos, instituições, igrejas, movimentos sociais. (SOUZA, 2005).

As relações entre os diversos atores sociais ocorrem, a todo o momento e, de acordo com Souza (2005, p. 13), “[...] podem ser de confronto, de coexistência, de cooperação e estarão sempre revelando uma relação de força, de domínio, igualdade ou de subordinação”, sofrendo mudanças permanentemente. Por fim, destacamos a categoria articulação (relação) entre estrutura e conjuntura:

[...] os acontecimentos, a ação desenvolvida pelos atores sociais, gerando uma situação, definindo uma conjuntura, não se dão no vazio: eles têm relação com a história, com o passado, com relações sociais, econômicas e políticas estabelecidas ao longo de um processo mais longo. [...] A isso chamamos relacionar a conjuntura (os dados, os acontecimentos, os atores) à estrutura. (SOUZA, 2005, p. 14).

O autor alerta que existem duas possibilidades de leitura da conjuntura, uma do ponto de vista da lógica do poder, da classe dominante e outra da situação das classes subordinadas, da oposição ao poder dominante.

Para aproximar as categorias propostas por Souza (2005), identificamo-las dentro do contexto da pesquisa realizada.

QUADRO 1 - CATEGORIAS DA ANÁLISE DE CONJUNTURA NO CONTEXTO DA PESQUISA

CATEGORIAS	CONTEXTO DA PESQUISA
Acontecimentos	Fortalecimento dos movimentos sociais do campo A Educação do Campo no Brasil Políticas Públicas de Educação do Campo
Cenário	A Educação do Campo no Paraná A escola localiza no território das ilhas do litoral paranaense As comunidades das ilhas do litoral paranaense
Atores	Estado Movimentos Sociais Povos do campo, das águas e das florestas Povos e Comunidades Tradicionais do litoral paranaense Empresários
Relação de Forças	O projeto de educação dos povos do campo, das águas e das florestas Ações do Estado As políticas educacionais O cotidiano da escola da/na ilha
Articulação (relação) entre a Estrutura e a Conjuntura	Modo de vida das comunidades tradicionais Projeto do Estado para as escolas da/ nas ilhas Projeto das comunidades para a educação e escola da/na ilha.

FONTE: Elaborado pelo Autor (2019) a partir de SOUZA (2005) e NASCIMENTO (2016).

Constituídas as categorias balizadas em Souza (2005), presentes em toda discussão desta pesquisa, realizamos o tratamento das informações coletadas nas entrevistas, nos questionários, nas observações de campo, a fim de produzir os dados da pesquisa. As entrevistas foram realizadas com moradores(as) e lideranças, que vivem há mais tempo na comunidade. Os questionários foram elaborados para dois grupos distintos, o primeiro para moradores da ilha que são alunos(as) da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral e o segundo grupo, os elaboradores(as) da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense, composta por professores(as) das escolas públicas das ilhas, da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral e professores(as) que atuavam diretamente na Secretaria de Educação do Paraná, no Departamento de Diversidade vinculados com a Coordenação da Educação do Campo.

Com as informações coletadas por meio das entrevistas e dos questionários, realizamos a organização das respostas e codificação dos sujeitos, a fim de preservar a identidade e manter o anonimato dos sujeito/colaboradores(as) da pesquisa. Também foram realizados estudos documentais das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná (2006), da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009) e do Projeto Político Pedagógico da Escola (2015) que se localiza no campo empírico da pesquisa, estes documentos contribuíram nas compreensões relativas ao processo de construção de uma Escola da/na Ilha.

Na organização deste trabalho, buscamos inserir a análise e discussão dos resultados ao longo da escrita. Desta forma as problematizações e interpretações oriundas das informações coletadas no trabalho de campo e no estudo documental favoreceram uma significativa articulação entre a empiria e a teoria. As contribuições dos sujeitos/colaboradores(as) da pesquisa, de modo geral, foram incorporadas em todo processo de escrita do trabalho, buscando exemplificar situações, dialogar com os pressupostos teóricos, ilustrar vivências, bem como, enquanto apontamentos e opiniões dos mesmos em relação a temas e questões tratadas nesta pesquisa.

Pretendemos, com os pressupostos teóricos e com as categorias da análise de conjuntura proposta por Souza (2005), superar a aparência do fenômeno

[...] indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, por tanto, algo importante e não descartável -, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e dinâmica) do objeto. (NETTO, 2011, p. 22).

As categorias do materialismo histórico-dialético manifestam as próprias relações sociais, ensejam capturar os problemas concretos, reais, vinculados à vida e à educação na sua essência. (VENDRAMINI, 2009). Um dos desafios postos ao assumir esta perspectiva teórica, frente a uma cultura de pesquisa que nos conduz a seguir etapas dadas e prontas para chegar aos resultados, é compreender que o materialismo histórico-dialético nega qualquer maneira de formalização do seu modo de operar, o que explica seu caráter dialético. (FREITAS, 2007).

Veja que Marx já na introdução da sua grande obra, que é o Capital, adverte para o fato de que o método de exposição é distinto do método de pesquisa. Há uma dinâmica de pesquisa e investigação e há outra dinâmica para a exposição do que foi achado na pesquisa. Nós costumamos confundir uma com a outra e tentamos juntar estes processos. [...] a pesquisa dialética é mais fácil de ser vista em ação e não na estática das páginas dos relatórios

de apresentação da pesquisa onde a formalização obriga ao rompimento dos múltiplos laços existentes na realidade e, não raramente, se limita ao que deu certo. A realidade é uma multiplicidade de relações em desenvolvimento com a qual o pesquisador tem que se confrontar e procurar compreender nas suas linhas mais centrais. [...] A pesquisa é sempre um campo aberto. Não porque a realidade seja errática, mas pelos limites do pesquisador para apreender o real, por um lado, e pela própria dinâmica da realidade, por outro, sua historicidade. (FREITAS, 2007, p. 47-48).

Ainda de acordo com Freitas (2007, p. 48) “[...] que façamos um esforço para tirar da palavra “método do materialismo histórico-dialético” a compreensão de “método” como um esquema de utilização baseado em regras”.

Exposta a abordagem teórica, na qual nos apoiamos, apresentamos a organização da tese. Posteriormente à primeira seção, a “Introdução”, segue a segunda seção “Diálogos urgentes terra e mar: construção da problemática de pesquisa” com uma breve contextualização da Educação do Campo no Brasil e no Paraná, as singularidades da escola do campo e da escola da/na ilha. Após busca no Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), apresentamos os estudos que têm aderência com nossa pesquisa e que constitui a revisão de literatura deste trabalho. Também realizamos buscas por grupos de pesquisa paranaenses que investigam a Educação do Campo, via Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Com este levantamento almejamos indicar os grupos, que tem contribuído significativamente com a produção e sistematiza do conhecimento referente à Educação do Campo.

Na sequência, a terceira seção, intitulada “Por uma educação da/na ilha: trajetória metodológica e o campo empírico” discutimos o percurso metodológico, com foco na abordagem etnográfica de pesquisa em educação. Realizamos as primeiras descrições reflexivas do campo empírico, elencamos os conceitos fundantes e a Análise de Conjuntura no contexto da pesquisa. Também refletimos sobre as práticas de pesquisa, as concepções de conhecimento. Alertamos para a atenção e o respeito pela comunidade onde se constitui o campo empírico da pesquisa, posturas que devem se constituir em princípios do ato de pesquisar. Por fim, problematizamos os elementos de uma suposta escola do campo da/na ilha, caracterizamos o campo empírico, descrevemos o estudo exploratório, situamos com mais detalhes o trabalho de campo, “o ir e vir para a ilha”, e refletimos sobre

quem são os sujeitos/colaboradores(as) da pesquisa e alguns dos elementos do seu modo de vida que constituem as suas práticas culturais e sociais.

Na seguinte, “Significados da escola para a comunidade: o território como espaço de resistência e disputas”, apresentamos os documentos oficiais, a saber, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Paraná (2006), o Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009) e o Projeto Político Pedagógico (2015) da escola situada no campo empírico, buscando estabelecer conexões entre seus conteúdos e os dados produzidos a partir das informações dos sujeitos/colaboradores(as). Aprofundamos a discussão sobre os conceitos de cultura, trabalho e território, articulando-os com questões relacionadas a natureza e finalidades da escola, de modo geral, da escola da/na ilha, destacamos a importância destes três elementos no fortalecimento da comunidade e consequentemente da produção da escola do campo da/na ilha.

Por fim, elaboramos as considerações finais, refletindo os aprendizados do processo de pesquisa e das vivências na Educação do Campo, bem como apresentamos elementos que fortalecem a caminhada para continuarmos em movimento. Evidenciamos a trajetória da pesquisa, a síntese das discussões e dos resultados, enunciamos a tese produzida a partir o encontro entre as teorias e o campo empírico e na experiência com o conhecimento e a vivência junto aos povos do campo, das águas e das florestas. Também compartilhamos práticas em Educação do Campo realizadas no litoral do Paraná que podem ser horizontes de *práxis*, que visam romper com os processos hegemônicos de dominação e produzir coletivamente uma educação e escola com práticas educativas emancipadoras e libertadoras.

2 DIÁLOGOS URGENTES ENTRE TERRA E MAR: CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

Pelos caminhos da nova sociedade, a educação tem um papel fundamental, por isso vamos aprendendo e ensinando plantar um sonho de justiça social.
(Zé Pinto)

A Educação do Campo (EdoC), em constante movimento, tem sua gênese junto as camponesas e camponeses, principalmente, àqueles e àquelas vinculados(as) aos movimentos sociais de luta por terra. Mais especificamente, tem-se enquanto precursor deste processo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o qual sempre estendeu como uma das suas bandeiras de luta, a luta pela educação dos sujeitos Sem Terra. Neste contexto, é evidente que a Educação do Campo tem sua origem junto aos povos do campo vinculados à terra, aos povos que objetivam ocupá-la para produzir, no sentido de construir caminhos de um novo projeto societário, em processo no qual a educação tem lugar basilar.

Contudo, ao passar do tempo com as experiências de luta, o entendimento de campo se amplia, incluindo assim diversos sujeitos que vivem e trabalham no campo, nas águas e nas florestas. Este movimento constante de conquista dos territórios ocupados pela Educação do Campo no Brasil tem se ampliado, o que imprime um processo de diálogos com as outras especificidades dentro da própria EdoC. Ou seja, são diálogos entre terra e mar, diálogos urgentes frente à conjuntura atual, bem como necessários para compartilhar experiências e formas de produção de uma educação que atenda cada contexto dentro da sua singularidade, de modo que não fragmente a luta na sua totalidade, mas sim tenha um olhar comprometido com as culturas e identidades dos povos do campo, das águas e das florestas.

Assim, considerando o encontro entre os diferentes sujeitos, nesta seção apresentamos de forma sintética elementos constituintes da Educação do Campo no Brasil. Expomos as suas singularidades em relação à educação rural, os principais encontros nacionais de educadoras e educadores do campo que fortaleceram este movimento que se tornou nacional, de modo a podermos expressar as relações de forças na constituição da Educação do Campo.

Também realizamos a revisão de literatura no sentido de evidenciar as pesquisas produzidas a partir da EdoC, provocando a imaginação sociológica (MILLS, 1972, p. 11), para além da informação ou habilidade da razão que

precisamos, em prol de uma qualidade de espírito que nos “[...] ajude a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos”. Nesse sentido, os processos de produção de conhecimento, conforme Frigotto (2008, p. 51), não estariam alheios, “[...] aos conflitos, antagonismos e relações de força que se estabelecem entre as classes ou grupos sociais.”

Neste levantamento de teses e dissertações buscamos identificar trabalhos que dialogam com nosso objeto e objetivos de pesquisa. Inferimos que esses estudos demonstram o quanto têm avançado investigações que problematizam o contexto do campo, das águas e das florestas. Tal avanço indica o fortalecimento deste campo específico de pesquisa, bem como de produção de conhecimento a partir de um lugar e sujeito que por muito tempo foi marginalizado e/ou foi objetificado tanto pelo Estado, quando por parte do meio acadêmico, espaço hegemônico de sistematização e produção do conhecimento científico.

2.1 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NO PARANÁ

Discutir a Educação do Campo exige-nos coerência com seus objetivos originários, ponderando nas análises as contradições e a totalidade das relações, sempre com lucidez social e política, de modo a contribuir na compreensão da trajetória histórica da EdoC e das suas tendências para além dos desafios conjunturais e estruturais da sociedade brasileira. Junto à premissa acima, utilizamos do entendimento de Marx e Engels (2013, p. 45), de que “a história de toda sociedade que existiu até agora é a História da luta de classes”, este princípio se torna essencial para as explicações e análises da escola, da Educação do Campo e da sociedade. É a partir da materialidade da classe, enquanto ponto inicial, que toda e qualquer reflexão será realizada.

Na exposição deste panorama, consideramos as lutas e produções referentes ao processo de conquista da Educação do Campo no Brasil. Estas foram fortalecidas, principalmente a partir do movimento de base na década de 1960, pelos avanços até 1990 com a educação popular. Ressaltamos, também, a importância histórica da Educação Popular, a qual é uma das bases, raízes da EdoC, principalmente a partir das experiências e sistematizações do trabalho de educação

junto as populações, denominadas naquele momento histórico de meio rural, pelo educador Paulo Freire³, conhecido e reconhecido nacional e internacionalmente pelo seu compromisso pedagógico e político com a educação.

Após 1990, temos as produções e ações do sujeito coletivo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e posteriormente da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, a qual realizou a sistematização das experiências e reflexões coletivas após a sua criação com a organização da Coleção Por uma Educação do Campo⁴, entre outros intelectuais historicamente engajados na construção da Educação do Campo.

Também ressaltamos, neste processo de produção coletiva da EdoC, as pesquisas que resultaram em teses e dissertações produzidas nas universidades, muitas delas elaboradas pelos próprios sujeitos do campo, das águas e das floretas.

Assim, apontamos a seguir um breve panorama de acontecimentos históricos da luta pela Educação do Campo no Brasil após 1997, ano do primeiro Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária no Brasil.

Tais acontecimentos foram possíveis devido à atuação dos atores/sujeitos do campo, a priori, os movimentos sociais do campo, as organizações populares no diálogo e embate junto ao Estado, este que iniciava na década de 1990 um novo momento da sua história, período de abertura a lógica neoliberal após findar o período da ditadura civil-militar que perdurou no país de 1964 a 1984. No novo cenário do país, quando da construção da democracia, muitas coletividades, organizações e movimentos emergiram, pautando suas reivindicações, levantando suas bandeiras de luta que a ditadura tentou calar, sufocar, matar. Utilizamos o verbo tentar, pois mesmo com muito sangue derramado, muitas vidas ceifadas, nasceram, germinaram muita esperança, luta e conquistas.

Diante do processo de enfrentamentos de projetos para o Brasil, por parte de grupos distintos, a saber, o grande empresariado, a burguesia agrária contra os trabalhadores, subalternizados, marginalizados que buscavam uma sociedade justa

³ Paulo Freire é sinônimo de coletividade. Assim, nos seus trabalhos sempre se engajou com outros educadores, militantes da educação popular. Na atualidade destacamos Carlos Rodrigues Brandão e Moacir Gadotti, que atuaram em diversos processos relacionados com a cultura e educação popular e continuam propagando e fortalecendo os princípios freirianos.

⁴ Organizado por autoras e autores pioneiras(os) das produções em Educação do Campo no Brasil: Edgar Kolling, Israel Nery, Mônica Molina, Sônia Jesus, Roseli Caldart, Miguel Arroyo, César Benjamin, Bernardo Fernandes, Paulo Cerioli, Clarice Santos, entre outros.

e igualitária, esta relação de forças permanente perdura até os dias de hoje, o que se pode constatar com o avanço do capital em diferentes setores da sociedade, tomando-se como exemplo a educação.

Não parece ético que a educação seja colocada a serviço dos interesses de um setor da sociedade fortemente determinado a controlar os conteúdos, métodos e finalidades da educação, ou seja, o empresariado e suas fundações. (FREITAS, 2018, p. 125).

Entendemos que a Educação do Campo pode ser um dos caminhos possíveis de organização e formação da juventude no enfrentamento a uma educação mercadológica, que visa “adestrar” o futuro trabalhador(a), tornando-o um ser privado de direitos.

No intuito de construir, com outros processos educativos, outro projeto societário, a Educação do Campo se dá por meio de um projeto do/no campo, assumido essencialmente pelos movimentos sociais e organizações do campo, bem como por outros grupos organizados, constituindo assim um movimento mais amplo de resistência, organização e luta por uma sociedade onde tenhamos relações sociais igualitárias, respeitando as diferenças e a liberdade.

Perante esta condição de lutar por uma educação pública, que atenda a realidade dos povos do campo, apresentamos como se forja a Educação do Campo em rompimento com uma educação que não respeita a realidade dos povos, trabalhadores(as) do campo, isto é, a conhecida educação rural, que conforme Ribeiro (2012, p. 229),

[...] funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. Para isso, havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas.

O projeto de Educação do Campo, postulado com e pelos povos do campo, se constitui como um momento de análise e crítica à chamada educação rural. Este processo de uma educação oposta aos princípios da educação rural é organizado por diferentes sujeitos da sociedade civil, preocupados em pensar e construir um projeto societário contra hegemônico, conforme aconteceu no “I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, promovido pelo Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem Terra, em julho de 1997, em Brasília.” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 13).

A partir deste encontro, a preocupação com a Educação do Campo começa a agregar mais pessoas, grupos, entidades, movimentos interessados e engajados na luta pela igualdade social e educacional. Com o objetivo de proporcionar condições para que os sujeitos se organizem, realizou-se, em 1998, a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia - GO, fortalecendo a mobilização por uma educação que oportunize acesso, permanência e qualidade a todos educandos e educandas do campo.

Com o objetivo de continuidade do processo de organização das diferentes frentes de luta pela Educação do Campo, cria-se a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, espaço que busca integrar diferentes grupos em um coletivo nacional, ampliado com maior força e representatividade de alcance em todo território nacional. Conforme Moraes (2018), no município de Cajamar, estado de São Paulo no ano de 1999 foi realizado o I Seminário da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, evento que deu origem a esse coletivo de coletivos.

Deste processo de articulação e lutas algumas conquistas dos trabalhadores camponeses organizados merecem destaque: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002); A Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); o Saberes da Terra; as Diretrizes Complementares que institui normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo (2008); [...] o Decreto n.º 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo. (FONEC, 2012, não paginado).

Ressaltamos que, antes mesmo do “I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária”, (1997) e da “I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo” (1998), quando a sociedade civil assumiu o debate por uma Educação do Campo, de qualidade, comprometida com as particularidades dos sujeitos da terra, houve por parte do Estado certa “preocupação” com a educação dos sujeitos do campo, porém como apontaremos abaixo, uma educação entendida como rural e sem compromisso com acesso, permanência e qualidade.

Assim, para se chegar ao conceito e estrutura organizacional que temos na atualidade, enquanto educação brasileira, foi necessário um longo percurso de críticas, enfrentamentos e proposições junto ao Estado na elaboração de políticas educacionais voltadas às demandas da classe trabalhadora. Desde 1960, com a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4024/61, passando pela Constituição Federal de 1988, e a reformulação da LDB na década de 1990, que se materializou na lei nº9394/96, percebe-se uma tímida inserção da atenção do Estado em relação ao que se refere à educação das populações do campo.

No ano de 2002, foram apresentadas à sociedade as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo em nível nacional, com ações e programas governamentais que buscam atender melhor as demandas educacionais do campo. Em 2008 são estabelecidas as diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas de atendimento à educação básica do campo, através da Resolução nº 2, de abril de 2008 e em 2010 o decreto nº 7.352 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Através da Portaria nº 86, 01 de Fevereiro de 2013, o Ministério da Educação (MEC), institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que se organiza a partir de quatro eixos: I - Gestão e Práticas Pedagógicas; II - Formação de Professores; III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e IV - Infraestrutura Física e Tecnológica.

A criação de cursos de graduação para formação de professores(as) do campo, enquanto uma das reivindicações da II Conferência Nacional de Educação do Campo de 2004, tem sua origem via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que em 2005 constituiu um grupo de trabalho para pensar uma política de formação de professores(as) do campo. Os resultados dos trabalhos deste grupo tornou possível o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo).

Oficialmente esta graduação foi instituída a partir de experiências piloto em quatro instituições de ensino superior (Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe). Nos anos de 2008 e 2009 o MEC lançou edital público para seleção de instituições de ensino superior pública que desejassem ofertar este curso. Em 2012 houve nova chamada pública de seleção de projetos, porém somente para instituições de ensino superior federais, este último edital oriundo do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), vinculado ao eixo II - Formação de Professores.

Ressaltamos que os sujeitos coletivos participantes do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) se posicionaram criticamente frente ao formato do

programa de formação de professores(as) via edital público em 2012, este que ficou muito aquém e não atendeu os avanços e conquistas presentes no Decreto nº 7352/2010. Apontam que o programa ficou mais para uma educação rural, do que dos princípios e práticas da Educação do Campo (FONEC, 2012), com o argumento de que “[...] a forma assumida até aqui pelo Pronacampo [...] indica uma tendência: estamos entrando em um novo ciclo, que é de retorno da ‘educação rural’ [...], devidamente atualizada pelas novas demandas de reprodução do capital no campo.” (FONEC, 2012, não paginado).

Para atender as demandas deste tempo histórico, em 2010 a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, enquanto instância reconhecida nacionalmente pelos sujeitos sociais coletivos do campo tem outra configuração e passa a denominar-se de Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC). Espaço que também consegue reunir diversos sujeitos envolvidos com os processos da Educação do Campo, sujeitos que atendem a educação básica, o ensino superior, as práticas educativas não escolares em movimentos sociais e organizações populares do campo, sindicatos, associações na perspectiva da educação popular, balizados na autonomia em relação ao Estado, buscando ampliar a participação da sociedade civil na construção da Educação do Campo no Brasil.

Conforme seu documento de criação, o FONEC assume na sua constituição o “exercício da análise crítica e constante, severa e independente acerca das políticas de Educação do Campo; [...] ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas.” (FONEC, 2010, não paginado).

Embora alguns programas [...] não atendam à materialidade de origem da educação do campo, e estejam profundamente comprometidos com o fortalecimento do capital, os movimentos e organizações sociais de trabalhadores do campo trabalham na e com a contradição, num movimento dinâmico e dialético, o qual pressupõe manter-se na luta, resistindo e, ao mesmo tempo, organizando estratégias coletivas para superar os desafios colocados ao Movimento Nacional da Educação do Campo por meio do agronegócio e do ataque do capital. (SOUZA, 2014, p. 8).

Depois de quase 20 anos do primeiro encontro de educadoras(es), no ano de 2015, foi realizado o II Encontro das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), com a proposta de refletir, trocar experiências e posicionar a Educação do Campo em relação à conjuntura educacional brasileira. E em caráter

celebrativo, reflexivo e de unificação das forças populares vinculadas ao campo, é realizado em Brasília, em 2018, o Encontro Nacional dos 20 anos da Educação do Campo e PRONERA, o qual reconhece as contribuições dos diferentes sujeitos do campo na luta pela educação pública brasileira.

Nestes vinte anos de luta da Educação do Campo e do PRONERA, escreveu-se um novo período na História da Educação em nosso país. Não é mais possível aos livros de História de Educação no Brasil não acrescentar mais um capítulo à sua periodização: a construção da Educação do Campo! O protagonismo dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais do campo, aliados aos realizados pela Educação Básica e Superior de todo o país, juntos na luta pelo direito à educação dos camponeses, foi capaz de construir um imenso patrimônio de práticas educativas, que não pode mais ser apagado, porque fincou raízes dentro de nós: construímos junta uma nova forma de educar. Parte destas conquistas se materializa em políticas públicas, e devemos lutar por sua manutenção. Parte relevante de nossas conquistas extrapola o Estado em ação, e a nós pertence, enquanto classe trabalhadora: a consciência de que somos sujeitos de direitos. (FONEC, 2018, não paginado).

No cenário nacional, a Educação do Campo vem se fortalecendo na luta pelos direitos, historicamente negados, aos povos do campo, das águas e das florestas, se articulando de diferentes formas na garantia e efetivação das políticas públicas, contra toda forma de violência e opressão.

Em relação ao estado do Paraná, percebemos uma forte atuação na construção da Educação do Campo no Brasil. Como marcos deste processo temos em 1998 no município de Curitiba, o Encontro Estadual preparatório da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Este momento histórico para a Educação do Campo no Paraná é visto como pioneiro da formação da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo (APEC), criada em 2000. De acordo com Souza (2014, p. 4), “[...] constata-se que a APEC teve suas primeiras reflexões em 1998, no contexto das conferências realizadas nos estados brasileiros, com o intuito de preparar a Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, [...] de 1998, em Luziânia/GO”.

A Articulação evidencia um espaço público de encontro entre sujeitos que possuem interesses no campo, na sua dimensão educativa e no desenvolvimento rural. É um espaço de debates, apresentação da situação educacional nas comunidades camponesas. A partir da Articulação podem ser vislumbradas parcerias entre municípios e movimentos sociais, bem como entre governo estadual e movimentos sociais, assim como parcerias entre os sujeitos da sociedade civil, como exemplo os movimentos sociais e ONGs. (SOUZA, 2006, p. 70).

A APEC é constituída por movimentos sociais do campo, sindicatos, organizações populares do campo e universidades. Têm criado espaços coletivos de ações, práticas educativas que significativamente contribuem na materialidade da Educação do Campo. Contudo, a sua formação tem raízes no envolvimento destes sujeitos coletivos nos encontros, seminários, congressos estaduais e nacionais.

O processo de consolidação da APEC se deu a partir de ações coletivas, das práticas específicas de cada organização e instituição envolvida no fortalecimento de processos educativos e da luta junto aos povos do campo. Outra característica a ser destacada foi sua capacidade de diálogo com o Estado, com os governos paranaenses. Como espaço político, a APEC relaciona-se com o Estado enquanto sociedade civil organizada, participando nos processos de elaboração de políticas e ações para a Educação do Campo no âmbito estadual. (GEHRKE, 2014).

Em 2000, no município de Porto Barreiro-PR, reuniram-se sujeitos envolvidos com as escolas, movimentos sociais, organizações populares, sindicatos, universidades, prefeituras, para participarem da II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo, a fim de pensarem e analisarem a realidade do campo, olhando para o contexto dos processos educativos, vislumbrando um projeto popular para o Brasil.

Assim, com o objetivo de analisar a Educação do Campo em uma nova conjuntura política, identificando desafios e conquistas do percurso no estado do Paraná e no Brasil, em 2013 é realizado o Encontro Estadual de Educação do Campo, organizada pela APEC no município de Cândói-PR, momento de avaliação das conquistas da Educação do Campo, dos avanços nos marcos legais no âmbito das políticas públicas e da ampliação do acesso à educação por parte dos povos do campo. Novamente em Curitiba-PR, em 2017, ocorreu o Seminário Estadual de Educação do Campo, centralizou os debates sobre o direito dos povos do campo, afirmando a importância na continuidade da luta pela efetivação da Educação do Campo, refletindo a necessidade da pesquisa na produção e sistematização do conhecimento. Estes eventos estaduais e nacionais da EdoC, seguramente foram e são espaços de fortalecimento dos sujeitos do campo, nas suas lutas específicas e coletivas por um projeto societário emancipador.

Abaixo, o QUADRO 2 representa a síntese dos eventos estaduais e nacionais organizados pela sociedade civil, mencionados neste trabalho, e foram

marcos significativos na luta e produção da EdoC tanto no estado do Paraná, quanto no âmbito nacional. Contudo, ressaltamos que houve outros encontros, além de documentos produzidos pelos diversos movimentos e organizações sociais e populares envolvidas nestes processos⁵.

QUADRO 2 - EVENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

ANO	EVENTO	ORGANIZADOR(ES)	LOCAL
NACIONAL			
1997	I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária	MST	Brasília
1998	I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo	Articulação Nacional por uma Educação do Campo	
2002	Seminário Nacional Por uma Educação do Campo		
2004	II Conferência Nacional de Educação do Campo		
2015	II Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária	MST	
2012	Seminário Nacional Por uma Educação do Campo	FONEC	
2018	Encontro Nacional dos 20 anos da Educação do Campo e PRONERA		
ESTADO DO PARANÁ			
1998	Encontro Estadual preparatório da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo	CNBB, CPT, MST, ASSESOAR entre outros.	Curitiba
1999	Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária	MST	Querência do Norte
2000	II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo	Articulação Paranaense por uma Educação do Campo	Porto Barreiro
2013	Encontro Estadual de Educação do Campo da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo		Candói
2017	Seminário Estadual de Educação do Campo		Curitiba

FONTE: O autor (2019).

Também se tem no estado do Paraná, a partir do tensionamento e diálogo por parte das organizações e movimentos sociais populares do campo com o governo estadual, a criação, em 2003, da Coordenação da Educação do Campo vinculada à Secretaria de Estado da Educação. Esse espaço ensejou fecundos

⁵ Consultar as pesquisas de: MORAES, Moraes, Valdirene Manduca de. **A produção da licenciatura em educação do campo no Brasil: as múltiplas determinações na disputa por projetos societários**. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018 ; VERDÉRIO, Alex. **A pesquisa em processos formativos de professores do campo: a licenciatura em educação do campo na UNIOESTE (2010 – 2014)**. 362 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

diálogos com a sociedade civil na produção de políticas públicas educacionais para o campo, bem como na afirmação da Educação do Campo no âmbito estadual.

Do ano de 2003 a 2010, as principais ações da Coordenação da Educação do Campo foram: A oficialização das onze Escolas Itinerantes pelo Conselho Estadual de Educação; a realização de encontros de capacitação de educadores das Escolas Itinerantes; a organização de seis Simpósios de Educação do Campo; o lançamento dos *Cadernos Temáticos: Educação do Campo*; a realização de Seminários Estaduais de Educação do Campo; a elaboração da Carta Paraná para a Educação do Campo (2005), que estabelece objetivos referentes à promoção e à garantia de direitos, englobando os aspectos da Formação dos Professores, Nucleação e Transporte Escolar, Desenvolvimento Rural e Educação do Campo, Gestão e Financiamento, e Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo; a organização coletiva do Projeto Político-Pedagógico das escolas das ilhas; entre outras. (SOUZA; MARCOCCIA, 2017, p. 48).

Estas ações governamentais, somadas à atuação das organizações e movimentos sociais populares do campo, demonstram fortes contribuições à Educação do Campo, devido à conjuntura política estadual e nacional favorável entre 2002 e 2010, com governos alinhados ao campo político mais progressista e popular, ou seja, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), e do governador Roberto Requião (2003-2010).

Porém, após o ano de 2011, até o contexto atual, no estado do Paraná, com a entrada de um governo alinhado a uma política de direita, neoliberal, isto é, os governadores Carlos Alberto Richa (2011-2018) e Carlos Roberto Massa Júnior (2019-atual), esta coordenação passa por mudanças drásticas, tornando-se Coordenação Escolar da Educação do Campo, reduzindo-se a trabalhos que não atendem as demandas da Educação do Campo no âmbito estadual, com uma ação apequenada, esvaziada, um total abandono da educação dos povos do campo, das águas e das florestas. Tal posição é o reflexo de grupos políticos que assumiram o governo no entendimento de que à classe trabalhadora, nitidamente, cabe servir e obedecer aos mandos das elites estaduais, nacionais e internacionais.

Em relação ao campo legislativo, normativo, em 2009, formou-se o Comitê Estadual de Educação do Campo, o qual foi institucionalizado em 2012 via governo estadual, de natureza propositiva e consultiva, contando com participação de membros do governo e da sociedade civil. Contudo, no ano de 2013, foi cessado em virtude da falta de vontade política da sua manutenção.

Na sequência organizamos o QUADRO 3, com a síntese dos principais marcos normativos estaduais que contribuíram na trajetória da Educação do Campo no Paraná, estes que sempre foram resultado do diálogo, da insistência e da “teimosia” dos movimentos sociais, das organizações populares, dos sindicatos, das universidades, enfim das demandas dos povos do campo, das águas e das florestas.

QUADRO 3 - PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ

ANO	DOCUMENTO
2003	Parecer nº 1.012/03 CEE - Autoriza da implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)
2004	Resolução nº 614/2004 - Autoriza da implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, tendo como escola base o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak
2006	Diretrizes Curriculares da Educação do Campo da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná
2009	Parecer nº 436/09 CEE/CEB - Implantação do ProJovem Campo - Saberes da Terra
	Parecer 117/09 CEE - Implantação da proposta pedagógica do Ciclo de Formação Humana, para o Ensino Fundamental e Médio, com acompanhamento de classes intermediárias no Colégio Iraci Salete Strozak
2010	Parecer nº 93/10 CEE - Autoriza o funcionamento de Ensino Fundamental e Médio nas Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense em caráter experimental, com proposta pedagógica específica
	Resolução nº 1324/10 SEED - Autoriza a implantação e o funcionamento de Ensino Fundamental e Médio nas Escolas das Ilhas
	Parecer nº 1011/2010 CEE/CEB - 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
	Instrução nº 019/2010 SUED/SEED - Instrui a implementação da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas que será desenvolvida pelo Departamento da Diversidade, através da Coordenação de Educação do Campo, articulado ao Núcleo Regional de Educação de Paranaguá
	Resolução nº 4.783/2010 SEED - Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional
2011	Orientação nº 003/11 DEDI - Mudança de nomenclatura das escolas/colégios do campo no estado do Paraná

FONTE: O autor (2019).

Como resultado de muita organização, diálogo e enfrentamentos, a Educação do Campo vai se consolidado e ocupando seu espaço na sociedade brasileira. Ocupando diferentes territórios, as escolas do campo, das águas, das florestas e as universidades brasileiras, através das graduações e programas de pós-graduação, ou com cursos específicos de média ou curta duração proporcionam acesso ao conhecimento aos diferentes sujeitos do campo.

2.2 REVISÃO DE LITERATURA: PESQUISAS NO CONTEXTO DOS POVOS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS

No sentido de avançar, a Educação do Campo inserida no cenário mais amplo e complexo da educação brasileira, compreendemos que esta temática de investigação nas pesquisas acadêmicas vem ocupando seu lugar nos programas de pós-graduação, em nível *stricto sensu*, ainda de forma tímida. Segundo Souza (2016 p. 29-30):

É fato que a educação rural predominante na história da educação brasileira e a Educação do Campo, tal como vem sendo debatida pelos movimentos sociais, têm lugar marginal nas pesquisas no ambiente acadêmico. Talvez um fator explicativo esteja relacionado com o desenvolvimento da pós-graduação no país após 1960, momento histórico em que as cidades recebiam migrantes vindos do campo. É o que saltava aos olhos dos pesquisadores eram os inúmeros problemas urbanos emergentes, cuja visibilidade era dada pelos movimentos populares, que demandavam escolas e creches e debatiam outras questões como ensino noturno, educação de adultos, vagas nas escolas, políticas educacionais e salarias, processo de ensino-aprendizagem, processo de avaliação escolar etc. Tais temas atrairiam o interesse dos pesquisadores da pós-graduação, ao lado das questões que envolviam a Educação Superior. Por outro lado, a educação rural, com suas classes multisseriadas e unidocentes em escolas agrupadas, não despertava o interesse do pesquisador da pós-graduação inserido no modo de vida urbano.

Porém, percebe-se que:

[...] avanços e desafios postos a uma área em franca ascensão na academia e na esfera da política pública – a Educação do Campo demandada pelos movimentos sociais de trabalhadores. Ao menos dois conceitos conquistam lugar na investigação educacional nos últimos anos: movimentos sociais e educação do campo. (SOUZA, 2016, p. 25).

Nesta perspectiva de contribuir com as investigações científicas em Educação do Campo, principalmente a partir da escola do campo e seu território, se faz necessário questionar, problematizar a escola frente à sociedade a qual está inserida, neste caso, a sociedade capitalista. Alguns questionamentos necessários apresentam-se compondo a problemática: É possível romper com uma lógica conservadora, capitalista na sociedade em que vivemos?; E como se estabelece a relação entre as práticas educativas da escola do campo com a vida social da comunidade nos seus distintos territórios de resistência?; Os currículos destas escolas atendem as necessidades e objetivos formativos de uma escola contra

hegemônica? e As práticas educativas escolares estão para além da própria escola, atendendo a demandas da comunidade na qual estão inseridas?

Diante destas indagações, entre outras surgidas no percurso, compreende-se que o conhecimento no seu processo de produção requer que se ultrapasse o nível da experiência imediata em busca das relações complexas que se constroem na realidade, pois:

A produção do conhecimento na educação do campo, [...] vincula-se à compreensão de que o conhecimento científico também é um produto histórico e social inserido na sociedade capitalista contemporânea e marcado pelos intensos conflitos nela presentes. Essa concepção educativa materializa-se pela luta de classes no campo brasileiro, colocando-se como parte e ao lado do polo do trabalho, assumindo e defendendo a educação como um direito e um bem público e social. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019, p. 5).

Assim, assumimos uma perspectiva teórica e metodológica que nos desafia, porém entendemos oferecer uma melhor compreensão da vida social e escolar, ou seja, o materialismo histórico-dialético.

A pesquisa dialética é mais fácil de ser vista em ação e não na estática das páginas dos relatórios de apresentação da pesquisa onde a formalização obriga ao rompimento dos múltiplos laços existentes na realidade [...] Pesquisas no método materialista histórico-dialético assemelha-se mais à atividade do pintor. Não há um início e um fim na pintura. Não há uma maneira certa e definida de criar a pintura. Ela vai ficando pronta a partir da atividade do pintor em vários pontos da tela. Até que emerge por completo com todas as suas relações. (FREITAS, 2007, p. 47-48).

Pretendemos colaborar com um campo de investigação a ser cada vez mais explorado, articulando o modo de produção do conhecimento e as dimensões constituintes da sociedade. Para tal, entendemos que o ato da pesquisa exige investigar o que está sendo produzido no campo em que ora estamos inseridos. Contudo, considerando o amplo espectro de produções em Educação do Campo, entre teses, dissertações e artigos científicos, é necessário delimitar os parâmetros de pesquisa nas bases de dados. A revisão bibliográfica contribui no processo de identificar o que já foi produzido em determinado campo do conhecimento, para que o(a) pesquisador(a) com um olhar crítico em relação à ciência possa propor outras pesquisas, no sentido de contribuir com o avanço do conhecimento em determinado campo.

Conforme situado acima, sobre as revisões de literatura no processo de produção da ciência, compreendemos que o conhecimento não é algo estático, linear, a-histórico e sem relação. O conhecimento é um processo histórico, político, cultural e social, produzido em um movimento dialético entre a materialidade da vida e da sociedade onde é elaborado.

O conhecimento é realizado, portanto, sob um ponto de vista relacional, isso é, pela consideração dos fatos em sua relação uns com os outros; pelo questionamento de como eles “participam” uns dos outros; de como entre si se entrosam nas duas dimensões da sucessão, transformação e simultaneidade - e de como cada qual tem um sentido e papel que deriva desse seu entrosamento com os demais. (BUFREM, 2016, p. 100-101).

Concordamos com Sánchez Vásquez (2011), ao entender o conhecimento como produto de uma atividade criadora do ser humano.

O conhecimento é uma atividade, um processo mediante o qual se recorre a uma série de operações e procedimentos para transformar os dados iniciais (nível empírico) em um sistema de conceitos (nível teórico). Elevando-se, assim do concreto ao abstrato, constitui, por isso mesmo, uma atividade cognoscitiva criadora. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 209).

Com o objetivo de buscar informações das produções acadêmicas constituintes deste movimento mais amplo de produção do conhecimento, enquanto atividade cognoscente na Educação do Campo, realizamos pesquisas em uma base de dados ampla e reconhecida no meio acadêmico, isto é, no Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde mapeamos as pesquisas que tem aderência à nossa.

A revisão de literatura que ora apresentamos, não tem o objetivo de realizar uma análise aprofundada das pesquisas. Foi desenvolvida para indicar elementos que ajudarão a compreender a Educação e Escola do Campo na relação com o território, a cultura, a comunidade, o modo de vida, bem como caminhos a serem definidos na nossa pesquisa. Optamos em apresentar uma revisão reproduzindo uma síntese dos resumos das teses e dissertações selecionadas, de modo que pudéssemos situar as principais características de cada pesquisa.

Todavia, em Souza (2016), há o levantamento da produção do conhecimento em Educação do Campo, a partir de uma pesquisa na literatura pertinente, priorizando a análise do conteúdo de teses e dissertações produzidas no

período de 1987 a 2015, trabalho de suma importância para novas pesquisas em Educação do Campo.

O recorte temporal para nossa pesquisa foi o período entre 1998 e 2019, escolha que se justifica em virtude do marco histórico para a Educação do Campo no Brasil, com a realização da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo no ano de 1998 em Goiânia. Entendendo que esta conferência é um marco público da Educação do Campo na disputa pelos espaços institucionais como é o caso da escola e da universidade pública, como se evidencia no texto base, “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.” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 59).

Delimitamos a busca somente por pesquisas que dialogassem com as grandes áreas do conhecimento afins deste trabalho, isto é, Ciências Humanas, Ciências Sociais, Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra.

Após o levantamento dos trabalhos, cuja estratégia de busca partiu dos descritores: “escola do campo”, “escola no campo”, “escola rural”, “escola da ilha”, “escola das ilhas”, “escola na ilha”, “escola nas ilhas”, “escola em ilha”, “educação ribeirinha”, “escola ribeirinha” e “Guaraqueçaba”, identificamos os trabalhos que tem títulos afins com temas transversais ao nosso trabalho, a saber: território, comunidade, significado da escola, cultura, identidade, conhecimentos e saberes tradicionais, resistência, comunidades tradicionais, conflitos territoriais. Na continuidade fizemos a leitura dos resumos, com o propósito de localizar e refinar a busca das pesquisas que de fato tivessem maior aderência com os objetivos que ora almejamos.

Os descritores, “escola do campo”, “escola no campo”, “escola rural”, “escola da ilha”, “escola das ilhas”, “escolas das ilhas”, “escola na ilha”, “escola nas ilhas”, “escola em ilha” e “escolas em ilhas” apresentaram os seguintes resultados.

QUADRO 4 - LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DE TESES E DISSERTAÇÕES LOCALIZADAS A PARTIR DOS DESCRITORES

(continua)

Descritores	Nº de Trabalhos
“Escola do Campo”	255
“Escola no Campo”	28
“Escola Rural”	241
“Escola da Ilha”	2
“Escola das Ilhas”	1

(conclusão)

“Escolas das Ilhas”	2
“Escola na Ilha”	2
“Escola nas Ilhas”	0
“Escola em Ilha”	0
“Escola em Ilhas”	0
Total	531

FONTE: O autor (2019).

QUADRO 5 - TESES E DISSERTAÇÕES QUE TEM ADERÊNCIA COM NOSSA PESQUISA, ORGANIZADAS EM TRABALHOS DE DOUTORADO (D) E MESTRADO (M)

Descritor	Número de trabalhos		
	D	M	Total
“Escola do Campo”	04	14	18
“Escola no Campo”	00	07	07
“Escola Rural”	02	11	13
“Escolas da Ilha”	0	01	01
“Escola das Ilhas”	01	01	02
“Escolas das Ilhas”	0	0	0
“Escola na Ilha”	0	0	0
“Escola nas Ilhas”	0	0	0
“Escola em Ilha”	0	0	0
“Escola em Ilhas”	0	0	0
Total de trabalhos	07	34	41

FONTE: O autor (2019).

Considerando o território das “águas” enquanto lugar da materialidade da vida, e elemento comum na vida das populações das ilhas (do mar) e ribeirinhos (o rio), optamos em utilizar os descritores “Educação Ribeirinha” e “Escola Ribeirinha”, a fim de identificar pesquisas realizadas no contexto destes povos que vivem e trabalham a partir da realidade das águas. Conforme Cunha (2000, p.19), “No universo da pesca é possível evidenciar um conjunto de significados simbólicos impressos à água pelo pescador artesanal [...]”. A água apresenta muitos significados, água não só representa virtude, a beleza, a liberdade; é a fonte de criação e de destruição, vida e morte. (CUNHA, 2000).

QUADRO 6 - LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DE TESES E DISSERTAÇÕES LOCALIZADAS A PARTIR DOS DESCRITORES

Descritores	Nº de Trabalhos
“Educação Ribeirinha”	06
“Escola Ribeirinha”	20
Total de trabalhos	26

FONTE: O autor (2019).

QUADRO 7 - TESES E DISSERTAÇÕES QUE TEM ADERÊNCIA COM NOSSA PESQUISA, ORGANIZADAS EM TRABALHOS DE DOUTORADO (D) E MESTRADO (M)

Descritor	Número de trabalhos		
	D	M	Total
“Educação Ribeirinha”	0	01	01
“Escola Ribeirinha”	02	06	08
Total de trabalhos	02	07	09

FONTE: O autor (2019).

A fim de identificar trabalhos que foram realizados no campo empírico desta pesquisa, utilizamos o descritor “Guaraqueçaba”.

QUADRO 8 - LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DE TESES E DISSERTAÇÕES LOCALIZADAS A PARTIR DOS DESCRITORES

Descritor	Número de trabalhos
“Guaraqueçaba”	67
Total de trabalhos	67

FONTE: O autor (2019).

QUADRO 9 - TESES E DISSERTAÇÕES QUE TEM ADERÊNCIA COM NOSSA PESQUISA, ORGANIZADAS EM TRABALHOS DE DOUTORADO (D) E MESTRADO (M)

Descritor	Número de trabalhos		
	D	M	Total
“Guaraqueçaba”	01	02	03
Total de trabalhos	01	02	03

FONTE: O autor (2019).

Apresentamos, sinteticamente, pesquisas acadêmicas que têm aderência com nosso trabalho, isto é, as indicadas nos QUADROS 05, 07 e 09. Elas apontaram a importância de investigações científicas no campo educacional junto às populações tradicionais, dialogando com a realidade dos povos das águas e das florestas.

2.3 PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE DISCUTEM: EDUCAÇÃO DO CAMPO, ESCOLA DO CAMPO, TERRITÓRIO E CULTURA

Os estudos em Educação do Campo⁶, historicamente vêm ocupando seu espaço nas universidades brasileiras, indicando a sua importância no avanço do conhecimento. Conforme Souza (2016), cinco fatores corroboram neste crescimento,

⁶ Ver SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015**. Curitiba: Editora UFPR, 2016.

a saber: a) a participação do MST na sociedade brasileira e suas demandas educacionais; b) o diálogo entre movimento social e sociedade política; c) a ampliação dos grupos de pesquisa que se dedica aos estudos da realidade educacional do campo no Brasil; d) Existência de programas governamentais como o Pronex e Procampo; e) Conjunto de diretrizes, resoluções e decreto presidencial que positivam a Educação do Campo com política pública.

O conhecimento das pesquisas em Educação do Campo enseja o conhecimento de lacunas, limites, avanços e desafios deste domínio de investigação em educação. “O conhecimento é produzido historicamente e para que essa máxima seja válida é fundamental investigar o que já se produziu sobre a temática/problemativa [...]” (SOUZA, 2016, p. 41).

Os trabalhos a serem expostos nesta seção foram produzidos em diferentes programas de pós-graduação, áreas do conhecimento e instituições. Somam 59 pesquisas (QUADRO 10), destas 53 identificadas a partir dos descritores citados nos QUADROS 05, 07 e 09, sendo 10 oriundas de pesquisa de doutorado e 43 de mestrado. Além de outras 06 pesquisas, sendo 02 que investigaram as Casas Familiares do Mar ambas de doutorado e 4 pesquisas realizadas no contexto do litoral paranaense que dialogam com nossos objetivos, sendo 02 de doutorado e 02 de mestrado.

QUADRO 10 - LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DOS TRABALHOS SELECIONADOS PARA A REVISÃO DE LITERATURA

(continua)

Localizadas através de pesquisa com os seguintes descritores	Número de trabalhos		
	D	M	Total
“Escola do Campo”	04	14	18
“Escola no Campo”	00	07	07
“Escola Rural”	02	11	13
“Escolas da Ilha”	0	01	01
“Escola das Ilhas”	01	01	02
“Escolas das Ilhas”	0	0	0
“Escola na Ilha”	0	0	0
“Escola nas Ilhas”	0	0	0
“Escola em Ilha”	0	0	0
“Escola em Ilhas”	0	0	0
“Educação Ribeirinha”	0	01	01
“Escola Ribeirinha”	02	06	08
“Guaraqueçaba”	01	02	03
Total de trabalhos	10	43	53

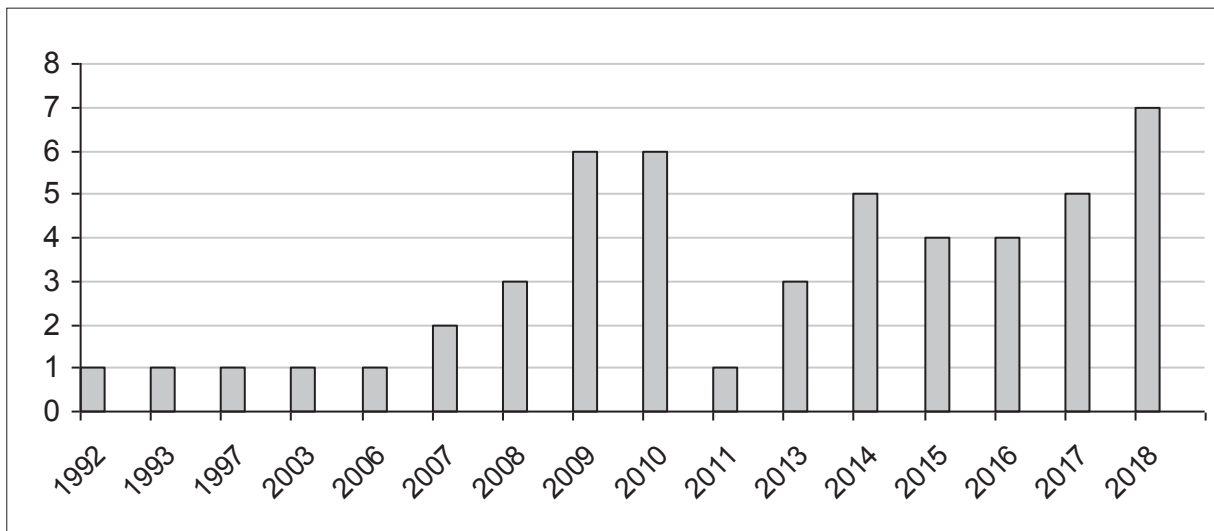
(conclusão)

Localizadas através de leituras e não encontradas com os descritores selecionados.	Número de trabalhos		
	D	M	Total
Casa Familiar do Mar	02	0	02
Contexto do Litoral	02	02	04
Total de trabalhos	04	02	06
Total de pesquisas selecionadas para a revisão de literatura a partir dos descritores e leituras.	14	45	59

FONTE: O autor (2019).

Conforme o GRÁFICO 1, após 2007 houve crescimento significativo de pesquisas relacionadas à Educação do Campo vinculados aos temas que dialogam com a nossa pesquisa. Essa evidência reconhecimento por parte das universidades da necessidade de investigações acadêmicas neste campo específico de pesquisa. Um dos elementos que justificam este aumento de trabalhos pode ser o conjunto de ações representativas dos avanços das políticas públicas da Educação do Campo, no período, principalmente referentes ao acesso ao ensino superior.

GRÁFICO 1 - PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (1992-2018)



FONTE: O autor (2019).

Outro dado deste levantamento de teses e dissertações é a identificação da região onde estas produções são desenvolvidas. Conforme o QUADRO 11, as regiões Sudeste, Norte e Sul têm maior número de trabalhos, percebemos um número significativo de trabalhos na região Norte mesmo tendo um número menor de programas de pós-graduação em relação ao desenvolvimento de pesquisas desta natureza, talvez sejam em decorrência do engajamento e ampliação da atuação da universidade, grupos de pesquisas e pesquisadores(as).

QUADRO 11 - PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES POR REGIÃO DO BRASIL

REGIÃO	Nº PROGRAMAS PÓS-GRADUAÇÃO	Nº TESES E DISSERTAÇÕES	INSTITUIÇÕES ENSINO SUPERIOR/ ESTADO
Nordeste	06	06	UFPI/PI; UFS/SE; UFC/CE; UFBA/BA; UEFS/BA; UNEB/BA;
Centro - Oeste	07	08	UFMS/MS; UFGD/MS; UCDB/MS; UFMT/MT; UNEMAT/MT; UNB/DF; UFG/GO;
Sudeste	09	10	UNESP/SP; UFMG/MG; PUC/MG; UFV/MG; USP/SP; UNICAMP/SP; UNOESTE/SP; UFF/RJ; UFES/ES
Norte	03	11	UFAM/AM; UFPA/PA; UEPA/PA
Sul	08	17	UFPR/PR; UTP/PR; UNIJUI/RS; UFPEL/RS; UDESC/SC; UFSC/SC;

FONTE: O autor (2019).

Evidenciamos também a diversidade de áreas do conhecimento dos programas de pós-graduação onde foram realizadas as pesquisas, o que demonstra a capilaridade da Educação do Campo enquanto objeto de pesquisa a partir de diferentes enfoques e olhares.

QUADRO 12 - ÁREAS DO CONHECIMENTO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

ÁREAS DO CONHECIMENTO	Nº PROGRAMAS PÓS-GRADUAÇÃO
Educação	34
Geografia	05
Desenvolvimento Territorial	02
Psicologia	01
Tecnologia	01
Meio Ambiente	01
Extensão Rural	01
Educação Científica	01
Educação em Ciências e Matemática	01
Planejamento Territorial	01
Agriculturas Amazônicas	01
Educação e Contemporaneidade	01
Total: 12 áreas do conhecimento	

FONTE: O autor (2019).

A importância destes trabalhos é evidente, bem como a lacuna de pesquisas que dialoguem com a realidade das comunidades que vivem e trabalham nos territórios tradicionalmente ocupados no contexto das ilhas do litoral brasileiro. As pesquisas realizadas no contexto ribeirinho também contribuiriam, visto que, como no caso das ilhas do litoral paranaense, o território destas populações constitui-se da água e da floresta.

As descrições apresentadas são a partir de um olhar, ou seja, o nosso, sobre o todo de uma pesquisa. Buscamos, através de uma análise seletiva dos resumos

das pesquisas, expressar os principais elementos dos referidos trabalhos, os quais são apresentados e organizados a seguir a partir dos seus descritores de busca e ano da pesquisa. Estes estudos permitiram conhecer as problemáticas tratadas e as demandas de novas pesquisas.

Na sequência expomos quadros com informações detalhadas referentes as pesquisas selecionadas, organizadas da seguinte forma: Autor (a), Título, Ano, Instituição de Ensino Superior (IES), Programa de Pós-Graduação (PPG) e Nível de Formação Mestrado (M) ou Doutorado (D).

Primeiramente, apresentamos e descrevemos as pesquisas oriundas do descritor “Escola do Campo”, com 18 trabalhos entre quatro teses e 14 dissertações.

QUADRO 13 - RELAÇÃO DE PESQUISAS LOCALIZADAS A PARTIR DO DESCRITOR “ESCOLA DO CAMPO” QUE TEM ADERÊNCIA COM NOSSA PESQUISA

(continua)

AUTOR (A)	TÍTULO	M/D	IES	PPG	ANO
Marciane Maria Mendes	A escola do campo e seu significado: o ponto de vista de professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná	M	UFPR	Educação	2009
Edinara Alves de Moura	Lugar, saber social e educação no campo: o caso da escola municipal de ensino fundamental José Paim de Oliveira - Distrito de São Valentim, Santa Maria, RS	M	UFMS	Geografia	2009
Amarildo Nunes Pereira	Territorialidades da educação do campo na região sudoeste do Paraná na última década (2000-2010)	M	UNIOESTE	Geografia	2013
Sonia Francisco Klein	Educação do campo: um estudo sobre cultura e currículo na escola municipal de ensino fundamental Crubixá - Alfredo Chaves – Espírito Santo	M	UFES	Educação	2013
Raimunda Alves Melo	Prática docente na escola do campo: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa	M	UFPI	Educação	2014
Andrea Natalia da Silva	Currículo e práticas mono/multi/interculturais e a produção de identidades e diferenças na escola estadual do campo Nova Itamarati	D	UCDB	Educação	2014
Iorim Rodrigues da Silva	Gestão democrática na educação do campo: o significado do projeto pedagógico na construção de ações e relações participativas	M	UFMT	Educação	2014

(conclusão)

Gloria Maria Mendes Curvo Gugelmin	Educação do campo: uma análise do diálogo entre saber escolar e saber local no contexto do programa ProJovem	M	UFMT	Educação	2014
Edilma de Souza	Entre cartografias e beiras: espaços e tempos de crianças ribeirinhas amazônicas mato-grossenses	M	UNEMAT	Educação	2015
Aparecido Lino dos Santos	Educação do campo: discursos sobre currículo, identidades e culturas	M	UFGD	Educação	2015
Ana Paula Nahirne	O cotidiano de uma escola do campo e a prática social de ensino da matemática na concepção da comunidade escolar	M	UNIOESTE	Educação	2017
Marcia Eliana Ziech	Educação do campo e a construção da identidade territorial do aluno da escola do campo do Distrito de Cândido Freire – Giruá (RS)	M	UNIJUÍ	Educação nas Ciências	2017
Marciane Maria Mendes	Especificidades da educação e da escola do campo: documentos oficiais e produção bibliográfica em análise (1996-2016)	D	UFPR	Educação	2017
Eloisa Aparecida Cerino Rosa Lima	Educação do campo: rompendo cercas e disputando territórios - estudo das práticas do assentamento Roseli Nunes e escola Madre Cristina	M	UNESP	Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe	2017
Marcos Nicolau Santos Da Silva	O território camponês como dimensão educativa: desafios e possibilidades da educação do campo e do ensinar-aprender geografia em Grajaú-MA	D	UFMG	Geografia	2018
Iraci Carvalho Uchoa	Trabalho e educação do campo no contexto amazônico: um estudo em uma comunidade camponesa do médio Rio Solimões	M	UFAM	Educação	2018
Edilaine Aparecida Vieira	Jovens, escolarização e livros didáticos: estudo etnográfico em uma escola de assentamento (SC)	D	UFPR	Educação	2018
Elis Santos Correia	O fechamento das escolas do campo em Sergipe: territórios em disputa (2007-2015)	M	UFS	Educação	2018

FONTE: O autor (2019).

O trabalho de Mendes (2009), “A escola do campo e seu significado: o ponto de vista de professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná” identifica o significado que a Escola do Campo tem para os professores e professoras, considerando os elementos que constituem a especificidade destas escolas. Busca através de questionários informações de como os docentes caracterizam esta escola, para assim definir o seu significado no contexto do campo. No que se refere às características da escola do campo, os sujeitos da pesquisa

indicaram: a estrutura curricular, com conteúdo de base, mas com especificidades no tratamento desses conteúdos; as finalidades do ensino, com vistas à valorização e à permanência dos sujeitos no campo; e as características dos sujeitos escolares, especialmente os alunos e suas famílias, que são identificados como respeitosos, comprometidos com o trabalho e participativos.

Moura (2009), com a pesquisa “Lugar, saber social e Educação no Campo: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira - distrito de São Valentim, Santa Maria, RS”, realiza uma reflexão sobre a Educação do Campo no contexto do lugar, dando destaque ao saber social de uma determinada comunidade escolar. Apresenta a importância da cultura e do saber do lugar nas práticas educativas dos docentes, evidenciando que, embora localizada no campo e atendendo sujeitos do campo, no seu cotidiano, através dos conteúdos, calendário, currículo, a escola atende a lógica escolar urbana.

A pesquisa de Pereira (2013), “Territorialidades da educação do campo na região sudoeste do Paraná na última década (2000-2010)”, evidencia a importância do Movimento Nacional por uma Educação do Campo, e como o mesmo contribuiu com a conquista de políticas públicas educacionais, as quais valorizam a identidade e cultura das populações do campo. Busca compreender como a Educação do Campo se territorializou nas escolas do campo articulada com as organizações populares, demonstrou que a Educação do Campo e a escola são um movimento que busca mudanças na sociedade e no Estado.

A pesquisa “Educação do Campo: um estudo sobre cultura e currículo na escola municipal de ensino fundamental Crubixá - Alfredo Chaves - Espírito Santo”, realizada por Klein (2013), investiga como o currículo se dá a partir dos saberes e culturas camponesas, realiza análise do currículo praticado e sua relação com a cultura não escolar e discute a cultura e os saberes da comunidade na relação como currículo. O trabalho demonstra a necessidade de articulação entre os saberes e culturas camponesas para a práxis pedagógica escolar na interação entre escola e comunidade.

Melo (2014) desenvolve a pesquisa, “Prática docente na escola do campo: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa”, estuda as articulações entre conhecimentos escolares, saberes da cultura camponesa e a prática de professores da escola do campo. O trabalho partiu do pressuposto de que, o cenário educacional vem se reconfigurando pelo

surgimento de novos sujeitos, demandas e propostas educacionais. Aponta que no contexto campesino, cada vez mais há necessidade de uma educação escolar que respeite, valorize e se aproprie dos saberes culturais dos estudantes.

O trabalho de Silva (2014a), “Currículo e práticas mono/multi/interculturais e a produção de identidades e diferenças na Escola Estadual do Campo Nova Itamarati”, analisa as práticas mono/multi/interculturais presentes no currículo de uma escola do campo, articulando-as com a produção das identidades/diferenças dos/as alunos/as. A pesquisa apresenta que o currículo da escola ainda desenvolve práticas monoculturais, mas em alguns momentos há práticas inter/multiculturais e que contribui, muitas vezes, para reproduzir as representações identitárias hegemônicas e estereotipadas.

O estudo “Gestão democrática na educação do campo: o significado do projeto político pedagógico na construção de ações e relações participativas”, realizado por Silva (2014b), teve como objeto de estudo a gestão escolar na educação do campo: o significado do projeto político pedagógico na construção da Gestão Democrática da Escola. Analisa a compreensão que os professores apresentam sobre o significado do processo de construção do projeto político pedagógico como condição de construção de ações e relações participativas no interior da escola. Constata que os professores percebem a importância do projeto político pedagógico, mas há ausência da consolidação de práticas de participação efetiva dos atores da comunidade escolar de maneira que contribua significativamente para a autonomia e para a consolidação da gestão mais democrática.

A pesquisa de Gugelmin (2014), “Educação do campo: uma análise do diálogo entre saber escolar e saber local no contexto do programa Projovem”, busca compreender como ocorreu o diálogo entre os saberes escolares e os saberes locais a fim de identificar situações de aprendizagem que potencializassem a atuação político-social no campo e para além dele. O estudo evidencia que as políticas educacionais não são processos conclusos colocados em prática de uma forma mecânica e descontextualizada.

Souza (2015), com o trabalho “Entre cartografias e beiras: espaçotempos de crianças ribeirinhasamazônidas Mato-Grossenses” investiga os movimentos cotidianos da vida de crianças que vivem às margens de um rio em meio à floresta amazônica, problematiza o planejamento curricular considerando as singularidades

e as experiências socioculturais das crianças ribeirinhas que frequentam o ensino fundamental de nove anos em uma comunidade tradicional de ribeirinhos/as localizada no seio de uma reserva extrativista.

A pesquisa de Santos (2015), “Educação do Campo: currículo, identidades e culturas”, analisa se o currículo de uma escola localizada em uma zona rural atende às peculiaridades da vida no campo e contempla as identidades e diferenças sociais e culturais de seus educandos. Indica que a proposta curricular não difere do currículo das escolas urbanas quanto à estrutura, conteúdos e organização curricular.

O trabalho “O cotidiano de uma escola do campo e a prática social de ensino da matemática na concepção da comunidade escolar”, de Nahirne (2017) desenvolveu-se a partir do seguinte questionamento: quais são as concepções da comunidade escolar de uma Escola do Campo acerca do cotidiano da escola, da Educação Matemática e seus elos com o contexto local?. Analisa o cotidiano de uma Escola do Campo e de como ela se insere no contexto local, demonstra através dos dados que os educadores deram mostras de adaptação às especificidades da Educação do Campo e que os alunos tem um sentimento de pertença ao campo e conseguem associar as práticas educativas vistas na sala de aula às dinâmicas cotidianas.

Ziech (2017) realiza a pesquisa “Educação do Campo e a construção da identidade territorial do aluno da Escola do Campo do Distrito de Cândido Freire – Giruá – RS”, analisa o currículo e sua contribuição na construção da identidade territorial e do pertencimento ao lugar de vivência. Busca saber se a escola do campo com seu currículo, projeto pedagógico, plano de estudos, propõe um trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento da identidade e de pertencimento ao lugar, auxiliando os jovens nas suas escolhas futuras. A pesquisa conclui que as práticas educativas da escola desencadeiam ações que desenvolvem a identidade e o desejo de pertencimento no campo.

Mendes (2017), ao desenvolver a pesquisa “Especificidades da educação e da escola do campo: documentos oficiais e produção bibliográfica em análise (1996-2016)”, objetiva contribuir para a compreensão dos significados da especificidade da Educação do Campo e da escola do campo que circulam na cultura escolar como resultado da produção de diferentes sujeitos sociais. Afirma, a partir do corpus documental analisado, que elementos constituem argumentos utilizados por

diferentes instâncias da sociedade brasileira para defender e propor uma escola pública de qualidade específica para as populações do campo. Defende a tese de que os argumentos para justificar a especificidade da Educação e da Escola do Campo sofreram transformações expressivas nas duas últimas décadas.

A pesquisa de Lima (2017), “Educação do Campo: rompendo cercas e disputando territórios - estudo das práticas do assentamento Roseli Nunes e Escola Madre Cristina”, investiga o projeto de educação desenvolvido por uma escola do campo, busca compreender como a escola, ao mesmo tempo em que garante o acesso ao conhecimento, a ciência e a tecnologia, formando mão de obra para o mercado, também reafirma a identidade dos povos do campo, como sujeitos de seu próprio destino e o campo, como lugar privilegiado na produção de valores e culturas específicas.

Silva (2018), com o trabalho “O território camponês como dimensão educativa: desafios e possibilidades da educação do campo e do ensinar-aprender Geografia em Grajaú - MA”, analisa a situação da educação ofertada em escolas do campo, a partir do diagnóstico e da participação coletiva da comunidade escolar, refletindo sobre os desafios e as possibilidades para a melhoria e efetivação da educação do campo. Os resultados evidenciam que, na prática, a Educação do Campo não existe, pois as escolas reproduzem o mesmo modelo de educação da cidade. Todas as escolas apresentaram condições precárias de infraestrutura, reproduzindo o mesmo modelo de educação no campo brasileiro.

Carvalho (2018) desenvolveu a pesquisa “Trabalho e Educação do Campo no contexto amazônico: um estudo em uma comunidade camponesa do Médio Rio Solimões”, a qual investiga a relação trabalho e educação do campo em uma comunidade. A pesquisa identifica que a Educação do Campo, mesmo sendo estabelecida pelas políticas públicas, sofre pela falta de interesse político em implementá-las na comunidade. Logo, a educação oferecida aos sujeitos pouco dialoga com a sua realidade.

O trabalho de Vieira (2018), “Jovens, escolarização e livros didáticos: estudo etnográfico em uma escola de assentamento (SC)”, busca compreender as relações que os jovens de uma escola do campo estabelecem com as demandas por especificidades em sua escolarização, nas condições específicas de ser jovem em uma situação particular - alunos de escola de assentamento da reforma agrária. Os resultados colocam em evidência elementos da cultura dos jovens que vivem no

campo e trazem seus pontos de vista sobre os significados da escolarização, a presença e as contribuições dos livros para sua formação, e suas expectativas enquanto jovens que vivem a sua condição juvenil.

Correia (2018), no estudo “O fechamento das escolas do campo em Sergipe: territórios em disputa (2007-2015)”, analisa os aspectos históricos e sociais que conduzem o processo de fechamento das escolas do campo. Apresenta a hipótese de que existe uma disputa desigual de modelos de desenvolvimento, que provocam profundas contradições entre a política de promoção do campo, como território apenas de produção econômica e a luta dos Movimentos Sociais pela construção de um novo território de produção da vida. Em sua pesquisa percebe que há sobreposição da racionalidade econômica às demandas sociais da população camponesa, afirmando que a escola do campo é um território em disputa.

Na sequência, apresentamos e descrevemos as pesquisas oriundas do descritor “Escola no Campo”, com sendo trabalhos, todos dissertações.

QUADRO 14 - RELAÇÃO DE PESQUISAS LOCALIZADAS A PARTIR DO DESCRITOR “ESCOLA NO CAMPO” QUE TEM ADERÊNCIA COM NOSSA PESQUISA

AUTOR (A)	TÍTULO	M/D	IES	PPG	ANO
Inés Olivera Rodríguez	Relação juventude - escola frente aos processos excludentes: discutindo as experiências sociais e os sentidos da escolaridade em Chaquira, um caserío rural no litoral norte do Peru	M	UFSC	Educação	2008
Elenciria Oliveira da Cruz	A escola no campo: ouvindo crianças e adolescentes da zona rural do município de Viçosa, MG	M	UFV	Economia Doméstica	2013
Marcondes Batista do Rego	O currículo na escola do campo e sua inter-relação com o mundo do trabalho	M	UERR/IFRR	Educação	2016
Ariane Berg Albuquerque	Vozes desencontradas: a percepção dos estudantes do campo e da escola no campo	M	UFPR	Educação: Teoria e Prática de Ensino	2017
Jefferson Flora Santos de Araújo	O Currículo e as práticas pedagógicas (des) contextualizadas da Escola no Campo do Semiárido Paraibano	M	UEPB	Formação de Professores	2017
Rafaela Santos Araújo	Atos curriculares na escola no campo: proposta para uma educação contextualizada	M	UNEB	Educação e Diversidade	2017
Crisliane Boito	Práticas pedagógicas para infâncias no/do campo: Experiências de uma escola em interlocução com crianças, famílias e comunidade	M	UFRGS	Educação	2017

FONTE: O do autor (2019).

O trabalho de Rodriguez (2008), intitulado, “Relação juventude - escola frente aos processos excludentes: discutindo as experiências sociais e os sentidos da escolaridade em Chaquira, um caserio rural no litoral norte do Peru”, desenvolvida através de um trabalho de campo etnográfico, problematiza a relação juventude rural – escola, têm seu objetivo centralizado na identificação e discussão em torno dos sentidos que a escolaridade tem para a juventude do campo. A escola é compreendida aqui como uma das várias facetas da vivência social da juventude rural. No centro da sua análise insere a relação que estabelecem os/as jovens com a escola, na experiência escolar.

A pesquisa, “A escola no campo: ouvindo crianças e adolescentes da zona rural do município de Viçosa, MG”, desenvolvida por Cruz (2013), procura dar voz às crianças e adolescentes residentes na zona rural, como representantes das instituições família e escola. Objetiva analisar as representações de crianças e adolescentes da zona rural sobre a escola do campo que frequentam. Evidencia como as crianças e os adolescentes adotam uma forma própria de construir e demonstrar as ideias sobre vários assuntos, dentre eles, sobre a escola que frequentam. Infere que os alunos desejam uma escola onde a professora seja afetuosa e passe a vê-los como sujeitos ativos no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento. Conclui que as crianças e adolescentes desejam uma escola possível, de qualidade; e estão dispostos a participar ativamente da idealização dessa escola.

O estudo de Rego (2016) “O currículo na escola do campo e sua inter-relação com o mundo do trabalho”, realizada a luz do materialismo histórico-dialético, foi realizado em uma escola pública do campo localizada na Vila de Campos Novos, no município de Iracema, estado de Roraima, tem como objetivo geral investigar o currículo desenvolvido em uma escola no campo e sua inter-relação com o mundo do trabalho. Aponta alternativas para um trabalho pedagógico voltado para a emancipação e transformação da Escola do Campo.

Albuquerque (2017) realiza a pesquisa “Vozes desencontradas: a percepção dos estudantes do campo e da escola no campo”, cujo objetivo geral foi compreender como o estudante que vive no campo percebe sua escola. Foram realizados estudos de caráter etnográfico com o intuito de captar elementos de sua realidade cotidiana e os conhecimentos adquiridos com suas experiências na e fora

da escola que pudessem contribuir para a formação de sua percepção. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola do campo no município de Antonina, litoral do Paraná.

A pesquisa “O Currículo e as práticas pedagógicas (des)contextualizadas da Escola no Campo do Semiárido Paraibano”, de Araújo (2017a), tem como objeto empreender uma discussão em torno do currículo contextualizado, partindo da realidade educativa de uma escola do campo. Objetiva problematizar o currículo da escola do campo de Juazeirinho, no sentido de perceber se esta desenvolve uma ação educativa embasada na perspectiva de um currículo contextualizado articulado à realidade social, local e às políticas educacionais. Revela que os professores não desenvolvem práticas pedagógicas considerando o contexto do Semiárido camponês, pois a instituição não tem uma proposta curricular que considera a realidade dos alunos.

Araújo (2017b), em seu trabalho “Atos curriculares na escola no campo: proposta para uma educação contextualizada”, investiga os atos curriculares do Colégio Estadual do Icó, no interior da Bahia, a fim de identificar os principais desafios bem como as possibilidades para efetivação de uma educação contextualizada nesta escola no campo. Identifica a relevância da contextualização nos saberes no campo, a importância dos docentes nesse processo, bem como os desafios inerentes a essa proposta de contextualização. Constata a importância de diálogos fecundos entre educação superior e educação básica, devido ao grande potencial de promover intervenções e resultados significativos nas escolas envolvidas

Boito (2017) ao realizar a pesquisa “Práticas pedagógicas para infâncias no/do campo: experiências de uma escola em interlocução com crianças, famílias e comunidade”, objetiva compreender quais especificidades das práticas pedagógicas caracterizam uma escola no campo como do campo. Evidencia ações pedagógicas que favorecem, no contexto pesquisado, uma perspectiva de escola no/do campo, tais como: a reelaboração constante do Projeto Político Pedagógico junto à comunidade; a intensa parceria entre família, escola e comunidade; a valorização das “coisas do campo” nas práticas pedagógicas da instituição; e o reconhecimento do brincar, e da ludicidade.

Continuando, apresentamos as pesquisas oriundas do descritor “Escola Rural”, sendo 13 trabalhos, duas teses e 11 dissertações.

QUADRO 15 - RELAÇÃO DE PESQUISAS LOCALIZADAS A PARTIR DO DESCRITOR “ESCOLA RURAL” QUE TEM ADERÊNCIA COM NOSSA PESQUISA

AUTOR (A)	TÍTULO	M/D	IES	PPG	ANO
Zuleide Fernandes Queiroz	A escola rural e a questão do saber: do saber universal ao saber construído pelo homem do campo	M	UFC	Educação	1992
Dilma Alves Rodrigues	O significado da escola rural revelado na trilha do trabalho	M	UFMG	Educação	1993
Mara Rita Duarte Oliveira	A escola rural da vila da paz: um ensaio etnográfico	M	UFPA	Agriculturas amazônicas	2003
Welessandra Aparecida Benfica	A escola rural na década de 90: expectativas e significados da experiência escolar para os alunos e suas famílias	M	PUC-MG	Educação	2006
Ana Cláudia Peixoto de Cristo	Cartografias da educação na Amazônia Rural Ribeirinha: estudos de currículo imagens, saberes e identidades em uma escola do município de Breves/ PA	M	UFPA	Educação	2007
Fabiana Ribeiro Souza Lima	Cotidiano em uma escola rural: representações de uma comunidade escolar	M	UFV	Extensão rural	2008
Vera Lucia Costa da Silveira	O entorno da escola rural Astrogildo Pereira da Costa como constitutivo da construção curricular da escola	M	UFPEL	Educação	2009
Edmerson Dos Santos Reis	A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo	D	UFBA	Educação	2009
Lidia Rochedo Ferraz	O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia: práticas e saberes na relação escola-comunidade	D	USP	Psicologia	2010
Bruno Otávio Teodoro	(Re)conhecimentos gerais: a escola rural e os múltiplos saberes de um povo geralista, possibilidades e limitações de diálogo	M	UNB	Educação	2010
Jarliane da Silva Ferreira	E o rio, entra na escola? Cotidiano de uma escola ribeirinha no município de Benjamin Constant/AM e os desafios da formação de seus professores	M	UFAM	Educação	2010
Lais Alcantara Rios Lima	O significado das escolas rurais multisseriadas no contexto do município de São Gonçalo dos Campos-BA	M	UEFS	Educação	2015
Maristela Rocha Lima	Sou rural, sou gente, tenho identidade: cultura, cotidiano e narrativas de alunos de escola rural	M	UNEB	Educação e Contemporaneidade	2018

FONTE: O do autor (2019).

O trabalho de Queiroz (1992), “A escola rural e a questão do saber: do saber universal ao saber construído pelo homem do campo”, analisa as relações dialéticas das práticas de educação, que têm lugar na escola rural, considerando o que revelam seus pressupostos e finalidades. Verifica em que medida estão contribuindo para desvendar as relações sociais de produção do camponês, buscando elementos para repensar formas alternativas de educação para o meio rural, a partir do saber

gerado pela "resistência velada" da classe camponesa. Evidencia, sobre a educação escolar no meio rural, que a escola tem um papel fundamental, na luta dos assentados, sendo responsável pela sistematização e difusão do saber.

Rodrigues (1993), com a pesquisa "O significado da escola rural revelado na trilha do trabalho", teve como o objetivo compreender o significado da escola para os sujeitos das áreas rurais, tenta captar a influência das condições e da natureza do processo de trabalho na construção desse significado. O estudo revela que os sujeitos que se deram a conhecer no processo da pesquisa relacionam-se com a escola, no seu cotidiano, de forma diferenciada, porque diferenciado é o seu fazer, portanto, o seu viver e a sua forma de estar no mundo.

A pesquisa "Escola rural da Vila da Paz: Um ensaio etnográfico", realizada por Oliveira (2003), discute a execução de um programa governamental em escolas rurais, levanta questões acerca da contribuição de tal programa para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos e alunas e para a mudança das práticas pedagógicas das professoras. Analisa a participação da comunidade local no desenvolvimento das diretrizes propostas, ressaltando a importância da relação escola e comunidade.

O trabalho de Benfica (2006), "A escola rural na década de 90: expectativas e significados da experiência escolar para os alunos e suas famílias", analisa os significados atribuídos à escola e à experiência escolar por alunos de uma escola rural. Pretende conhecer o valor social atribuído pelas famílias à escola rural, ao conhecimento escolar e às perspectivas para o futuro de seus filhos. Aponta para a configuração de uma nova escola no meio rural, que em sua singularidade, assuma significativa importância para os alunos e suas famílias, vista como uma possibilidade de construção de um futuro mais promissor.

A pesquisa "Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do Município de Breves/Pará", realizada por Cristo (2007), investiga o planejamento curricular de uma escola municipal rural ribeirinha, na perspectiva das identidades e dos saberes da população ribeirinha. Destaca que, apesar do ribeirinho viver em um contexto em que a produção material está relacionada à exploração da madeira, os currículos escolares não tratam desta questão. O planejamento curricular das escolas do meio rural é elaborado com a participação dos educadores rurais ribeirinhos, mas ainda não expressa os saberes, a cultura, e a identidade dos ribeirinhos

A pesquisa de Lima (2008), “Cotidiano em uma escola rural: representações de uma comunidade escolar”, objetiva conhecer o cotidiano escolar de uma escola rural em uma pequena cidade, procurando caracterizar a representação desse lugar. Sugere que novos temas deveriam orientar as práticas docentes para que a escola potencializasse uma visão mais crítica sobre o rural, bem como aponta que os elementos que compõem o cotidiano escolar extrapolam os muros ou a sala de aula.

Silveira (2009), com o trabalho “O entorno da escola rural Astrogildo Pereira da Costa como constitutivo da construção curricular da escola”, busca conhecer as práticas efetivas de uma escola rural, suas rotinas diárias, os conflitos e aproximações existentes na rede de relações que compõem esta instituição de ensino e suas implicações no ato educativo. Apresenta como o conhecimento do entorno entra nas estruturas curriculares da escola, discutindo a potencialização dos diferentes grupos sociais e respeitando o seu devir histórico, com as suas peculiaridades, para que possam se articular na construção participativa da própria escola e, porque não dizer, da vida na comunidade.

A pesquisa de Reis (2009), “A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo”, discute a reorientação curricular na perspectiva da contextualização dos conhecimentos trabalhados pela escola e o lugar dedicado ao contexto na experiência educativa de uma escola rural. As suas principais conclusões foram: o processo de contextualização tem no contexto local o ponto de partida para o desenvolvimento das ações pedagógicas; o contexto assume o lugar das possibilidades de ampliação e da articulação dos conhecimentos e saberes locais com os globais. A educação contextualizada não se reduz em uma perspectiva localista, nem universalista, mas se efetiva em práticas educativas de sentido e significado.

O trabalho “O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia: práticas e saberes na relação escola-comunidade”, de Ferraz (2010), investiga os agenciamentos operados na escola na produção de modos de subjetivação, no contexto de transformações das comunidades ribeirinhas. O estudo aponta a importância que os moradores atribuem à escola, percebida como componente que favorece a melhoria das condições de vida. A escola apresenta-se distante da realidade local, desqualifica o saber tradicional, impondo concepções mercantilizadas e a transmissão de um saber hegemônico. Explicita que há táticas

usadas no enfrentamento das estratégias propostas pelo sistema de ensino, que em certos momentos se desprendem da trama dominante e podem movimentar a criação de outros sentidos.

Teodoro (2010) realiza a pesquisa “(Re)conhecimentos gerais: a escola rural e os múltiplos saberes do povo geralista, possibilidades e limitações de diálogo”, a partir da história dos processos de espoliação e expropriação dos recursos naturais no vale norte mineiro. Observa como os habitantes da região foram submetidos a projetos e políticas nacionais que incorporam ideias alheias às demandas das comunidades, revelou que a contextualização da Educação no Campo, o diálogo entre os saberes e a compreensão do uso político do saber científico são grandes desafios para a construção de uma proposta de educação que atenda às demandas dos povos do campo.

Ferreira (2010), ao desenvolver a pesquisa “E o rio, entra na escola. Cotidiano de uma escola ribeirinha no município de Benjamin Constant/AM e a formação de seus professores”, estuda o cotidiano de uma escola rural/ribeirinha na Amazônia, analisando se – e de que forma – a vida, a cultura e o rio entram na escola, identificando como estas temáticas são consideradas e trabalhadas (ou não) no contexto escolar, além de verificar se essa realidade diferenciada é considerada nos processos de formação dos professores. Os significados, valores, interesses, as problemáticas ribeirinhas, de certa forma não são bem vindas no contexto escolar. A pesquisa ensaia uma reflexão e uma proposta como possibilidade de construção de um projeto de escola ribeirinha.

O estudo de Lima (2015), “O significado das escolas rurais multisseriadas no contexto do município de São Gonçalo dos Campos - BA” analisa o significado das escolas rurais multisseriadas para os sujeitos da comunidade escolar. Identifica que os pais atribuem valor positivo às escolas localizadas nas comunidades rurais onde residem e que elas são vistas como a garantia do direito à educação. Sendo espaços pertencentes à história da comunidade, locais responsáveis pela formação escolar, pela formação social dos sujeitos, além de ser o “veículo” de promoção da tão sonhada “ascensão social”. Revela que o fechamento de escolas rurais é um fenômeno que causa diversos impactos nas comunidades e no cotidiano das famílias, seja na perspectiva social, simbólica e/ou afetiva com o contexto.

Lima (2018), na pesquisa “Sou rural, sou gente, tenho identidade: cultura, cotidiano e narrativas de alunos de escola rural”, analisa dimensões relacionadas ao

processo de construção de identidades culturais de alunos rurais, a partir dos sentidos e significados atribuídos às experiências contextuais do lugar onde vivem.

A questão mobilizadora da pesquisa volta-se para a compreensão das maneiras como os alunos constroem suas identidades culturais, enquanto sujeitos de contextos rurais. Evidencia como estes sujeitos pensam o lugar e o modo de vida, assim como os desafios e influências advindas de outros contextos, a cidade e a sociedade globalizada.

Apresentamos a seguir as pesquisas oriundas do descritor “Escola da Ilha” e “Escola das Ilhas”, sendo três trabalhos, uma tese e duas dissertações. Optamos por agregar os descritores em decorrência do baixo número de trabalhos localizados. Os descritores “escolas das ilhas”, “escola na ilha”, “escola nas ilhas”, “escola em ilha” e “escolas em ilhas” não apresentaram resultados de trabalhos que tivessem aderência com esta pesquisa.

QUADRO 16 - RELAÇÃO DE PESQUISAS LOCALIZADAS A PARTIR DO DESCRITOR “ESCOLA DA ILHA” E “ESCOLAS DAS ILHAS” QUE TEM ADERÊNCIA COM NOSSA PESQUISA

DESCRITOR: ESCOLA DA ILHA					
AUTOR (A)	TÍTULO	M/D	IES	PPG	ANO
Franceli Fernandes de Freitas	A formação de professores da Ilha de Maré-Bahia	M	UNICAMP	Educação	1997
DESCRITOR: ESCOLAS DAS ILHAS					
AUTOR (A)	TÍTULO	M/D	IES	PPG	ANO
Anderson Martins Oliveira	Proposta pedagógica das escolas das ilhas do litoral paranaense	M	UFPR	Educação em Ciências e em Matemática	2017
Rosana Torrinha Silva de Farias	Ensino de geografia nas escolas das Ilhas Queimadas/PA: o lugar ribeirinho no contexto amazônico	D	UFG	Geografia	2018

FONTE: O do autor (2019).

O trabalho de Freitas (1997), “A formação de professores da Ilha de Maré – Bahia”, investiga os conhecimentos do “saber-fazer” dos moradores dessa localidade, teve por objetivo auxiliar o grupo de professoras para que se sentissem em condições de resgatar, nos elementos culturais do seu grupo, a etnomatemática existente no seu dia-a-dia e, de alguma forma, inseri-la no trabalho com a matemática escolar. Destaca que para se utilizar o conhecimento dos alunos em sala de aula para propiciar uma apropriação com significado do conhecimento institucional, é necessário o envolvimento do pesquisador, do professor, dos alunos e da comunidade de forma integrada e inter-relacionada.

Oliveira (2017), com a pesquisa “Proposta pedagógica das escolas das ilhas do litoral paranaense: narrativas de um processo de construção”, consulta fontes orais a partir de entrevistas com cinco professores que participaram do processo de organização, elaboração, construção, formação continuada, e implementação da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense. As escolas das ilhas do litoral paranaense, devido às características geográficas e históricas dessa região, bem como dos modos de vida de suas populações, apresentam uma realidade diversa da realidade das escolas do continente. A pesquisa permite ampliar a compreensão sobre as políticas públicas educacionais, com particular interesse sobre as Escolas das Ilhas do Litoral do Paraná. Os resultados mostram que a proposta foi criada a fim de contribuir positivamente para a formação daqueles que estão inseridos no contexto ilhéu.

A pesquisa, “Ensino de geografia nas escolas das Ilhas Queimadas/PA: o lugar ribeirinho no contexto amazônico”, realizada por Farias (2018), propôs compreender e potencializar o ensino de geografia em escolas ribeirinhas, a partir do contexto amazônico e a relação/interação com o lugar e com o mundo como referência na construção do conhecimento. Para tal, analisa se a proposta curricular e o livro didático contemplam, orientam e possibilitam o ensino de geografia, a partir do contexto amazônico e a relação/interação com o lugar e com o mundo.

Na sequência, apresentamos uma dissertação resultante da busca a partir do descritor “Educação Ribeirinha”.

QUADRO 17 - RELAÇÃO DE PESQUISAS LOCALIZADAS A PARTIR DO DESCRITOR “EDUCAÇÃO RIBEIRINHA” QUE TEM ADERÊNCIA COM NOSSA PESQUISA

DESCRITOR: EDUCAÇÃO RIBEIRINHA					
AUTOR (A)	TÍTULO	M/D	IES	PPG	ANO
Maria do Socorro Dias Pinheiro	Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha, multisseriada no município de Cametá – Pará.	M	UFPA	Educação	2009

FONTE: O do autor (2019).

A pesquisa de Pinheiro (2009) “Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha, multisseriada no município de Cametá – Pará”, investiga o currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha multisseriada. Analisa como se define e materializa-se o currículo na escola, identificando quais significados são atribuídos ao currículo escolar pelos alunos, pais, comunitários e a professora. Evidencia que a educação ribeirinha precisa ser valorizada enquanto

espaço de construção do conhecimento, a partir da valorização dos saberes culturais ribeirinhos, despertando-os para uma leitura de mundo e para construção de novos sujeitos políticos e sociais sintonizados com a sua territorialidade e identidade cultural.

Na base de dados encontramos outras pesquisas que provavelmente contribuiriam com o levantamento que estamos realizando, porém não tivemos acesso aos seus resumos. No entanto, as mencionamos, considerando as possíveis discussões que os seus títulos sugerem, como é o caso de pesquisa de Eliana Campos Pojo, intitulada “Travessias educativas em comunidades ribeirinhas no contexto da Amazônia”, desenvolvida em 2003 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo e o estudo de Marinez França de Souza, “Currículo das Águas: vida, escola e formação ribeirinha no município de Nova Olinda do Norte/AM”, realizada em 2005 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Na continuidade da descrição das pesquisas, apresentamos os trabalhos oriundos do descritor “Escola Ribeirinha”, sendo oito trabalhos, representados por duas teses e seis dissertações.

QUADRO 18 - RELAÇÃO DE PESQUISAS LOCALIZADAS A PARTIR DO DESCRITOR “ESCOLA RIBEIRINHA” QUE TEM ADERÊNCIA COM NOSSA PESQUISA

(continua)

DESCRITOR: ESCOLA RIBEIRINHA					
AUTOR (A)	TÍTULO	M/D	IES	PPG	ANO
Cláudio Gomes da Victória	Desafios do cotidiano na formação e práxis dos (as) educadores (as) de uma escola ribeirinha no Município do Careiro – AM	M	UFAM	Educação	2008
Maria do Socorro Dias Pinheiro ⁷	Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha, multisseriada no município de Cametá – Pará.	M	UFPA	Educação	2009
Jarlaine da Silva Ferreira ⁸	E o rio, entra na escola? Cotidiano de uma escola Ribeirinha no município de Benjamin Constant/AM e os desafios da formação de seus professores	M	UFAM	Educação	2010
Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos	Identidade cultural de estudantes rurais/ribeirinhos a partir das práticas pedagógicas	M	UFAM	Educação	2010

⁷ Apresentada no descritor “Educação Ribeirinha”.

⁸ Apresentada no descritor “Escola Rural”.

(conclusão)

Natamias Lopes de Lima	Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no Município de Breves/PA.	M	UFPA	Educação	2011
Maria Aparecida Nascimento da Silva	Currículo da escola ribeirinha na Amazônia e a produção da identidade cultural dos docentes e alunos das classes multisseriadas do ensino fundamental	D	UFPEl	Educação	2015
Francisco Miguel da Silva de Oliveira	Construção do projeto educativo escolar no contexto de uma escola ribeirinha marajoara: desafios para uma ação participativa	D	UNOESTE	Educação	2016
Rosenildo da Costa Pereira	Saberes culturais e prática docente no contexto da escola ribeirinha	M	UEPA	Educação	2016

FONTE: O autor (2019)

Victória (2008), com a pesquisa “Desafios do cotidiano na formação e práxis dos (as) educadores (as) de uma escola ribeirinha no Município do Careiro – AM”, reflete sobre os desafios vividos no cotidiano de uma escola ribeirinha. Apresenta que existe uma não valorização, por parte da escola, dos elementos culturais que compõem o universo de uma comunidade ribeirinha. Destaca que a escola pesquisada precisa avançar na compreensão de seu papel social e desenvolver ações coletivas que possibilitem abrir o horizonte para uma nova perspectiva de se fazer educação.

A investigação de Vasconcelos (2010), “Identidade cultural de estudantes rurais/ ribeirinhos a partir das práticas pedagógicas”, analisa como a prática pedagógica docente funciona como mediadora no processo de construção da identidade cultural de estudantes ribeirinhos. Os resultados da pesquisa demonstraram o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuem com a construção da identidade cultural dos estudantes rurais/ribeirinho. No campo da identidade cultural, demonstra de um lado características identitárias de pertencimento a valores locais relacionados ao modo de ser rural/ribeirinho e, de outro lado, características de valorização de elementos externos à comunidade pesquisada, tornando a identidade às vezes contraditória e oculta.

Com a pesquisa “Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no município de Breves/PA.”, Lima (2011) investiga a maneira como o currículo de uma escola ribeirinha, se relaciona com os saberes culturais do meio onde se encontra inserido. Evidencia que o currículo desenvolvido na escola investigada estabelece uma relação de

aproximação com os saberes culturais de ribeirinhos da comunidade, à medida que os assuntos que mais se aproximam do contexto cultural dos educandos não foram encontrados em livros didáticos, nem tampouco nos conteúdos programáticos oferecidos pela secretaria de educação, mas sim pelo professor a partir da realidade concreta dos educandos.

O trabalho de Silva (2015), intitulado “Currículo da escola ribeirinha da Amazônia e a produção da identidade cultural dos docentes e alunos das classes multisseriadas do ensino fundamental”, analisa as implicações da organização do currículo na produção da identidade cultural dos alunos (a) e professores (a) do ensino fundamental. Por meio das entrevistas e dos documentos analisados, foi possível verificar que os docentes e discentes investem na produção do currículo alicerçado nas identidades e diferenças culturais.

A pesquisa de Oliveira (2016), “Construção do projeto educativo escolar no contexto de uma escola ribeirinha marajoara: desafios para uma ação participativa”, avalia a participação da comunidade escolar ribeirinha nos encontros de preparação para a construção do projeto educativo escolar. Afirma que a escola teve a oportunidade de refletir sobre a sua prática pedagógica, sobre a importância da participação efetiva da família e, sobretudo, repensar o processo de construção e/ou apropriação do conhecimento.

Pereira (2016) com o trabalho, “Saberes culturais e prática docente no contexto da escola ribeirinha”, busca contribuir com a educação no contexto territorial Amazônico, particularmente com a educação de populações ribeirinhas. Analisa as possíveis interações entre prática docente de uma escola ribeirinha e os saberes culturais do local. Com base nos resultados, conclui que os saberes culturais movimentam o universo ribeirinho local, porém, na prática docente se observa que esses saberes são inseridos, de forma superficial e assistemática, uma vez que a relevância dada pelo professor ainda é pelos conhecimentos escolarizados.

Segue apresentação das pesquisas oriundas do descritor “Guaraqueçaba”, sendo três trabalhos, uma tese e duas dissertações.

QUADRO 19 - RELAÇÃO DE PESQUISAS LOCALIZADAS A PARTIR DO DESCRITOR
 “GUARAQUEÇABA” QUE TEM ADERÊNCIA COM NOSSA PESQUISA

DESCRITOR: GUARAQUEÇABA					
AUTOR (A)	TÍTULO	M/D	IES	PPG	ANO
Leticia Ayumi Duarte	Argonautas do Superagui: identidade, território e conflito em um parque nacional brasileiro	M	UDESC	Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental	2013
Aline Miranda Barbosa	Povos e comunidades tradicionais em luta pelo território: intersecções e tensões entre a questão agrária e a questão ambiental	M	UFF	Geografia	2014
Leticia Ayumi Duarte	“Resistir e retomar, nossa terra e nosso mar”: os comuns como planejamento e gestão territoriais subversivos em Guaraqueçaba - PR	D	UFPR	Geografia	2018

FONTE: O autor (2019).

A pesquisa “Argonautas do Superagui: identidade, território e conflito em um parque nacional brasileiro”, realizada por Duarte (2013), investiga os conflitos territoriais decorrentes do estabelecimento do Parque Nacional do Superagui em um território tradicionalmente ocupado no município de Guaraqueçaba - PR. Os conflitos são decorrentes da sobreposição de interesses de diferentes agentes em um mesmo espaço. Defende que a luta das comunidades tradicionais e a formação das identidades locais são legítimas, mas é preciso que os sujeitos envolvidos nesta luta estejam atentos à pedagogia da hegemonia imbuída nos discursos de algumas organizações não-governamentais, bem como em políticas públicas.

O trabalho de Barbosa (2014), “Povos e comunidades tradicionais em luta pelo território: intersecções e tensões entre a questão agrária e a questão ambiental”, trata da emergência de Povos e Comunidades Tradicionais no cenário das lutas sociais no Brasil como um processo de emergência de “novos” sujeitos sociais conformando identidades coletivas e territoriais que afirmam sua identidade e diferença na luta pelo território, geralmente marcados por conflitos decorrentes do avanço do capitalismo espoliatório e, concomitantemente, marcado pelo enfrentamento/resistência dessas comunidades tradicionais em defesa de seus territórios. Discute a noção de povos e comunidades tradicionais e o significado desse termo como categoria normativa, analítica e da prática.

Duarte (2018) com a pesquisa, “Resistir e retomar, nossa terra e nosso mar: os comuns como planejamento e gestão territorial subversivos em Guaraqueçaba”, versa sobre um contexto de conflito territorial decorrente da instauração de Unidades

de Conservação restritivas em territórios tradicionalmente ocupados por pescadores (as) artesanais e caiçaras no município de Guaraqueçaba-PR, analisa a luta pelo território tradicional e constata que a participação popular vinha sendo acionada com o fim de legitimar processos de gestão territorial dos quais pescadores e caiçaras discordavam ou desconheciam. O acompanhamento da ação coletiva proveniente do movimento social demonstra que os pescadores (as) artesanais e caiçaras, vêm formulando propostas servientes à resolução dos impasses que têm dificultado a reprodução do modo de vida tradicional na região.

Devido ao contexto e a relação entre os povos das águas e o mundo rural, apresentamos pesquisas realizadas nas Casas Familiares Rurais localizadas nas águas, no mar. Estas não foram identificadas a partir dos descritores utilizados na busca na base de dados da CAPES, mas através da leitura de outros trabalhos sobre as escolas rurais e escolas do campo.

QUADRO 20 - PESQUISAS QUE TEM ADERÊNCIA COM ESTE TRABALHO REALIZADAS NO CONTEXTO DOS POVOS DAS ÁGUAS E DO MUNDO RURAL

IDENTIFICADA A PARTIR DE LEITURAS – CASAS FAMILIARES DO MAR					
AUTOR (A)	TÍTULO	M/D	IES	PPG	ANO
Cirlei Marieta de Sena Corrêa	Casa familiar do mar em Santa Catarina: complexidade de uma prática educativa	D	UFSC	Educação Científica e Tecnológica	2008
Giovanna Pizarico	A casa, a terra e o mar: os objetos e os espaços no contexto da pedagogia da alternância	D	UTFPR	Tecnologia	2014

FONTE: O autor (2019).

Corrêa (2008) no estudo, “Casa familiar do mar em Santa Catarina: complexidade de uma prática educativa”, investiga “uma escola diferente” no estado de Santa Catarina, localizada em uma comunidade com predominância da pesca artesanal. Destaca que este tipo de escola contribui com o desenvolvimento local por meio de atividades inseridas no contexto de comunidades litorâneas e representando um processo inovador de formação escolar dos jovens. Indica na sua pesquisa que no Brasil existem outras escolas do mar, a saber, Casa Familiar do Mar em Ituberá, no Baixo Sul da Bahia; Escola de Pesca de Piúma, no litoral Sul do ES; Escola dos Povos do Mar, na Prainha do Canto Verde, em Beberibe no estado do Ceará; Casa Familiar do Mar de Laguna em Santa Catarina e a Casa Familiar do Mar de Içara, Sul de Santa Catarina.

Pezarico (2014), com o trabalho “A casa, a terra e o mar: os objetos e os espaços no contexto da pedagogia da alternância”, pesquisa as relações estabelecidas entre o objeto “Casa Familiar”, a terra e o mar como laboratórios, espaços técnicos concretos e simbólicos no contexto da Pedagogia da Alternância. O estudo apresenta como objetivo principal analisar processos de apropriação técnica no contexto da Pedagogia da Alternância, a partir das interações entre espaços técnicos e objetos, vivenciadas em nove Casas Familiares Rurais e uma Casa Familiar do Mar, localizada na região Sul do Brasil. Ressalta que o referido trabalho não objetivou estudos comparativos entre Casas Familiares, mas compreender as dinâmicas heterogêneas e identitárias que as compõem.

Concluindo a apresentação das pesquisas, destacamos as realizadas no contexto do litoral do Paraná que dialogam com nossas inquietações, porém que não foram identificadas com os descritores utilizados na busca na base de dados da CTD/CAPES, mas através da leitura de outros trabalhos sobre a realidade pesquisada.

QUADRO 21 - PESQUISAS QUE TEM ADERÊNCIA COM ESTE TRABALHO NÃO LOCALIZADAS A PARTIR DOS DESCRITORES

IDENTIFICADA A PARTIR DE LEITURAS – CONTEXTO DO LITORAL DO PARANÁ					
AUTOR (A)	TÍTULO	M/D	IES	PPG	ANO
Lucia Helena de Oliveira Cunha	Ordens e desordens socioambientais: saberes tradicionais em dinâmicas pesqueiras da costa paranaense	D	UFPR	Meio Ambiente e Desenvolvimento	2007
Mariângela Hoog Cunha	Um “sítio” no mar: estudo da educação escolar na vila de Ilha Rasa/PR	M	UTP	Educação	2010
Ezequiel Antonio de Moura	A corozinha da Ilha do Mel: territorialidade de uma comunidade tradicional de pescadores (as) artesanais na Ponta Oeste, Paranaguá-PR.	M	UFPR	Desenvolvimento Territorial Sustentável	2016
Vanessa Marion Andreoli	A educação ambiental no contexto dos colégios estaduais da Ilha do Mel/PR: currículo, ação docente e desenvolvimento comunitário local	D	UFPR	Educação	2016

FONTE: O autor (2019).

Cunha (2007) na pesquisa “Ordens e desordens socioambientais: saberes tradicionais em dinâmicas pesqueiras da costa paranaense”, investiga como ordens e desordens socioambientais se manifestam em dinâmicas pesqueiras da porção central da costa paranaense, privilegiando o conhecimento tradicional do pescador artesanal. Procura mostrar que a inter-relação entre pescador e mar é marcada, concomitantemente, por movimentos ordenados e desordenados, seja em sua dinâmica interna, seja em sua dinâmica externa. Destaca que o conhecimento

tradicional do pescador artesanal se expressa na unidade terra-mar-céu, domínios em que se desenvolvem a cosmovisão e cognição do pescador artesanal sobre o ciclo da pesca e a náutica pesqueira em distintas dimensões e o preparo para a realização da atividade pesqueira.

O estudo realizado por Moura (2016), “A corozinha da Ilha do Mel: territorialidade de uma comunidade tradicional de pescadores (as) artesanais na Ponta Oeste, Paranaguá – PR”, trata do tema de povos e comunidades tradicionais e seus territórios, especificamente sobre pescadores artesanais, que possuem uma dinâmica própria de constituição de sua territorialidade baseada em práticas de uso comum dos recursos naturais. Objetiva fazer um levantamento da biodiversidade manejada pela comunidade tradicional de pescadores artesanais da Ponta Oeste, localizada na Ilha do Mel em Paranaguá - PR e verificar a importância desta prática tradicional na territorialidade da comunidade. A territorialidade dos pescadores e pescadoras desta comunidade se constitui historicamente por práticas tradicionais de manejo da biodiversidade, na água e na terra.

A pesquisa “A educação ambiental no contexto dos estados da Ilha do Mel/PR: currículo, ação de ação e desenvolvimento local”, realizada por Andreoli (2016), analisa quais são as relações entre a Educação Ambiental, o currículo e o desenvolvimento comunitário local, a partir da discussão teórica sobre a educação e a formação humana como elementos de transformação social frente a crise socioambiental que se apresenta. O campo empírico foram os colégios estaduais do campo, localizados no entorno das Unidades de Conservação da Ilha do Mel/PR. Aponta que a valorização da dimensão comunitária da escola na práxis da Educação Ambiental, contribui para recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos ao território que vivem, possibilitando o desenvolvimento local e conseqüentemente sua transformação social, com vistas a uma melhor qualidade de vida.

Por fim, apresentamos e dialogamos com a pesquisa de Cunha (2010), intitulada “Um ‘sítio’ no mar: estudo da educação escolar na Vila de Ilha Rasa/PR”, visto que foi realizada em um campo empírico semelhante ao que nos inserimos, isto é, em uma comunidade localizada em uma ilha do litoral paranaense, assume a etnografia com abordagem metodológica e discute a educação escolar na relação com a comunidade, elementos que se aproximam com nosso trabalho e nos ajudam a avançar nas compreensões da educação na realidade das ilhas.

Cunha (2010) problematiza questões que nos instigaram e provocaram a buscar novos olhares para explicar a relação entre educação, escola e o território no contexto das ilhas. A autora salienta nas considerações finais da sua pesquisa, que “é preciso revigorar a discussão sobre os povos ribeirinhos e ilhéus [...]. Novas pesquisas sobre práticas educativas inspiradas na educação do campo, nesta região, considerando seu papel na sociedade, fazem-se necessárias.” (CUNHA, 2010, p. 160).

A questão que orienta a pesquisa de Cunha (2010) foi responder, “como ocorre à educação escolar na ilha e qual a relação existente entre o mundo da vida e a prática pedagógica nos anos iniciais?”. No seu estudo busca perceber a relação entre a escola e a comunidade local, definindo como objetivo geral analisar a relação existente entre a educação escolar e a vida na Vila de Ilha Rasa.

O trabalho está organizado em cinco capítulos, a saber: primeiro capítulo “Metodologia”, segundo, “Um ‘sítio’ no mar: a Ilha Rasa”, terceiro “Prática social dos povos ilhéus de Ilha Rasa”, o quarto “Educação escolar na Ilha Rasa” e por fim o quinto capítulo, “Comunidade x Escola: um vínculo possível?”, o qual tem grande interface com a pesquisa que realizamos.

A discussão realizada no quinto capítulo de Cunha (2010) foi motivada pelo seguinte questionamento: “há um vínculo entre o mundo da escola e o mundo da Ilha?”. Nesta seção apontam-se elementos a serem observados por nós, de modo a avançar no olhar para as comunidades situadas nas ilhas. Busca evidenciar como a comunidade se relaciona (ou não) de forma integrada com a escola, visto a consolidação das instituições escolares presentes na Ilha Rasa e após a implementação da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas, elaborada pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná em 2009.

Cunha (2010) utiliza de entrevistas com pais de alunos, alunos e professores da escola, aponta que os dados “evidenciam a valorização da escola e, ao mesmo tempo, indicam que a recente implantação do Ensino Fundamental completo e EJA em 2004 e Ensino Médio em 2009, ainda não fazem parte do cotidiano do grupo de pessoas adultas.” (CUNHA, 2010, p. 136).

Neste sentido destacamos que, na última década, o governo paranaense conduzido por grupos políticos (Beto Richa e Ratinho Júnior) alinhados a uma política neoliberal, de direita, baseados na lógica economicista da educação, tem motivado políticas de desmonte das escolas públicas estaduais, o que não difere de

muitos gestores municipais. No contexto do campo, existe um agravante, representado pelo fechamento das escolas, cuja estratégia utilizada tem sido o fechamento de turmas e a não oferta de vagas para determinado ano de ensino.

Esta posição se dá enquanto uma decisão política por parte dos “gestores”, e muitas vezes apoiada por moradores das comunidades rurais, que ingenuamente têm em seu imaginário a ideia de que a escola da cidade é melhor, e/ou são manipulados por promessas de mais dias de aulas, melhoria de estradas rurais, melhores professores, entre outras vantagens prometidas através de uma argumentação falaciosa junto as comunidades.

Apresentamos este cenário de fechamento de escolas para, de alguma forma, denunciar o fechamento do ensino médio noturno em algumas escolas e colégios das ilhas, bem como a não oferta da Educação de Jovens e Adultos via governo estadual. Viso que a EJA, enquanto modalidade de ensino, é frequentada na sua maioria por trabalhadores(as) que durante o dia estão realizando suas atividades profissionais na pesca ou atividades afins e nas noites buscam dar continuidade aos seus estudos. Essa situação atual difere daquela apresentada por Cunha (2010), em um momento que parecia a busca por mais oferta de ensino para os moradores das comunidades das ilhas.

A autora, a partir da análise das respostas dos pais, mostra que eles percebem a escola como um espaço para preparar os seus filhos (as) a terem emprego.

Para muitas famílias de ilhéus, a escola é vista como a perspectiva de um emprego na cidade para seus filhos, uma alternativa que cada família tem de que seus filhos tenham um futuro melhor e melhores condições de vida. Preocupam-se com a escolarização dos filhos e com a continuidade desta, pois para muitos pais, o acesso à escola lhes foi negado. Acreditam que os filhos necessitam encontrar outras formas de sobreviver, pois o produto da pesca está cada vez mais difícil de ser encontrado, faltando até para o consumo próprio. Tudo isso dificulta a perspectiva de permanência dos mais novos na Ilha, num futuro próximo. (CUNHA, 2010, p. 142).

Este entendimento de uma escola voltada ao preparo para conseguir emprego, “[...] remete ao significado historicamente construído de escola como um lugar onde se deve ir para conseguir um diploma, para então conseguir um emprego melhor, e de onde se é excluído quando a cabeça não dá pra isso.” (CALDART, 2004, p. 215). Este tipo de discurso das famílias pode ter sua origem nas difíceis condições de vida de quem depende das águas, do campo e das florestas para

viver, condições estas que se dão pela ausência ou tímida efetivação de políticas públicas no campo, tanto na área da educação, como na saúde, lazer, trabalho e renda.

Podemos perceber esta situação de desigualdade social no campo, ao verificar o incentivo de fomento econômico do governo federal, pelo qual se destina uma porcentagem bem menor de recursos para a agricultura camponesa familiar. No Plano Safra 2019/2020⁹, dos R\$ 225,59 bilhões para financiamento da agricultura, somente R\$ 31,22 bilhões, o que representa 13% de recursos públicos, são destinados para o Programa Nacional da Agricultura Familiar (Pronaf).

É visto que a precariedade das condições de vida no campo, nas águas e nas florestas passa pelo aspecto econômico, social e político e conseqüentemente reflete-se no campo educacional. Esta compreensão, de uma escola que limitadamente somente ensine a ler e escrever passa por uma questão ideológica, construída socialmente por um projeto de educação hegemônico. Esse projeto constrói o significado de uma escola precarizada, atrasada para as comunidades camponesas, pesqueiras, quilombolas, indígenas. Como afirma Arroyo (1999, p. 20):

Para mexer com a enxada não precisa de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não precisa de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras, a escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler.

A escola tem que ser muito mais que o lugar do aprender a ler e escrever, ela também deve ensejar a socialização, a compreensão da diversidade cultural, apropriação de conhecimentos universais, valorização dos conhecimentos tradicionais e ancestrais, evitando que o cotidiano da vida seja deslocado da escola. “A função da escola não é só saber ler e escrever. [...] A função da escola é mais do que isso. É socializar, trabalhar o tempo, o espaço, é trabalhar a produção, os rituais, os valores, a cultura, tudo isso pode ser feito.” (ARROYO, 1999, p. 46).

A reflexão acima corrobora com a posição de Cunha (2010) em relação a uma educação vinculada com a vida de quem mora na ilha. Destaca que é

⁹ Sobre o Plano Safra 2019/2020 ver em: <http://www.agricultura.gov.br/noticias/plano-safra-2019-2020-entra-em-vigor-nesta-segunda-feira>.

fundamental uma aprendizagem articulada com os hábitos já existentes na comunidade, que a educação tenha relações com o cotidiano das ilhas, a educação escolar influencia e é influenciada pela vida na ilha. (CUNHA, 2010).

De modo geral, as pesquisas apresentadas neste levantamento da produção de teses e dissertações relacionadas ao nosso objeto de pesquisa, demonstram uma diversidade de preocupações em relação à vida dos povos que vivem e trabalham em comunidades localizadas no campo, nas águas e florestas. Percebemos a partir das leituras realizadas, a busca de processos de pesquisa para além do campo da educação, em sua maioria apresentando análises articuladas com os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos, vislumbrando um olhar a partir da totalidade. O expressivo número de trabalhos encontrados, a partir dos descritores definidos, demonstra o avanço de pesquisas em um campo fértil de conhecimentos a serem desvelados e revelados, que anunciam e denunciam.

Após o levantamento e exposição das pesquisas de mestrado e doutorado, realizamos uma busca no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o termo de busca “Educação do Campo”, aplicando a busca nos campos “Nome do grupo”, “Nome da linha de Pesquisa” e “Palavra-chave da linha de pesquisa”.

Objetivamos com este levantamento enunciar os grupos de pesquisa, que através das suas investigações, tem contribuído significativamente com o conhecimento produzido referente à Educação do Campo. Contudo, optamos em identificar os grupos vinculados às instituições de ensino superior paranaense, visto que o estudo que ora realizamos situa-se no contexto da Educação do Campo no estado do Paraná.

Ressaltamos que por uma questão categorial do termo utilizado no momento da busca no diretório de grupos no CNPq, ou seja, “Educação do Campo”, talvez não identificamos outros grupos ou núcleos de pesquisa que atuam a partir do estado do Paraná e são referência histórica no processo de produção de conhecimentos a partir da educação e escola do campo. Neste sentido, destacamos dois que conhecemos, a saber, o Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD) da Universidade Federal do Paraná e o Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP) da Universidade Tuiuti do Paraná.

QUADRO 22 - LEVANTAMENTO DE GRUPOS DE PESQUISA QUE INVESTIGAM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ

IES	GRUPO DE PESQUISA
UNICENTRO	Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo
	Ensino, Docência e Identidade
UEL	Educação do Campo e Ensino de Geografia
UEPG	Movimentos sociais, educação do campo e práticas pedagógicas
	Trabalho, Educação, Escola Pública e Educação do Campo
UNIOESTE	Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares
	Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais
	Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas
UEM	Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Educacionais e Gestão Escolar
	Grupo de Estudo Multidisciplinar dos Processos de Ensino e Aprendizagem /
	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Indígena no Paraná
UFPR	Coletivo de Estudos sobre Conflitos pelo Território e pela Terra - ENCONTTRA
	NALUTA - Núcleo de Pesquisa em Educação: Campo, Trabalho, Práxis e Questão Agrária
	Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas para o Desenvolvimento
UTFPR	Educação Matemática do Campo - Estudos e Pesquisas
	Educação, Trabalho e Formação Profissional
	Gênero, Juventude e Cartografias da Diferença
	Representações, Ambiente e Sociedade
IFPR	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação a Distância - NIPEAD
UTP	Práticas pedagógicas: elementos articuladores

FONTE: O autor (2019).

O resultado da busca dos grupos de pesquisa aponta um total de 21 coletivos de pesquisadores(as), vinculados a instituições públicas estaduais e/ou federais, e a uma instituição privada. Ao verificar a descrição dos grupos, percebemos a sua identificação enquanto grupos vinculados as Ciências Humanas ou Ciências Sociais e pudemos inferir a diversidade de diálogos interdisciplinares conforme as diferentes frentes de atuação dos pesquisadores(as).

Há que se ressaltar dois núcleos de pesquisadoras(es) em educação, que têm atuado significativamente na realização de pesquisas de mestrado e doutorado. Investigações que tem contribuído com o avanço da produção do conhecimento relacionada, principalmente, ao debate das escolas do campo e/ou escolas localizadas no campo. O primeiro é o Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD) da Universidade Federal do Paraná, mais especificamente, tem sua trajetória no Programa de Pós-Graduação em Educação. Este se articula com o grupo de pesquisa “Didática, práticas escolares e publicações didáticas¹⁰”, o grupo

¹⁰ <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/73657> e http://www.nppd.ufpr.br/nppd/?page_id=9

tem como uma das centralidades das suas pesquisas, os temas relacionados aos manuais e materiais didáticos. Porém, há expressiva quantidade de trabalhos que se relacionam e/ou tem como tema principal a escola do campo.

O outro núcleo a se destacar é o Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas¹¹ (NUPECAMP) da Universidade Tuiuti do Paraná, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação. Os pesquisadores(as) do núcleo têm realizado, principalmente, investigações relacionadas à Educação do Campo, educação rural, práticas pedagógicas, política educacionais, formação de professores e tem dialogando com as secretarias municipais de educação da região metropolitana de Curitiba, no sentido de contribuir com a formação continuada de professores(as).

Reconhecemos à necessária contribuição destes estudos no campo educacional e social vinculados aos processos que se articulam com a Educação do Campo no Brasil. Indicam para nós caminhos a assumirmos na trajetória realizada, no fortalecimento das nossas certezas e incertezas, das contribuições que nossa pesquisa tem a oferecer tanto no aspecto acadêmico, quanto para as comunidades.

Também destacamos, a partir da revisão de literatura, os trabalhos que contribuíram significativamente para as nossas compreensões, visto o diálogo mais aproximado com as questões por nós discutidas. Mendes (2009; 2017), que investigou a especificidade da Educação e Escola do Campo; Moura (2009) nas suas discussões sobre uma Educação do Campo que respeite o lugar e os saberes da comunidade escolar; Vieira (2018) que desenvolveu um estudo etnográfico em uma escola do campo em assentamento.

As pesquisas realizadas a partir da realidade Amazônica trouxeram outro olhar para nós, de modo a perceber a importância do contexto dos povos das águas e das florestas no entendimento da especificidade da escola do campo neste território, assim, temos as pesquisas de Cristo (2007); Ferraz (2010); Ferreira (2010); Pinheiro (2009); Lima (2011) entre outras expostas na segunda seção.

Os trabalhos de Freitas (1997); Oliveira (2017); Farias (2018); Corrêa (2008); Pezarico (2014), sobre o contexto das escolas relacionadas às ilhas ou ao mar, mostram o quão ainda é desafiante realizar práticas educativas condizentes com a

¹¹ <http://universidadetuiuti.utp.br/nupecamp/index.asp>

realidade dos sujeitos, contudo, demonstraram a importância da educação e da escola para as comunidades.

Evidenciamos também as pesquisas que problematizaram questões sobre o território de Guaraqueçaba, realizando seus estudos a partir das análises dos conflitos territoriais e ambientais enfrentados pelas comunidades tradicionais no seu cotidiano, a saber, em Duarte (2013; 2018) e Barbosa (2014). As pesquisadoras sugerem um percurso que já vem sendo realizado, ao qual se deve dar continuidade, na luta pelos direitos individuais e coletivos destas comunidades, as quais têm como um dos seus maiores obstáculos o próprio Estado. Este que deveria garantir o que minimamente se preconiza nas legislações que tratam dos povos e comunidades tradicionais no Brasil.

As pesquisas realizadas no contexto do litoral do Paraná, a saber, Cunha (2007), Moura (2016), Andreoli (2016) e Cunha (2010) indicam elementos importantes que contribuem na construção do nosso problema de pesquisa.

Cunha (2007), ao discutir os elementos da cosmovisão do pescador artesanal, apresenta-nos questões relativas ao conhecimento tradicional destes sujeitos, que também são utilizados nas suas atividades de trabalho, no pescador. Moura (2016), ao investigar as práticas tradicionais de uma comunidade formada por pescadores e pescadoras artesanais e caiçaras, mostra-nos a importância destas práticas no processo de territorialidade da própria comunidade. Demonstra que os conhecimentos tradicionais presentes no cotidiano são a expressão da dinâmica do modo de vida destes povos. As análises destes dois pesquisadores contribuem significativamente para nossa reflexão sobre a relação entre o conhecimento tradicional e o conhecimento científico, bem como trazem elementos que constituem o modo de vida destas comunidades.

O estudo de Andreoli (2016) discute educação e formação humana como meios de transformação social, considerando a educação ambiental, o currículo e o desenvolvimento comunitário local como elementos importantes neste processo. Ao enfatizar a dimensão comunitária do campo empírico da sua pesquisa, aponta-nos questões sobre a relação entre escola e comunidade. Fortalecendo a importância de problematizarmos a relação entre os sujeitos e o território, este como meio de resistência das comunidades tradicionais. As reflexões da pesquisadora contribuíram para visualizarmos os possíveis significados da escola para a comunidade, evidenciando que o desenvolvimento comunitário também passa pela

escola, a qual é fundamental para a formação dos sujeitos do campo que vivem e trabalham nas ilhas.

Diante do exposto, enfatizamos a importância da continuidade de novos estudos que fortaleçam o movimento de produção de conhecimentos em uma realidade específica, ou seja, a Educação do Campo, território também produtor de conhecimento, que se vê desafiado a produzir novas pesquisas comprometidas com a transformação social.

Neste sentido, enquanto cenário específico da Educação do Campo no contexto das ilhas, entendemos ser necessário problematizar se há o diálogo entre terra e mar, entre os sujeitos que constituem as comunidades do campo, das águas e das florestas. Se esta articulação se faz urgente para o fortalecimento e busca da unidade na diversidade da classe trabalhadora, isto é, entre os trabalhadores(as) do campo, das águas, das florestas, das cidades, das periferias, os que estão à margem.

3 POR UMA ESCOLA DA/NA ILHA: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA, CAMPO EMPÍRICO E ANÁLISES INICIAIS

Eu quero uma escola [do campo] *da/na ilha*, que tenha a ver com a vida, com a gente querida e organizada, e conduzida coletivamente. [...]. Eu quero uma escola [do campo] *da/na ilha*, onde o saber não seja limitado, que a gente possa ver o todo, e possa compreender os lados.
(Gilvan Santos, adaptação nossa)

Ao substituir o termo do campo por da/na ilha, na epígrafe acima, afirmamos a importância de ampliar o acesso à escola, através da produção de uma escola que esteja geograficamente na comunidade, e político-pedagogicamente articulada com a cultura e as identidades que se expressam no cotidiano do território. Defendemos um território onde a escola esteja organicamente vinculada com as demandas e necessidades, porém que não se perca um dos seus principais objetivos, que é a socialização do conhecimento e a formação humana crítica, capaz de desvelar a realidade e vislumbrar uma comunidade, uma sociedade, um mundo melhor.

Querer uma escola *da/na ilha* é desejar a garantia de um direito fundamental a todo povo brasileiro. É lutar por uma escola que respeite quem vive no lugar, um lugar de relações sociais bem singulares, constituindo os povos e comunidades tradicionais, o seu modo de vida, os seus costumes, para que possam formar sujeitos das suas histórias. A Educação do Campo das/nas ilhas é uma educação dos e não para os pescadores(as) artesanais e caiçaras.

Contudo, processos educativos de natureza transformadora da realidade, pressupõem diálogo com as diferentes formas de compreender e explicar o mundo, de viver a realidade na qual os sujeitos estão inseridos. Para tal, há que se ressaltar que a escola que hoje está na ilha já é uma conquista, porém ainda não é a escola *da/na ilha* preconizada nas legislações, muito menos pelos seus sujeitos.

Esta escola *da/na ilha* não se produz no sentido de separar-se da concepção de escola do campo, mas sim para fortalecer este movimento maior que é a Educação do Campo, na direção de construir o que estamos identificando como escola do campo das/nas ilhas ou mesmo de escola *da/na ilha*, independente das nomeclaturas é o significado que a educação e a escola tem para as comunidades.

Neste sentido, apresentamos nesta seção a trajetória metodológica da pesquisa, discutindo a necessidade de estudos que avancem no desvelamento da realidade, articulados com a teoria social, cujas operações resultam numa

representação mental do concreto, elaborada a partir da intuição e da percepção. O concreto seria, portanto, o que Marx (2011, p. 54) denomina de “a síntese de múltiplas determinações”, ou a unidade da diversidade. “Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese”, ou seja, como ponto de partida do ato de pesquisar. Trazemos elementos da abordagem etnográfica na educação, indicamos características de uma etnografia latino-americana, situamos o processo de delimitação do campo empírico, bem como as primeiras descrições reflexivas do trabalho de campo.

3.1 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

No que se refere à pesquisa educacional, o interesse pela importância da teoria no processo de desenvolvimento da pesquisa é um elemento fundamental para consolidar os procedimentos e abordagens do pesquisador.

Moraes (2009) nos convida a refletir sobre o compromisso com o conhecimento e a ciência, frente aos pressupostos do ceticismo epistemológico e do relativismo ontológico que permeiam o campo da educação, como pressupostos que encantam a muitos pesquisadores(as) e professores(as). As chamadas “epistemologias da prática”, por exemplo, são vertentes dessa postura teórica,

[...] com grande aceitação na área da educação, que supervaloriza o saber tácito, o conhecimento adquirido por meio das experiências, e põe em segundo plano o conhecimento escolar, tanto no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem na relação professor-aluno, quanto na própria formação dos docentes. Ou seja, o saber escolar iguala-se ao saber cotidiano e valorizam-se as formas de percepção e pensamento próprias da prática cotidiana. (MORAES, 2009, p. 591).

Estes pressupostos, baseados nas pedagogias do “aprender a aprender”, cada vez mais presentes no cotidiano da escola, expressam em algumas situações de modo velado, mas nem sempre, a lógica neoliberal e do empresariamento da educação pública. Para tal, o conhecimento “válido” é somente aquele que tem utilidade instrumentalizadora, que muitas vezes gera produtos, mercadoria, um processo de alienação.

Ao recorrer aos pressupostos da teoria social, a pesquisa em educação amplia sua compreensão da conjuntura e da estrutura social. Indicamos que os

elementos da teoria social demarcam uma necessidade de apropriação das categorias e conceitos chaves para compreensão da realidade. Explicar e compreender a vida social é proporcionalmente o mesmo para a vida nas escolas, nos territórios onde as comunidades resistem aos golpes do capital. Assim, coerentes com o entendimento da pesquisa articulada à teoria social, concordamos que:

A pesquisa científica, como prática em constante transformação, é resultante de um contexto dinâmico de produção e reprodução de conhecimentos que se alternam, transformam a realidade e se transformam, contribuindo para a dinâmica das ciências na medida em que estas se ramificam e requerem processos mais complexos para o estudo de seus objetos. Assim como a ciência, as práticas de pesquisa são determinadas tanto pelo contexto social e histórico quanto pelas referências teóricas que orientam conceitos e pressupostos científicos. Isso porque, como produtos da vida social, as ciências seguem a evolução dessa vida em constante renovação. (BUFREM, 2013, não paginado).

Segundo Bufrem (2013), as práticas de pesquisa são determinadas pelo contexto social e histórico, apresentam dimensões de natureza ética e política. Em relação à dimensão política, a autora esclarece.

A dimensão política concede ao pesquisador, em sua atividade intencional de busca, uma autonomia no estabelecimento de prioridades ou atribuição de valor a determinados pressupostos e ao discurso crítico sobre as condições de verdade e objetividade e sobre suas prioridades diante das contradições sociais. Essa autonomia e o compromisso social dela gerado têm a ver também com a explicitação e clareza de posições políticas. Nesse caso, análise teórica e investigação conjugam-se com o referencial empírico, na articulação dos conhecimentos sobre as relações de poder estabelecidas no contexto do estudo. (BUFREM, 2013, não paginado).

Corroboramos com a autora, que a autonomia e compromisso social estão relacionados com as posições políticas do(a) pesquisador(a). E em pesquisa que tem como foco a Educação do Campo, esta posição política deve ser explícita, demarcando um ponto específico de partida, de demanda e olhares. A pesquisa exige ao pesquisador(a) ter a realidade concreta como ponto de partida, a demanda e olhares deveriam ser a partir dos anseios, necessidade dos povos do campo, das águas e das florestas, um tipo de pesquisa que tenha a práxis e o engajamento social como princípios em todo processo. No que se refere à dimensão ética Bufrem (2013, não paginado) afirma,

[...] que ela tem a ver não somente com a postura em relação aos direitos autorais e anonimato dos sujeitos observados ou entrevistados, como especialmente à própria seleção e aplicação de práticas convenientes aos sujeitos e objetos do estudo, à descrição desses procedimentos, à fidedignidade e visibilidade em relação à exposição dos resultados e comprovações ou não de hipóteses e à permanente vigilância em relação à postura investigativa. [...] Assim como na dimensão política, também na dimensão ética ocorre a permanente autocrítica ou uma atitude de autoconhecimento e autonomia, que nos remete à exigência do estado de vigilância epistemológica, tensão entre o saber e o não saber, uma atitude de constante repensar.

A dimensão ética é essencial em todo processo de pesquisa, e em trabalhos realizados nas comunidades que apresentam características sociais, culturais e econômicas específicas, com seus costumes e tradições conforme orienta Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, a ética deve ser um princípio permanente.

Diante desta compreensão do aspecto ético na pesquisa, que sentimos nos primeiros contatos com as pessoas da comunidade onde nos inserimos, uma desconfiança, receio e cuidado da própria comunidade em relação ao compartilhamento de conhecimentos, informações e opiniões sobre a comunidade e/ou assuntos abordados na pesquisa.

Contudo, com o passar do tempo e com a convivência, os olhares foram se modificando, pois pudemos aos poucos mostrar os nossos interesses, princípios e compromisso. Ouvimos de muitos moradores da comunidade a seguinte frase, “A universidade vem aqui, pergunta umas coisas pra gente, faz entrevista, filma, grava e vão embora, dificilmente voltam e trazem algo para nós”. Sabemos que este tipo de postura de parte dos pesquisadores (as), infelizmente tem se tornado comum na relação universidade, institutos e organizações de pesquisa com as comunidades, situação que provavelmente tem contribuído para o distanciamento da comunidade junto aos projetos postulados pelas universidades.

Reafirmamos que, a relação entre o(a) pesquisador(a) e sua pesquisa, deve prezar por um percurso pautado no respeito e compromisso que devemos ter em todo ato de pesquisa (BOURDIEU, 1999). Como parte deste compromisso, cabe a nossa atenção também ao processo de publicização ao leitor, como afirma Bourdieu (1999, p. 9).

Como, de fato, não experimentar um sentimento de inquietação no momento de tornar públicas conversas privadas, confidências recolhidas numa relação de confiança que só se pode estabelecer na relação entre

duas pessoas? Sem dúvida, todos os nossos interlocutores aceitaram confiar-nos o uso que seria feito de seus depoimentos. [...] Devíamos, pois, cuidar primeiramente daqueles que em nós confiaram (especialmente mudando, muitas vezes, as indicações, tais como nomes lugares ou de pessoas que pudessem permitir sua identificação); mas convinha também, e acima de tudo, procurar colocá-los ao abrigo dos perigos aos quais nós exporíamos suas palavras, abandonando-as, sem proteção, aos desvios de sentido.

Igualmente, nesta pesquisa, a atenção e o respeito pela comunidade, pelo “Outro”, é um princípio de trabalho. De tal forma que, um momento necessário é o rompimento das fronteiras, para além das fronteiras demográficas, políticas e econômicas. Favorecer relações entre as pessoas, entre a natureza, entre grupos de pessoas, assim como produzir um lugar de alteridade são condições para que o estranho não se torne como o “Outro”, mas alguém que reconhece as identidades do lugar. (BRANDÃO; LEAL; 2012). “[...] a fronteira é essencialmente o lugar da alteridade [...] à primeira vista é o lugar do encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si [...] a um só tempo, um lugar de descoberta do outro e de desencontro.” (MARTINS, 1997, p. 150-151). Ao reconhecer a importância de romper com os limites da alteridade, impostas por uma cultura da exclusão “[...] temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos.” (BHABHA, 1998, p. 68).

Nesta perspectiva, de diálogo com o “Outro”, buscamos antes da inserção no campo empírico aproximarmo-nos da comunidade. Assim, participamos de reuniões com a associação de moradores para apresentarmos os objetivos da nossa pesquisa, tirarmos eventuais dúvidas e nos colocarmos à disposição para o diálogo em todo processo. Também em determinada reunião da associação, solicitamos a discussão em relação à autorização da nossa inserção na comunidade, a questão foi debatida e aprovada pelos presentes e a fim de documentar a liberação, pela comunidade, da realização da pesquisa pedimos que os presentes na reunião assinassem uma carta de aceite coletiva (APÊNDICE 2).

Outro princípio é em relação ao entendimento sobre o que é a escola, qual a sua importância na comunidade, na sociedade que vivemos. Entendemos que a escola é mais que uma estrutura do Estado dentro da comunidade, ela está (ou deveria estar?) articulada com a vida social dos sujeitos. Não seria oportuna a participação da comunidade na construção dos processos educativos para além da sala de aula?

E foi com o intuito de compreender esta escola conforme sua realidade e sua própria construção histórica, que nosso caminho teórico metodológico foi construído nesta pesquisa. Com a opção pelo enfoque de natureza dialética enquanto método de produção do conhecimento científico, que iniciamos o diálogo com questões conjunturais e estruturais relacionadas à educação, à Educação do Campo, à escola do campo, à escola localizada na ilha e das populações tradicionais que ocupam o território das ilhas do litoral do Paraná.

Explicitamos que o materialismo histórico-dialético é a base do caminho teórico metodológico, consolidando-se como a mais aproximada da concepção de mundo que ora compreendemos, porém não deixaremos de dialogar com outros autores(as) que se inserem em outras matrizes teóricas, visto as possibilidades de agregar outros olhares para o objeto de pesquisa deste trabalho. Para tal, consideramos as contribuições do materialismo histórico-dialético, para compreender a vida social e conseqüentemente a vida escolar, a partir das suas categorias e conceitos basilares.

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (FRIGOTTO, 2001, p. 77).

A investigação de fenômenos relacionados à educação implica um estudo rigoroso da situação atual, correlacionando as práticas escolares, as políticas de educação, os saberes, a cultura, as práticas sociais da comunidade, estes, mediados por um olhar crítico do cotidiano, no diálogo com a história. Nesta perspectiva, entendemos que no processo de pesquisar é preciso assumir uma relação dialética com a realidade.

O conhecimento enquanto possibilidade criativa, de rupturas de supostas verdades é o que deve mover o desejo do pesquisar, de produzir novas formas de compreender a ciência, uma ciência emaranhada da realidade concreta.

Se as verdades científicas fossem definitivas, a ciência teria deixado de existir como tal, como investigação, como novas experiências, reduzindo-se a atividade científica à repetição do que já foi descoberto. O que não é verdade, para felicidade da ciência. (GRAMSCI, 1987, p. 70).

Diante deste entendimento do conhecimento e do ato de pesquisar, posicionamo-nos para compreender a educação e a escola em uma comunidade ocupada por uma população tradicional no litoral paranaense. A compreensão desta escola da/na ilha, se dá a partir do olhar e princípios da Educação do Campo, da escola do campo atual. A ideia de campo, aqui é assumida conforme a definição de Caldart (2004, p. 153), “o campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, [...]” Estes sujeitos vivem e produzem de diferentes formas, modos diversos de conhecer, viver e produzir o mundo.

Há que salientar a existência de um estranhamento ao ouvir “escola da/na ilha”, tanto no meio acadêmico, quando em outros espaços que se discute Educação do Campo. Este estranhamento talvez seja similar às inquietudes e questionamentos em relação às primeiras discussões sobre a própria Educação do Campo e a escola do campo. Caldart (2009, p. 46), nos mostra algumas das interpelações escutadas frequentemente, “como assim uma ‘escola do campo’? Então a escola não é escola em qualquer lugar, em qualquer tempo, seja para quem for? E por que nunca se fala de uma ‘escola da cidade’?”. Diante destas questões, a autora, busca apontar um caminho para explicar tal especificidade para as escolas do campo, esta que cabe muito bem para fundamentar uma possível escola da/na ilha.

A crítica originária da Educação do campo à escola (ou à ausência dela) nunca defendeu um tipo específico de escola para os trabalhadores do campo. Sua crítica veio em dois sentidos: sim, a escola deve estar em todos os lugares, em todos os tempos da vida, para todas as pessoas. O campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são... Como lugar de educação, a escola não pode trabalhar ‘em tese’: como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma ‘educação’ a-histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica... O ‘do campo’, neste caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à ‘vida real’, não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta. Retoma a interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a ‘vida real’ lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social. (CALDART, 2009, p. 46).

Quando a autora afirma “do campo”, podemos nos sustentar nestes argumentos para o “da/na ilha”. Seria uma escola vinculada a realidade dos moradores(as) das ilhas, pescadores(as) artesanais, caiçaras e demais trabalhadores(as) das atividades relacionadas ao pescado, como marisqueiros(as), “descascadoras(es)” de siri, “catadores(as)” de caranguejo, “tiradores(as)” de ostras entre outras atividades vinculadas ao trabalho de quem vive nas ilhas. Ou seja, esta escola da/ na ilha seria uma escola que se articula com a diversidade de demandas da vida concreta das populações das ilhas.

Na mesma perspectiva da justificativa de Caldart (2009) do uso do termo “do” para Educação do Campo e escola do campo, o da/na que esta apresenta no termo “escola da/na ilha” deve remeter a autonomia dos povos das ilhas em relação aos seus processos educativos escolares e não escolares. Não é uma educação, escola “para”, mas uma educação e escola que “é” das comunidades que tradicionalmente ocupam o litoral. Assim, defende-se uma educação e escola a ser construída, respeitando as identidades coletivas. É preciso garantir a formação destes sujeitos coletivos, de modo que possam, no cotidiano da vida social lutar por suas resistências, existências e autonomias, para que se tornem sujeitos políticos lutadores e lutadoras de/por uma sociedade que atenda suas demandas e garanta seus direitos.

A escola do campo da/ na ilha ou a escola da/na ilha, busca a superação da cultura escolar e a cultura da escola estabelecida pela educação rural, burguesa, produto das políticas neoliberais. Porém, não é somente a mudança de nomenclatura que irá resolver os problemas da escola do campo, da/na ilha. O que há é um grande avanço da apropriação do conceito “do campo”, talvez seja assim para o “da/na ilha”. Entendemos que esta identificação, da escola ser dos sujeitos, contribui na luta por uma escola que realiza práticas emancipadoras, que busca superar as concepções da escola rural ainda presente nas escolas dos povos do campo, das águas e das florestas.

A escola pública ainda não é do campo no Brasil e no estado do Paraná. A escola que está no campo, em sua grande maioria, é a escola rural, construída historicamente com base na ideologia do capitalismo agrário e na ideia de que o campo é um lugar de atraso, com pessoas que necessitam de estudo para melhorar as condições de vida fora do campo e com conteúdos escolares centrados na concepção de que o Brasil é urbano. (SOUZA; MENDES, 2017, p. 36).

Esta escola da/na ilha que se busca construir, demanda um vasto caminho de produção, reconhecimento e valorização dos saberes dos sujeitos e a apropriação qualificada dos conhecimentos científicos articulados a vida social, visto que a educação e a escola devem contribuir com a emancipação política e humana (MARX, 2010b), com objetivos que atendam as demandas da classe trabalhadora. A luz de Gramsci, Schlesener (2013) nos aponta qual seria o papel da educação na sociedade,

Educar-se significa criticar a situação real, propor-se objetivos claros e demonstrar uma vontade tenaz na sua realização, na luta pela criação das bases de uma liberdade concreta, a ser construída no dia a dia, no enfrentamento da dominação, na tentativa de superar contradições, na experiência política do debate franco e aberto. Significa, enfim, assumir uma nova atitude ante o mundo e as relações sociais, redefinindo a noção de cultura a partir da vivência de novas práticas que possibilitem tanto uma redefinição do conhecimento quanto da atividade intelectual: deixar de compreender a cultura como saber enciclopédico, isto é, um conjunto de informações neutras e cumulativas; deixar, enfim, de compreender o conhecimento como simples teoria fragmentada em áreas que se dedicam a resolver problemas específicos. (SCHLESENER, 2013, p. 8-9).

Para entendermos o significado da educação e da escola para a comunidade, a abordagem de pesquisa do tipo etnográfica oferece elementos teóricos e metodológicos importantes, visto as suas possibilidades de inserção e desvelamento do cotidiano.

A etnografia como abordagem de pesquisa científica tem suas raízes no campo das Ciências Sociais, mas especificamente na Antropologia. A escrita etnográfica tem como precursores Bronislaw Malinowski e Franz Boas, dentre outros importantes autores Clifford Geertz, James Clifford, Paul Rabinow (ROCHA; ECKERT, 2008).

A etnografia, cuja origem etimológica reúne os termos *etno* significando povo ou grupo cultural e *grafia* para significar escrita, é uma subdisciplina da antropologia descritiva que se dedica a compreender crenças, valores, desejos e comportamentos dos sujeitos por meio de uma experiência vivida. (BUFREM; SANTOS, 2009, p. 161).

Ao optar pela realização de uma investigação no campo educacional, a partir de uma abordagem de pesquisa de natureza etnográfica, nos apoiamos em Garcia (2011), sobre a importância do diálogo entre História, Sociologia e Antropologia

principalmente para as pesquisas educacionais que trabalham com os conceitos de cultura e cotidiano, as relações com a vida social. Concordamos ser,

[...] preciso reconhecer as transformações produzidas na pesquisa educacional pela incorporação dos conceitos de cultura e de cotidiano – aproximação com os sujeitos, busca pelo significado das ações, uso da observação como estratégia de trabalho empírico, entre outras. (GARCIA, 2011, p. 176).

Muitas pesquisas do campo educacional, cuja contribuição para o processo de conhecimento significou uma superação do que nos pareceu aparente, foram produzidas a partir das análises que se utilizaram do modo de produzir conhecimento a partir da abordagem etnográfica, destacamos algumas realizadas na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Paraná. As quais, de modo geral, nos seus procedimentos teórico-metodológicos, realizaram o diálogo interdisciplinar, e se dedicaram a compreender a vida social e a escola, olhando para a cultura e o cotidiano. A saber, Romanelli (2009); André (2011); Dalla-Bona (2012); Teixeira (2014); Chaves (2015); Teuber (2016), Vieira (2018) e Souza, E. (2019).

Em relação ao nosso objeto de pesquisa apontamos as pesquisas de Chaves (2015), intitulada, “A presença do livro didático de história em aulas do ensino médio: estudo etnográfico em uma escola do campo”, que “[...] teve como tema a presença do livro didático de História em aulas do ensino médio em uma escola que é identificada oficialmente como Escola do Campo.” (CHAVES, 2015, p. 8). Além de Vieira (2018), intitulada “Jovens, escolarização e livros didáticos: estudo etnográfico em uma escola de assentamento (SC)”, “[...] que analisa as relações entre especificidades da escola do campo, jovens alunos e livros didáticos. [...] Assume como ponto de partida a concepção de Educação do Campo em oposição à Educação Rural [...]” (VIEIRA, 2018, p. 8) e o trabalho de Souza, E. (2019), intitulado “Sujeitos, saberes e práticas em aulas de Ciências de uma escola do campo: entrelaçamento de culturas”, que versou sobre “[...] os elementos culturais propiciados pelos sujeitos escolares presentes no cotidiano da sala de aula, aliados aos elementos culturais das políticas educacionais públicas [...] e das normativas e dinâmicas internas de uma instituição escolar.” (SOUZA, E. 2019, p. 9).

Estes trabalhos, de natureza etnográfica, no contexto da Educação do Campo oferecem formas de conhecer procedimentos, caminhos para os processos que assumem realizar pesquisas inspiradas nesta abordagem, além de proporcionar diferentes leituras sobre a diversidade de sujeitos e escolas do campo.

Não realizamos uma pesquisa estritamente a partir do método etnográfico, das orientações do fazer etnográfico específico da pesquisa antropológica, mas, balizados nas pesquisas citadas acima, sobre questões relativas ao campo educacional, a partir da abordagem etnográfica de pesquisa. Não buscamos realizar uma transposição direta do método etnográfico para o estudo que realizamos, mas sim, desenvolver um trabalho dentro dos limites e características de uma etnografia no campo educacional. Conforme alerta Garcia (2011, p. 187) “É relevante lembrar os riscos de transposição direta, para o estudo da escola, das construções feitas pelos antropólogos em outras “situações etnográficas” – entendidas como trabalho de campo [...]”

Realizamos uma pesquisa que priorizou o olhar para a realidade na perspectiva de uma etnografia latino-americana, a qual Rockwell, define as seguintes características.

1. Primero, en la etnografía educativa latinoamericana es notable la presencia del *contexto nacional y regional* de los fenómenos educativos que se estudian [...]. 2. Muy cercana a esta dimensión, se encuentra una reflexión sobre la presencia Estado como el mayor gestor de la educación pública [...]. 3. Otro rasgo de la etnografía educativa latinoamericana es la integración de los maestros como *sujetos activos en la vida escolar* [...]. 4. Los logros anteriores no han impedido que se trabaje profundamente sobre la *vida cotidiana y la subjetividad* en contextos educativos de lo más diversos. El estudio de la *cotidianeidad* de los procesos educativos ha unido a investigadores que trabajan en lugares apartados unos de otros, en un espacio común de reflexión [...]. 5. Finalmente, la perspectiva latinoamericana sobre la *desigualdad social y educativa* destaca en la investigación etnográfica. La herencia latinoamericana del pensamiento sobre la educación popular y las culturas populares ha influido en esta perspectiva. Los investigadores se han resistido a la tendencia a privilegiarlas llamadas *minorías* (voluntarias o involuntarias, nativas o inmigradas) como objeto de estudio. El compromiso de los etnógrafos latinoamericanos ha sido con las *mayorías*, que en nuestra región son los excluidos, los oprimidos, los orillados a la pobreza y marginación. (ROCKWELL, 2001, p. 54-56, grifo da autora).

Consideramos no processo etnográfico, as observações, os registros de campo, as entrevistas, os questionários e os estudos documentais. Estes que articulados, possibilitam levantar informações de diferentes perspectivas, contribuindo na produção dos dados e no desvelamento da realidade concreta.

Para Mattos (2001, p. 49) fazer etnografia significa,

[...] preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura entendida, [...] introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais e [...] preocupar-se em revelar as relações e inter-relações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar [...].

Essa abordagem de pesquisa contribui para a compreensão da comunidade, do território e da escola, de modo mais aproximado da sua totalidade de relações. Rocha e Eckert (2008) apontam que na vivência deste tipo de pesquisa de campo, o pesquisador, no ato de descoberta do outro, redescobre a si mesmo no outro, faz um retorno de si mesmo. Portanto, um elemento importante a destacar é a relação entre o pesquisador e a comunidade, ou seja, os sujeitos, colaboradores, participantes ou como denominado nas pesquisas estritamente etnográficas, os informantes, interlocutores da pesquisa. É preciso atenção para não criar uma interação imaginária, ilusória, superficial.

Uma relação dialógica na pesquisa etnográfica se dá na transformação do informante em um interlocutor. Cria-se um processo de abertura, de sair da lógica do confronto partindo para um encontro etnográfico, neste sentido Oliveira (2000, p. 24) afirma:

Trocando ideias e informações entre si, [...] ambos igualmente guiados a interlocutores, abrem-se a um diálogo [...]. O ouvir ganha em qualidade e altera uma relação, qual estrada de mão única, numa outra, de mão dupla, portanto, uma verdadeira interação.

Balizados nos pressupostos de uma etnografia no campo educacional, mais especificamente na Educação do Campo, apresentamos e descrevemos reflexivamente os procedimentos e técnicas para a produção dos dados a partir da observação participante, registro no caderno de campo, fotografias, questionários, entrevistas e estudo documental.

A observação participante na rotina da comunidade pesquisada, da cotidianidade dos moradores(as), além de aplicação de questionário e entrevistas com os diferentes sujeitos, foi um processo de escuta, às vezes silencioso, um ver atento a todos os momentos da vida social, dos detalhes, como um aprender constante. Adotando esses procedimentos para a produção de dados, adentramos

no campo empírico para perceber os sentidos e significados que a educação e a escola têm para a comunidade.

A aplicação de questionário e entrevistas foi realizada com moradores(as) da comunidade e com os educadores(as) Elaboradores(as) da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas. A escolha de dialogar com estes educadores(as) se deram pelo entendimento de que, uma nova proposta pedagógica tem reflexos na vida da comunidade. A entrevista viabiliza acessar as questões que a observação não capta, podendo ir além do observado, sentido. Ajuda a questionar as próprias descrições das observações, confrontando informações levantadas mediante um determinado roteiro, com todo o aspecto subjetivo do ato de descrever a empiria.

O questionário permite chegar a informações de sujeitos que não estiveram inseridos nos processos de observação participante, tem um grau de anonimato, o que talvez consiga levantar mais dados, pois nem sempre as pessoas querem participar de pesquisas, com o receio de expor suas opiniões a respeito de determinado assunto.

As informações oriundas destas técnicas de levantamento de informações e posteriormente na produção de dados, no diálogo com a teoria, possibilitaram problematizar e interagir a partir das questões e objetivos da pesquisa.

Como estratégia de delimitação do campo empírico e do próprio objeto de pesquisa, utilizamos de um elemento que é característico da etnografia, isto é, de uma inserção exploratória, que Moreira e Caleffe (2006, p. 71) denominam um processo que tem o objetivo “[...] proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno. [...] é uma etapa prévia indispensável para que se possa obter explicações científicas”. A fim de focalizar o campo empírico, realizamos a inserção em quatro comunidades, conforme segue uma descrição reflexiva desta etapa da pesquisa.

3.2 PERCURSOS E DEFINIÇÕES DO CAMPO EMPÍRICO

No primeiro movimento de escolha do campo empírico, partimos da nossa prática enquanto educador/professor do campo no ensino superior, mediante o estabelecimento dos seguintes critérios para escolha do campo empírico: proposta pedagógica e/ou projetos escolares que atendam minimamente as demandas da

comunidade a qual está inserida e o desenvolvimento de um currículo escolar que possa ser capaz de superar práticas pedagógicas hegemônicas.

A princípio, pensamos em uma escola vinculada ao movimento social do campo, outra organizada curricularmente por área de conhecimento e por fim uma sem vínculo com o movimento social do campo e sem uma proposta condizente com os sujeitos no campo, isto é, uma escola localizada no campo com práticas educativas sem articulação com a realidade dos sujeitos, mas que busquem atender questões básicas no que se refere à demanda da comunidade e da escolarização. Nesse sentido, busca-se entender as suas convergências e distanciamentos enquanto projetos de escola do campo.

Mediante estes supostos campos empíricos da pesquisa, desejávamos realizar uma inserção exploratória para nos aproximarmos do objeto e do contexto da pesquisa. No sentido de contribuir na compreensão do problema, da questão e da opção teórico metodológica, visto que o trabalho de campo provoca novas indagações, percepções, incertezas e informações.

Entretanto, com o aprofundamento dos estudos a partir das disciplinas que frequentamos no doutorado, com as reflexões oriundas das orientações e da nossa prática de formação de professores(as) na sua fase inicial e continuada, bem como na realização de projetos de extensão e pesquisa com comunidades e escolas do campo, percebemos que os objetivos que motivaram a pesquisar a educação e escola do campo no doutorado se modificaram. Estas novas reflexões nos mobilizaram, de tal forma que saíssemos de uma suposta zona de conforto e inseríssemos em um contexto quase que desconhecido no âmbito acadêmico, enquanto prática de Educação do Campo, isto é, nos territórios das ilhas.

Ao definir outro território, entendemos que poderíamos também contribuir, de modo significativo, com uma pesquisa que se volta a um processo de produção em Educação do Campo pouco pesquisado. Esta evidência se dá ao verificar os trabalhos em EdoC, após levantamento que realizamos na base de dados da CAPES. Os resultados da análise indicam que muitos pesquisadores(as) têm como ponto de partida, principalmente, o sujeito do campo, identificado como camponês, agricultor(a) familiar. Neste sentido, percebemos ser um campo extremamente fértil para realização de pesquisas, do desvelamento e conhecimento de outro território específico da EdoC, ou seja, as ilhas, a vida, o trabalho, a educação dos pescadores(as) artesanais e caiçaras, povos e comunidades tradicionais.

O estudo exploratório exigiu busca por elementos teóricos, pesquisas sobre o novo campo empírico e posteriormente a visita nas localidades pré-selecionadas, para na sequência escolher qual seria o campo empírico definitivo. As visitas contribuíram para uma melhor problematização do objeto e do contexto da pesquisa, a refletir sobre as próprias questões que mobilizam este trabalho e talvez o mais importante, conhecer, vivenciar um pouco da realidade da vida no território das ilhas. Destacamos nessa vivência, desde as belezas naturais e humanas, as dificuldades de acesso até as ilhas, entender os desafios de acesso aos direitos básicos do ser humano, como água tratada, tratamento de lixo adequado, postos de saúde, escolas para quem vive nas ilhas.

Todo este processo corroborou para esclarecer e definir a opção de trabalhar com uma abordagem de pesquisa ancorada nos pressupostos da etnografia. Considerando-se que esse tipo de abordagem de pesquisa estabelece formas de trabalho capazes de desvelar o cotidiano de modo mais ampliado, detalhado, sempre respeitando as condições, a cultura e as identidades dos sujeitos que vivem no campo de pesquisa.

Como já anunciado, optamos em fazer um recorte do campo de pesquisa, isto é, no território das ilhas do litoral paranaense. Esta escolha também se dá em virtude de poucas pesquisas em educação sobre a realidade da educação e escola do campo localizada neste contexto específico. O território das ilhas, o qual nos inserimos, está situado no litoral do Paraná, constituído pelos municípios de Guaraqueçaba e Antonina ao norte, Morretes e Paranaguá no centro e Pontal do Paraná, Matinhos e Guaratuba no sul. A divisa territorial se dá ao norte com o estado de São Paulo e ao sul com Santa Catarina.

O litoral do Paraná soma aproximadamente 90 km de extensão, o que representa menos de 2% do litoral brasileiro. Contudo, apresenta em seu território uma vasta riqueza natural e cultural. Inserido no bioma Mata Atlântica, sua diversidade de ambientes vai desde a Serra do Mar, às praias arenosas, abrangendo florestas, campos alto-montanos, manguezais e estuários, compondo um cenário de expressiva diversidade de flora e fauna, e também de modos de vida. (PAULA; PIGOSSO; WROBLEWSKI, 2018, p. 1).

Os municípios do litoral ocupam uma área territorial de 6.333,233 km², com uma população estimada em 297.029 mil habitantes no ano de 2019, densidade demográfica (hab./km²) de 46,45 em 2018. (IPARDES, 2017). No QUADRO 23,

apresentamos a síntese dos dados de cada município do litoral paranaense, os dados indicam, conforme censo de 2010, uma população urbana de 240.137 mil habitantes e uma população rural de 25.255 mil habitantes em toda região do litoral.

A relação entre a extensão territorial e o número de habitantes demonstra uma distribuição desigual, com densidades demográficas bem distintas. Guaraqueçaba com 2.300,572 km² de área territorial tem uma população estimada para 2019 de 7.636 mil habitantes, apresentando uma densidade demográfica de 3,32 hab./km². No outro extremo populacional temos Paranaguá com 808,959 km² de área territorial e uma população estimada para 2019 de 154.936 mil habitantes, apresentando uma densidade demográfica de 191,53 hab./km².

QUADRO 23 - POPULAÇÃO URBANA E RURAL NOS MUNICÍPIO DO LITORAL DO PARANÁ

Municípios	Área Territorial (km ²) 2019	Densidade Demográfica (hab./km ²) 2019	População Urbana 2010	População Rural 2010	População Absoluta 2010	População Estimada 2019
Antonina	887,789	21,38	16.063	2.828	18.891	18.980
Guaraqueçaba	2.300,572	3,32	2.683	5.188	7.871	7.636
Guaratuba	1.324,267	27,99	28.805	3.290	32.095	37.067
Matinhos	116,551	297,90	29.279	149	29.428	34.720
Morretes	688,545	23,83	7.178	8.540	15.718	16.406
Paranaguá	808,959	191,53	135.386	5.083	140.469	154.936
Pontal do Paraná	202,532	134,71	20.743	177	20.920	27.284
Total da População			240.137	25.255	265.392	297.029

FONTE: O autor (2019).

Conforme Souza (2017) há que problematizar esta relação entre extensão territorial e densidade demográfica dos municípios, principalmente em contextos marcados pelo latifúndio, pela alta concentração de terra e produção em larga escala com uso demasiado de tecnologias agrícolas de fortalecimento do agronegócio. Neste sentido, também podemos incluir as realidades marcadas pelos conflitos ambientais e territoriais.

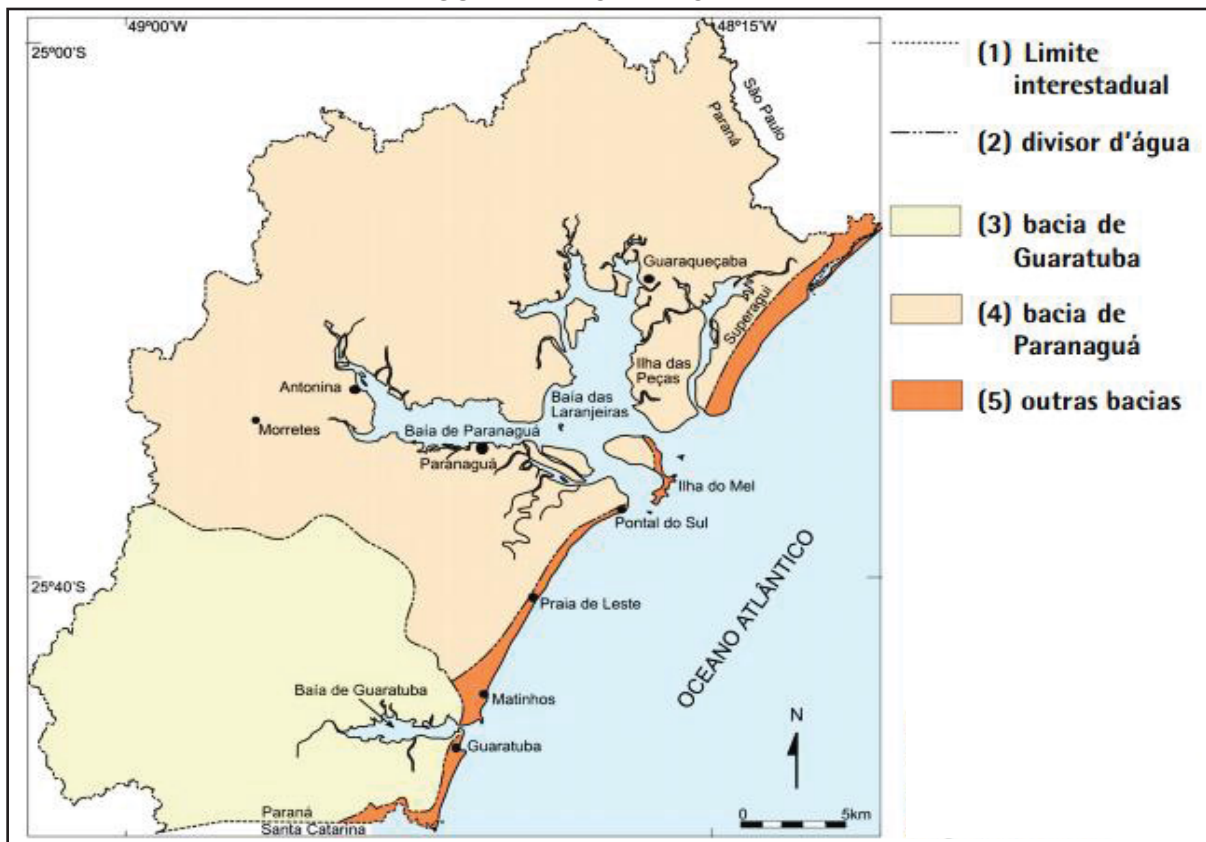
O litoral paranaense desenvolve-se entre a Vila de Ararapira, localizada no município de Guaraqueçaba no extremo norte do Estado, e a barra do rio Saí-Guaçu no município de Guaratuba no extremo sul. Tem sua bordas a este pelo Oceano Atlântico e a oeste a Serra do Mar, também é constituído por baías com numerosas ilhas e manguezais, e praias que se estendem cerca de 90 km. (BIGARELLA, 2001).

A região litorânea do Estado do Paraná localiza-se entre a Serra do Mar e o Oceano Atlântico e entre os litorais dos Estados de São Paulo, ao norte, e de Santa Catarina, ao sul. O limite com o Estado de São Paulo passa pelo

divisor de águas da Serra do Gato, pelo Canal do Varadouro e pelo Mar de Ararapira até a sua desembocadura, localizada a 25°18'12" de latitude sul. O limite com o Estado de Santa Catarina, passa por uma linha imaginária aproximadamente leste-oeste até o Rio Saí-Guaçu, seguindo por este até sua desembocadura e desta até a Ilha Saí Guaçu, localizada na latitude 25°58'35" sul. O limite oeste da região litorânea, aqui considerada, corresponde ao divisor de águas que separa as bacias que drenam para o litoral paranaense e as que drenam para os rios Iguaçu e Ribeira [...]. A região tem extensão aproximada de 6.600 km² e abrange as bacias hidrográficas das baías de Paranaguá e Guaratuba, incluindo pequenas áreas pertencentes às bacias do Mar do Ararapira e do Rio Saí-Guaçu. (ÂNGULO; SOARES; MARONE; SOUZA; ODRESKI; NOERNBERG, 2006, p. 349).

A planície costeira ou litorânea abarca os complexos estuarinos de Guaratuba (a sul) e Paranaguá (a norte), com diversas comunidades e ilhas, como das Peças, Rasa, do Mel, da Cotinga. (ÂNGULO; SOARES; MARONE; SOUZA; ODRESKI; NOERNBERG, 2006). Estes estuários também são conhecidos como baía de Guaratuba e baía de Paranaguá, se dividindo em baías menores: de Guaraqueçaba, de Antonina, dos Pinheiros e das Laranjeiras.

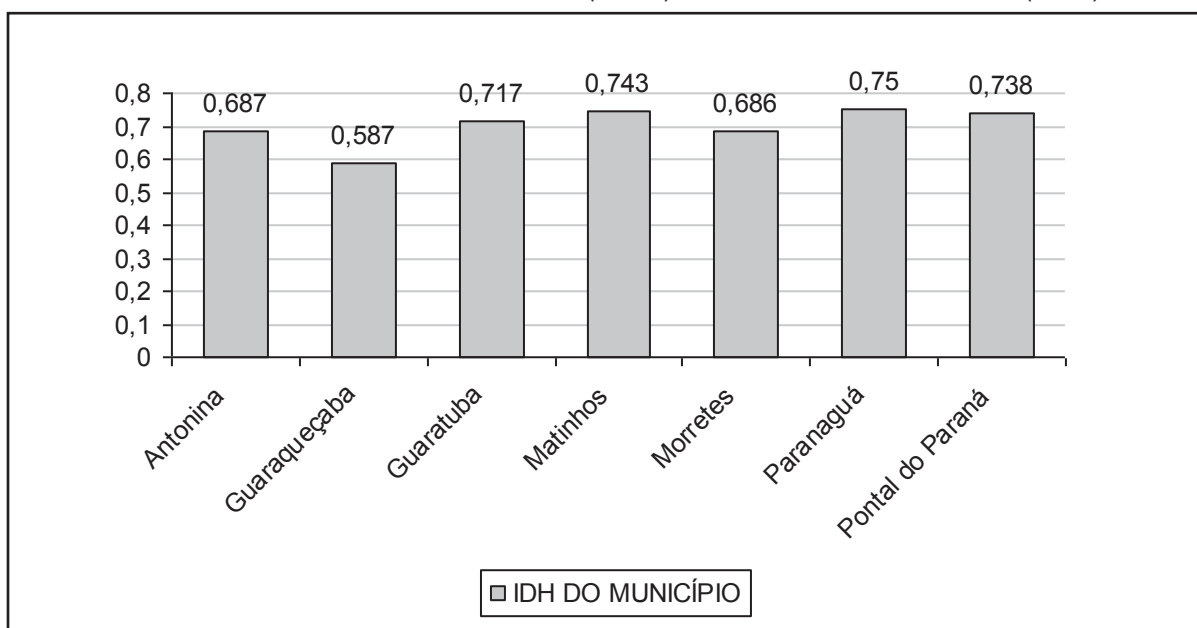
FIGURA 1 - LITORAL DO PARANÁ



FONTE: Adaptado de ÂNGULO; SOARES; MARONE; SOUZA; ODRESKI; NOERNBERG (2006).

Definido, mais amplamente o contexto da pesquisa, foi necessário estabelecer, de modo mais específico, em qual município e comunidade poderia ser realizado o trabalho. Para esta escolha definimos os seguintes critérios: a) município com menor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do litoral paranaense (GRÁFICO 2); b) escolas com maior número de matrículas de alunos(as)¹².

GRÁFICO 2- IDHM DOS MUNICÍPIOS (IDHM) DO LITORAL DO PARANÁ – (2010)



FONTE: O autor (2019).

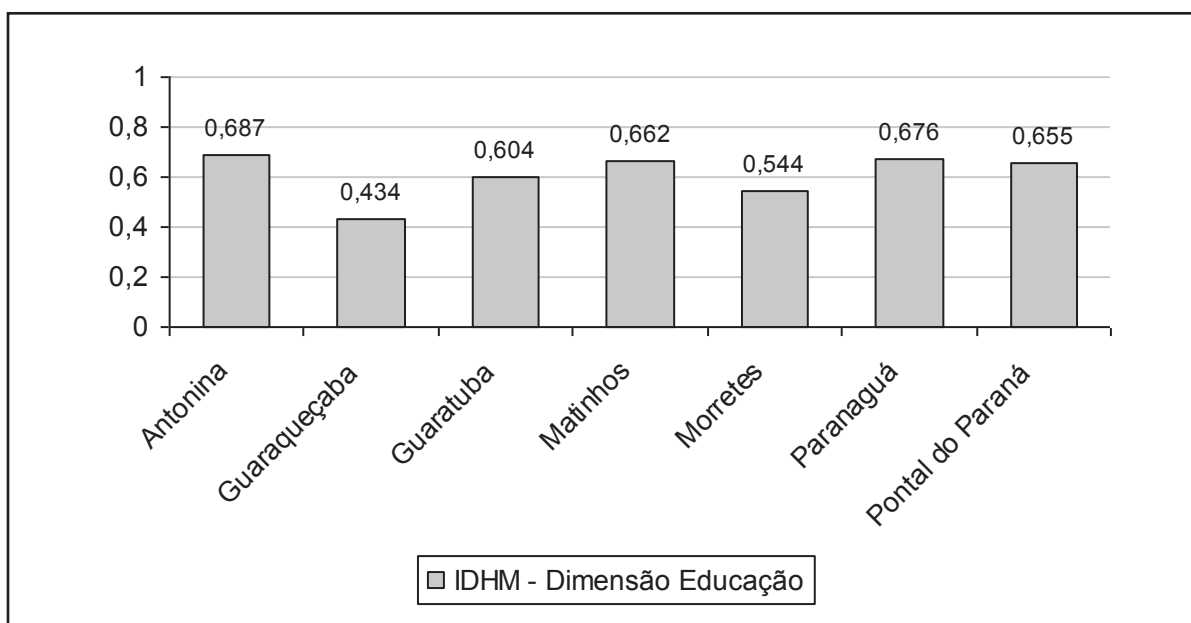
Os municípios paranaenses têm apresentado melhoras, embora todos tenham índice menor que o estado do Paraná. Cerro Azul, Doutor Ulisses, Tunas do Paraná e Guaraqueçaba foram considerados críticos em 2000 e mantiveram esta situação em 2010. Em relação à proporção de pobres, de modo geral todos os municípios paranaenses demonstraram diminuição, somente quatro continuaram críticos em 2010: Adrianópolis (22,59%), Cerro Azul (29,26%), Doutor Ulisses (38,11%) e Guaraqueçaba (36,05%). (IPARDES, 2017).

¹² Ao utilizarmos o termo “aluno ou aluna”, utilizamo-lo conforme a definição sintetizada por Martins (2005) no texto “A etimologia de alguns vocábulos referentes a educação”. O vocábulo aluno proveio do latim *alumnus*, antigo particípio médio-passivo substantivado do verbo *alere* ‘alimentar, nutrir’ [...]. O desenvolvimento semântico da ideia de o que está sendo criado, de o que está sendo educado, donde, então, aluno. Segundo o reconhecido etimólogo, este vocábulo teria dado entrada no Português, no ano de 1572.

Ao longo da década, Guaraqueçaba foi o único que melhorou sua situação quanto ao número de indicadores em situações críticas, tendo diminuído sua ocorrência entre os municípios mais críticos do Estado de seis indicadores, em 2000, para quatro em 2010. Em 2010, manteve-se entre os 39 municípios mais críticos do Paraná nos indicadores: Renda per capita (era R\$ 205,43 em 2000 e aumentou para R\$ 307,80 em 2010), Proporção de pobres (diminuiu de 53,9% em 2000 para 36,1% em 2010), IDH-M (ampliou de 0,430, em 2000, para 0,587 em 2010) e Percentual da população residindo em domicílios com densidade superior a duas pessoas por dormitório (era de 45,67%, em 2000, e passou a 29,21% em 2010). Deixou de estar entre os mais críticos nos indicadores Esperança de vida ao nascer (era de 64,8 anos, em 2000, e avançou para 72,54 anos, mesmo assim ficando abaixo da média do Estado) e Taxa bruta de frequência escolar (67,8% em 2000 e 97,51% em 2010), ficando acima da média do Estado. (IPARDES, 2017, p. 189).

Para elaboração dos dados do “Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios do Paraná”, o IPARDES utiliza informações a respeito de três dimensões: educação, longevidade e renda. No GRÁFICO 3, constam os dados da dimensão da educação, a fim de termos mais informações sobre este aspecto na vida da população litorânea do Paraná.

GRÁFICO 3 - IDHM MUNICÍPIOS DO LITORAL – EDUCAÇÃO (2010)

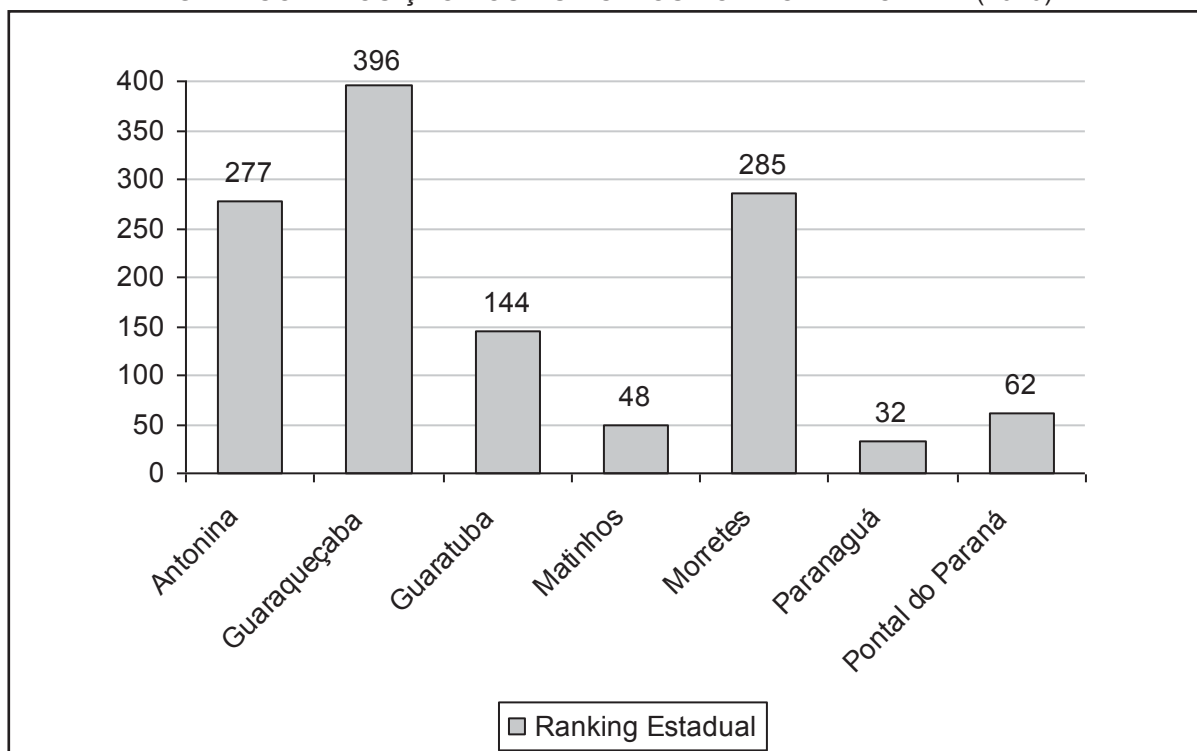


FONTE: O autor (2019).

Além de fornecer os dados do “Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios do Paraná” (IDHM-PR), o IPARDES elabora um ranking entre os 399 municípios paranaenses. Em relação ao litoral os dados demonstram um cenário preocupante, sugerindo muitos desafios à população que reside nestes municípios,

principalmente Antonina, Morretes e Guaraqueçaba que ocupa a posição número 396.

GRÁFICO 4 - POSIÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO LITORAL NO IDHM (2010)



FONTE: O autor (2019).

Os dados apresentados nos GRÁFICOS 2, 3 e 4 referem-se ao cenário de vulnerabilidade, de desafios e limites que a população do município de Guaraqueçaba enfrenta há tempos. Azevedo (2016), em um estudo sobre a vulnerabilidade dos municípios do litoral, apresenta que em Guaraqueçaba persiste um alto nível de vulnerabilidade.

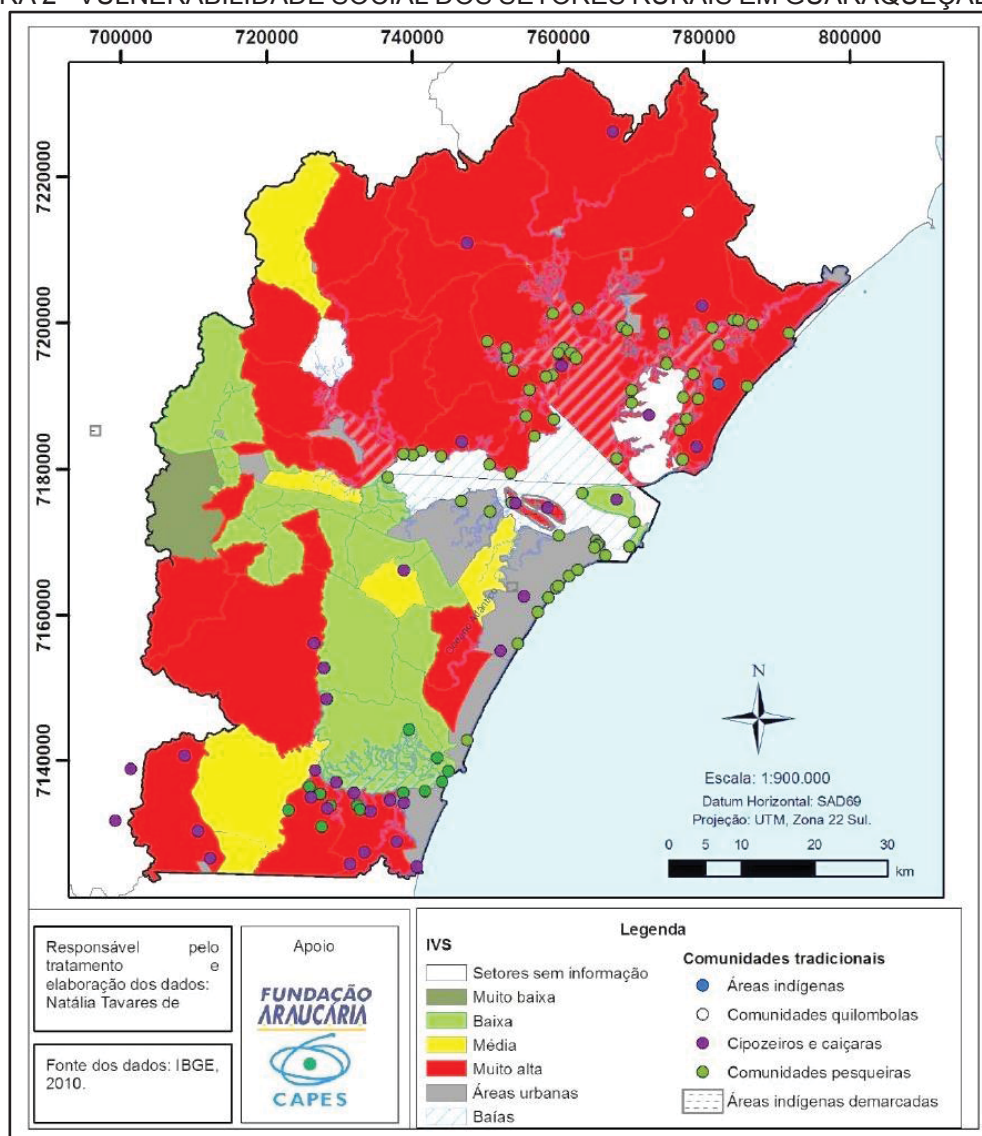
Guaraqueçaba se sobressai nesse cenário, pois quase a totalidade de suas áreas rurais tem vulnerabilidade social muito alta. Parece se destacar o fato de a região ter se tornado um “território-reserva” (HAESBAERT; LIMONAD, 2007), o que, por um lado, pode ter freado os processos de pressão sobre o meio ambiente decorrentes do modelo adotado para o desenvolvimento no período do regime militar (com os incentivos fiscais às atividades agrícolas e agroflorestais) (MIGUEL, 1997), por outro lado tem limitado francamente a busca de alternativas para a sobrevivência da população local. (AZEVEDO, 2016, p. 118-119).

Em relação aos setores rurais, percebemos, na FIGURA 3, o alto nível de vulnerabilidade, considerando que, historicamente “o litoral paranaense já foi a área economicamente mais desenvolvida do estado, até o início do século XIX, com um

primeiro momento focado na economia do ouro e posteriormente na produção agrícola, tendo como área mais dinâmica o litoral norte.” (AZEVEDO, 2016, p. 90).

Outro aspecto relevante em relação à FIGURA 2, é a forte presença de comunidades pesqueiras em Guaraqueçaba que vivem em situação de vulnerabilidade social. Esta situação que a população guaraqueçabana vive, causa indignação ao saber que na região existe um enorme patrimônio cultural e natural.

FIGURA 2 - VULNERABILIDADE SOCIAL DOS SETORES RURAIS EM GUARAQUEÇABA-PR



FONTE: Modificado de AZEVEDO (2016).

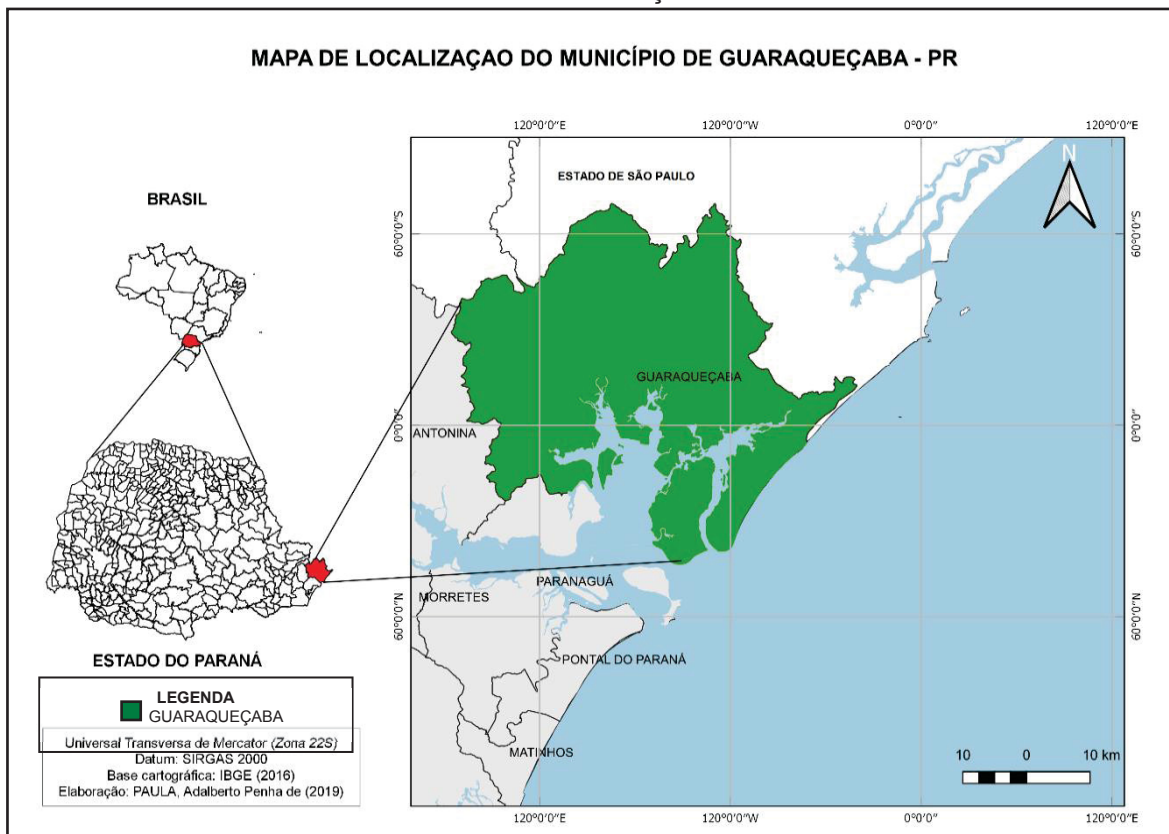
Conforme exposto por meio das informações referentes ao litoral paranaense, definimos o município de Guaraqueçaba para realizarmos nossa pesquisa, cuja localização geográfica está representada na FIGURA 3. Enfatizamos que as representações cartográficas da região do litoral paranaense tem sido tema

discutido, a partir de pescadores(as) artesanais e caiçaras, sobre a ausência da participação da comunidade na elaboração dos mapas.

A preocupação dos pescadores era a de que esse tipo de representação de seus territórios tradicionalmente ocupados como se fossem vazios demográficos têm justificado historicamente a pertinência de uma ação de preservação ambiental sem sujeito, ignorando direitos e a efetiva contribuição dos sujeitos na manutenção da conservação ambiental a partir de suas práticas tradicionais. (DUARTE, 2018, p. 309).

No que se refere a esta legítima crítica dos pescadores(as) artesanais, citamos, como exemplo, os mapas para fins informativos relacionados a questões turísticas do litoral. Muitos dos mapas conhecidos omitem informações importantes, que poderiam valorizar e reconhecer as práticas culturais, sociais de tais comunidades tradicionais, a fim de fortalecer as práticas tradicionais próprias da sua identidade coletiva. Em geral o conteúdo dos mapas apresenta somente informações das unidades de conservação, da natureza local como a flora e fauna, invisibilizando a existência de comunidades de pescadores(as) artesanais, caiçaras, quilombolas, indígenas. (DUARTE, 2018).

FIGURA 3 - MUNICÍPIO DE GUARAQUEÇABA - LITORAL DO PARANÁ



FONTE: O autor (2019).

Em relação ao segundo critério, “escolas com maior número de matrículas de alunos(as)”, realizamos levantamento de informações¹³ das escolas estaduais das ilhas no site da Secretária Estadual de Educação do Paraná no ano de 2017, que oferta o ensino fundamental do 6º ao 9ºano e o ensino médio. Os dados demonstraram que no litoral tem onze escolas/colégios estaduais localizados nas ilhas, destes um é colégio indígena.

Em Guaraqueçaba são cinco: Colégio Estadual do Campo Ilha Rasa, Colégio Estadual do Campo Ismael Xavier Chagas (Tibicanga), Colégio Estadual do Campo Superagui, Colégio Estadual do Campo Ilha das Peças e Escola Estadual do Campo Jorge Dias (Sibui). Em Paranaguá são seis: Escola Estadual do Campo Antonio Paulo Lopes (Amparo), Colégio Estadual do Campo Povoado São Miguel, Colégio Estadual do Campo Lucy Requião Mello e Silva (Ilha do Mel/ Nova Brasília) e Colégio Estadual do Campo Felipe Valentim (Ilha do Mel/ Encantadas), Escola Estadual da Ilha de Piaçaguera (vinculada com a Escola Estadual Faria Sobrinho localizada na cidade) e o Colégio Estadual Indígena Pindoty (Ilha da Cotinga), que esta localizado em uma ilha, porém não se identifica enquanto escola do campo da/na ilha, visto que os sujeitos demandam um projeto de Educação Indígena, que atenda a sua realidade, cultura e identidade.

Ainda em relação à Guaraqueçaba, das trinta e uma escolas municipais vinte e oito estão localizadas no campo¹⁴, destas, grande parte estão nas ilhas ou atendem as comunidades de pescadores(as) artesanais e caiçaras. Outro dado relevante é que estas escolas também são denominadas pela Secretaria Municipal da Educação de escolas rurais. Esta nomenclatura sugere a permanência dos ideários estereotipados dos sujeitos do campo, fundamentados nos princípios do capitalismo agrário, da educação rural.

Porém, contraditoriamente, conforme lei nº 713/2018, foi instituído o Comitê Municipal de Educação do Campo de Guaraqueçaba, o qual mesmo sendo propositivo e não deliberativo, tem o objetivo de contribuir na formulação, implementação e acompanhamento de políticas de Educação do Campo. Este

¹³ Os dados não serão apresentados de forma detalhada, visto que os mesmos podem dar informações que conduza o leitor a identificar a comunidade onde nossa pesquisa foi realizada.

¹⁴ Conforme dados retirados em 2020 no site: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br>, no site mantido pela SEED/PR.

comitê pode ser um marco e sinal de que, a partir das contradições presentes, há possibilidades de construir e avançar em processos educativos coerentes com a realidade das comunidades.

Enfim, o grande número de escolas localizadas no campo, tanto municipais quanto estaduais, é significativo, o que indica uma forte presença das características dos povos do campo neste município, demonstrando a diversidade de sujeitos presentes nestas comunidades, como os pescadores(as), indígenas, quilombolas, agricultores familiares, entre outros.

Outro aspecto relevante a se destacar, a partir da nossa inserção nas comunidades, é que as comunidades ainda não são reconhecidas na sua totalidade de acordo com sua cultura, modo de vida e identidades. Assim, não atendendo, principalmente por parte do Estado, o que dispõe a legislação vigente em relação as populações e povos tradicionais. Neste sentido, entendemos que são precisos novos estudos sobre esta realidade educativa, das propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas por estas escolas, de modo que se possa compreender o nível de reconhecimento, valorização ou não das especificidades dos sujeitos que frequentam estas instituições. De modo que as comunidades, por parte do poder público, sejam cada vez mais inseridas na produção da Educação do Campo nas ilhas e comunidades rurais de Guaraqueçaba.

Após este levantamento, conforme os critérios já mencionados por nós, definimos as comunidades e instituições escolares para realizar o estudo exploratório, isto é, escolas estaduais do campo localizadas nas ilhas, no município de Guaraqueçaba, Paraná. Assim, foram realizadas reuniões com gestores de quatro escolas, análise de documentos e visita nas comunidades onde estão localizados os colégios. As instituições e comunidades¹⁵ visitadas foram: a) Colégio Estadual do Campo Guanandi, localizado na comunidade Vila Guanandi, na Ilha dos Guanandis; b) Colégio Estadual do Campo Jerivá, localizado na comunidade Jerivá, na Ilha dos Guanandis; c) Colégio Estadual do Campo Caixeta, localizado na comunidade Vila Caixeta, na Ilha das Caixetas e d) Colégio Estadual do Campo Ilha da Pescada, localizado na comunidade Ostra, na Ilha da Pescada.

¹⁵ Para preservar a identidade dos sujeitos e de cada lugar visitado, utilizamos nomes fictícios para as comunidades e escolas envolvidas no estudo exploratório. Os nomes escolhidos são de espécies de árvores nativas do litoral brasileiro, bioma Mata Atlântica.

3.2.1 Ilha dos Guanandis - Comunidade Vila Guanandi

Antes mesmo de chegarmos à ilha, vivenciamos, como muitas pessoas, a angústia e o receio de deslocar de barco na imensidão do mar, um território totalmente desconhecido, assustador e ao mesmo tempo encantador. Ao adentrarmos em um barco pequeno e um tanto barulhento, sem muito conforto a oferecer, percebemos que trajetória nesta pesquisa, iria apresentar muitas surpresas e desafios. No percurso até a comunidade onde está situado o colégio, deparamos com muitas contradições, grandes navios, empreendimentos da indústria pesqueira de grande porte e embarcações pequenas, barcos simples da população moradora das ilhas, seu instrumento de trabalho para sua subsistência e sobrevivência.

Estas contradições também se revelaram ao chegar à ilha, ao observar grandes casas com toda infraestrutura e casas simples de madeira, nas quais muitos não tinham acesso à água encanada e tratada. Na chegada fomos acolhidos por uma moradora da ilha, a qual é aluna do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Logo fomos até a escola para dialogar com o diretor do colégio, porém neste dia estava acontecendo um momento de reunião e formação continuada com os(as) professores(as) que trabalham no Núcleo Regional de Educação de Paranaguá. Com um pouco de espera, em um dia ensolarado que prometia esquentar ainda mais, apresentamos a proposta de pesquisa em construção, os objetivos, o tipo de abordagem da pesquisa e o possível cronograma de trabalho.

Prontamente colocamo-nos à disposição para colaborar em algo no colégio, se assim percebessem que poderíamos contribuir. O diretor acolheu a ideia e informou que iria dialogar com os demais docentes e comunidade escolar, prontamente afirmou que por ele seria uma boa oportunidade de parceria com o colégio. Informamos que neste primeiro contato estamos fazendo um estudo exploratório, que após as reuniões e visita aos colégios vamos selecionar a instituição e comunidade que serão o campo empírico da pesquisa. Após despedirmos do diretor, caminhamos pela comunidade para conhecer um pouco das pessoas e deste lugar tão singular. Como já citado, nesta localidade apresentam-se muitas casas de turistas, casas grandes, equipadas com ar condicionado, coletores de água da chuva, com cercas e algumas com embarcações de pequeno porte bem sofisticadas.

Pudemos observar a vida dos verdadeiros moradores da Vila Guanandis, os denominados e autoidentificados como nativos, que em sua maioria nasceram e vivem na ilha, pessoas simples com seu modo particular de vida, acolhedoras, com suas casas e barcos, algumas ainda inacabadas e com condições precárias. Estas diferenças expuseram uma realidade que não é somente local, mas sim de âmbito nacional e internacional, isto é, a desigualdade entre as classes sociais. No caminhar pela comunidade, conhecemos o depósito de lixo, aberto no meio da mata e próximo de um mangue, situação de desrespeito com a natureza e violação de leis ambientais que protegem estes ambientes naturais, no caso do mangue o berço de muitas espécies animais e vegetais. O que nos surpreende, é saber, via narrativa dos moradores(as) e da nossa observação, a existência de placas indicativas orientadoras para se chegar até o local, placas que sugerem que este espaço foi construído pelo poder público.

Conhecemos também o cemitério, local da memória e do culto àqueles(as) que se foram. Por fim, fizemos uma pequena caminhada pela praia de areia fina, onde observamos os pescadores que trabalhavam e as belezas naturais deste lugar. Terminamos o dia de vista com a sensação de querer voltar e conhecer mais sobre a comunidade, as pessoas, com a vontade de querer ajudar no colégio, na comunidade, de partilhar um pouco da vida, das lutas, dos sonhos e das esperanças.

3.2.2 Ilha dos Guanandis - Comunidade Jerivá

Esta comunidade também está localizada na Ilha dos Guanandis, porém um pouco distante da comunidade de Vila Guanandi. A princípio para ir de uma a outra, somente é possível de barco, conforme informações dos moradores(as). Neste dia de visita à comunidade Jerivá, já estávamos mais tranquilos e um pouco habituados com as sensações vividas no percurso até a chegada. Logo ao desembarcar, também fomos recebidos por um morador, aluno da Licenciatura em Educação do Campo, assim que chegamos fomos até as dependências do colégio para dialogarmos com a diretora e conhecermos um pouco deste contexto escolar localizado em uma ilha.

A direção do colégio nos recebeu e nos acolheu para a nossa reunião sobre a pretensão de realizar uma pesquisa com os sujeitos do colégio, dialogamos na

sala dos professores(as), lugar que oportunizou-me conhecer alguns docentes que estavam no momento de estudo e preparação das aulas. Na conversa a diretora logo se mostrou bem interessada com o projeto, no entanto, primeiramente, me questionou sobre quais seriam as contribuições que o projeto poderia dar ao colégio e a comunidade. Também nos apresentou alguns desafios que poderemos encontrar no desenvolvimento da pesquisa, como a dificuldade de acesso, o não acolhimento de alguns professores(as), o tempo de realização da pesquisa conforme cronograma de inserção no campo empírico. No nosso diálogo pudemos refletir sobre diferentes temas que permeiam o cotidiano da escola da/na ilha, como o transporte escolar, a rotatividade docente, os desafios de envolver a comunidade, ideias de novos projetos que poderiam ser interessantes para a escola e a comunidade.

Após a apresentação da nossa proposta de pesquisa, a diretora expressou a sua opinião, informando-nos que seria muito bom que eu pudesse realizar este trabalho no colégio, visto que os objetivos do projeto iriam ao encontro de algumas das demandas da organização da escola. Posteriormente à reunião na escola, deslocamo-nos até a residência de alguns moradores(as), momento que pudemos conviver e conhecer um pouco mais da história da comunidade, dos desafios, resistências, disputas e a força de lutar pela educação e por uma escola dá comunidade.

A família que nos acolheu neste dia, e que pude conhecer, é parte de uma geração familiar que com outros moradores(as) sempre lutaram pela comunidade e pelo acesso à educação, além de outros direitos. Ouvimos muitas histórias sobre o ser pescador(a), a vida na ilha, o cotidiano de ser professor(a) em uma escola da/na ilha, os preconceitos e violências que vivenciam no cotidiano. Todas histórias ouvidas, são memórias de um vivido, uma história construída frente aos desafios da sobrevivência em um território que se constitui com resistência, de uma especificidade cultural e social a ser respeitada e valorizada.

Logo após o almoço, o tempo começou a “fechar”, isto é, o vento ficou mais frio, folhas começaram a cair das árvores, o céu começou a ficar mais escuro, chegou a hora de ir embora, pois o tempo do mar é outro tempo. Assim fizemos, respeitando este tempo que vai para além do tempo que costumamos obedecer, um tempo de pressa, de um não viver as belezas, os detalhes da vida, mas sim de cumprir metas e objetivos de uma sociedade pautada pela exploração do outro, da vida.

Com o mesmo sentimento que retornamos da primeira visita, regressamos também desta, porém com um elemento a mais, este que conhecemos há pouco tempo, e que está presente na organização da comunidade Jerivá. Ou seja, na comunidade há a existência da organização de um movimento social de pescadores e pescadoras, na luta pelos direitos sociais, culturais, educacionais, ambientais e territoriais das comunidades tradicionais de pescadoras e pescadores artesanais e caiçaras do litoral do Paraná.

3.2.3 Ilha das Caixetas - Comunidade Vila Caixeta

Novamente recebidos na comunidade por um aluno do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que naquele momento de visita, estava trabalhando em uma função de coordenação do colégio. Dialogamos sobre a realidade da educação e da escola na ilha, bem como sobre o projeto de pesquisa, sobre os limites da formação docente e a falta de material didático adequado à realidade que vivem.

No momento da visita os(as) alunos(as) estavam tendo aulas em um outro espaço cedido pela comunidade, visto que o prédio do colégio estava em reformas. Estavam tendo aulas em local um pouco deteriorado pelo tempo, dividindo salas com outras turmas no mesmo espaço físico, vimos dificuldades para estudar e para trabalhar por parte dos docentes.

No percurso até este local pudemos conhecer um pouco da comunidade, pessoas atentas e um tanto curiosas, acreditamos que se perguntavam “quem é aquele sujeito andando pela nossa comunidade?”. Questionamento necessário e um tanto comum nas comunidades de populações tradicionais, pois sempre aparecem pessoas de universidades, organizações, instituições com o discurso do “vou ajudar a comunidade”. Porém, conforme relatos dos moradores(as), querem somente informações, dados, conhecimentos para seus projetos e pesquisas. Situação que de alguma forma exige das comunidades, estratégias de proteção, cuidado das suas memórias, costumes, práticas e conhecimentos tradicionais.

Nesta comunidade percebemos moradias simples, algumas com reparos em virtude do início da temporada do turismo na ilha. A vinda de turistas aumenta a atividade econômica dos moradores(as) desta comunidade, visto que em grande parte do ano a atividade de trabalho e renda é na pesca e suas atividades afins.

Mesmo em férias e de forma não oficial, conseguimos dialogar com a diretora do colégio que é moradora da comunidade. Ela também gostou da proposta do projeto, na conversa demonstrou conhecimento do que é a Educação do Campo e da importância da escola na comunidade. Também enfatizou os limites da formação inicial e continuada e a rotatividade dos docentes, bem como algumas dificuldades na relação com a universidade.

3.2.4 Ilha da Pescada¹⁶ - Comunidades Ostra, Marisco e Siri

Em relação às demais comunidades visitadas, a Ilha da Pescada já conhecíamos em virtude de termos realizado visitas aos alunos(as) do curso de Licenciatura em Educação do Campo, já conhecíamos alguns moradores(as), um pouco da rotina e dinâmica do local. Nesta visita também fomos recebidos por aluno(as) da Licenciatura em Educação do Campo, os quais também são moradores(as) na ilha e alguns atuam/ atuavam como trabalhadores(as) da educação, enquanto docentes, na área administrativa ou nos serviços gerais do colégio.

Na visita ao colégio fomos recebidos por um professor que compõe a coordenação da instituição, conversamos sobre os desafios da Educação do Campo, da comunidade e do colégio. Dialogamos sobre a Proposta Pedagógica das Escolas nas Ilhas e das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná, documentos, que de acordo com o relato deste professor, tem contribuído significativamente com as escolas das/nas ilhas, contudo há um longo caminho para sua efetivação na prática dos professores(as).

Um ponto muito enfatizado, por este professor, foi a dificuldade da prática do registro das atividades planejadas e realizadas pelos docentes, os limites e desafios da formação do docente que atua na realidade das escolas das/nas ilhas. Também conversamos sobre o currículo por área de conhecimento, os desafios da prática pedagógica no atendimento à esta forma de organização curricular. A qual, na

¹⁶ A Ilha da Pescada é constituída por quatro comunidades, porém realizamos nossa inserção somente em três, a saber, Ostra, Marisco e Siri, pois existe ligação por terra entre elas através das trilhas. Na comunidade Camarão não fizemos trabalho de campo devido a não ligação com as demais, o que é possível somente caminhando por mata fechada ou barco.

prática, parece somente ter agregado as disciplinas e não consegue trabalhar enquanto área, de forma articulada, sem fragmentar, buscando a totalidade deste conhecimento que compõe determinada área. Talvez a formação continuada dos docentes, possa contribuir em novas possibilidades do trabalho pedagógico a partir das áreas.

Por fim, mostrou-se interessado na proposta de pesquisa, afirmou que dialogaria com a direção do colégio para que pudessem aceitar a realização do projeto. Neste dia retornamos para a universidade, com muitas questões a serem refletidas, decisões a serem tomadas, pois a fase exploratória da pesquisa tinha sido concluída e na continuidade deveríamos selecionar uma comunidade e escola específica para iniciar os trâmites e inserção no campo.

3.3 CONHECER E EXPERIENCIAR UM TERRITÓRIO DE PRÁTICAS TRADICIONAIS: QUEM SÃO OS SUJEITOS/COLABORADORES(AS) DA PESQUISA

Ao finalizar a etapa exploratória e definir o campo empírico, iniciamos os trâmites junto ao Núcleo Regional de Educação de Paranaguá, com o intuito de obter a autorização para a realização da pesquisa mediante orientações da Norma Técnica nº55/2016, com o projeto de pesquisa intitulado “A Educação do Campo nas ilhas do litoral paranaense: práticas educativas e o território”. Contudo fomos surpreendidos ao saber da atual normativa para desenvolvimento de pesquisa nas escolas estaduais, a Resolução nº 406/2018 – GS/SEED, que institui procedimentos para realização de pesquisa acadêmica no âmbito das instituições escolares vinculadas com a Secretaria de Estado de Educação do Paraná.

Ao avaliarmos as novas orientações para o acesso à escola, percebemos que haveria necessidade de mudanças nos rumos da pesquisa, visto não termos condições de atender todas as exigências da referida resolução dentro do tempo hábil que tínhamos no nosso plano de trabalho e dos prazos institucionais para conclusão da pesquisa.

Diante do contexto de mudanças, repensamos na abordagem e enfoque da pesquisa, a qual previa um olhar a partir da escola. Esta mudança de rumos, no primeiro momento, foi uma situação um tanto desconfortável, desafiadora e um pouco desmotivadora. Porém, sabíamos que era preciso continuar o trabalho,

repensar os olhares, o que resultou na alteração de alguns elementos do projeto. A partir deste momento da pesquisa, tínhamos como principal mudança ter que olhar a educação a partir da comunidade, e não mais do interior da escola.

Voltamos nossas forças para compreender os processos educativos a partir da comunidade, e ao redefinir elementos da pesquisa, a renomeamos para o processo de qualificação para: “Educação e Escola do Campo das ilhas no litoral do Paraná e o território como espaço de resistência e disputas”. A centralidade do trabalho empírico se desloca da escola para a comunidade, o lugar, o território das ilhas. Assim, tínhamos que problematizar, questionar, conhecer como a comunidade se relaciona com os processos educativos, como percebem a importância da educação e da escola nas suas vidas no fortalecimento da comunidade, quais os sentidos e significados desta escola para a comunidade. Definida esta reorganização deveríamos selecionar qual seria a comunidade de inserção.

Diante deste novo contexto, optamos pela Ilha da Pescada, por ser uma comunidade populosa, com número significativo de alunos(as) matriculados(as) no colégio. Outro fator que colaborou com a escolha, porém não determinante, foi o fato alguns moradores(as) serem alunos(as) do curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, o que possibilitou convidá-los para participar e colaborar com a pesquisa.

Realizada a escolha do campo empírico, centramos forças no trabalho de campo, momento da pesquisa de aproximação com a realidade concreta, da interação com a comunidade. A imersão no cotidiano se deu de forma gradual, às vezes lento, por muitas oportunidades intensas. A grande preocupação destas inserções sempre foi em relação ao olhar, o escutar para melhor conhecer a dinâmica da vida. A inserção na vida da comunidade tornou, a cada ida e vinda, maior o desejo de conhecê-la, vivenciá-la e a busca por descobrir o aparente desconhecido. Como afirmam Elias e Scotson (2000), na obra “Os estabelecidos e os outsiders” que apresenta um estudo realizado em uma comunidade industrial na Inglaterra, expondo as diferenças, desigualdades sociais e relações de poder de um determinado povoado no final da década de 1950.

[...] o fascínio exercido em nós por seus problemas foi aumentando sistematicamente – sobretudo à medida que percebemos, pouco a pouco, que alguns deles tinham um caráter paradigmático: lançavam luz sobre problemas comumente encontrados, em escala muito maior, na sociedade como um todo. (ELIAS E SCOTSON, 2000, p. 15).

Com a colaboração de um caderno de campo e fotografias, realizamos os registros das diversas inserções na comunidade, a fim de refletir, descrever, sistematizar o vivido, o percebido a partir das observações da rotina da comunidade, do seu cotidiano. Inserindo-nos neste contexto específico estabelecemos vínculos e de alguma forma conquistamos o reconhecimento da comunidade para a realização da pesquisa.

Após a inserção na comunidade, participamos de várias reuniões da associação de moradores, entidade que representa os interesses dos moradores da Ilha da Pescada. Nas reuniões pudemos nos apresentar, além de solicitarmos que colocasse em pauta a apresentação do nosso projeto de pesquisa e conseqüentemente a solicitação da anuência da comunidade para que pudessemos realizar a pesquisa neste território. Pois ouvimos, novamente, de muitos moradores(as) “eles vem aqui pegam o que querem e vão embora”, ou seja, muitas vezes os conhecimentos da comunidade são usurpados, sem passar pelo entendimento e anuência da própria comunidade. No sentido de romper com este procedimento de entrar na comunidade e fazer pesquisa, sem diálogo e anuência, é que realizamos o processo acima descrito.

Assim, respeitando os princípios éticos da pesquisa e encaminhamento formal do aceite, solicitamos um documento assinado pelos participantes da reunião que teve este ponto de pauta. Esta anuência formal nos habilita a realizar a pesquisa, e de certa forma tínhamos o aceite da comunidade. Diante deste procedimento, fortaleceu-se, ainda mais, o respeito pela comunidade com o qual conviveríamos e que compartilharia histórias, conhecimentos e experiências.

Com a intensificação das idas à comunidade, enfrentando algumas vezes um mar agitado e cheio de surpresas, fonte de muito conhecimento e vivência do cotidiano de quem vive e trabalha em uma ilha, aplicamos os questionários aos moradores(as) da ilha que cursam a graduação na Licenciatura em Educação do Campo, os quais na sua maioria que são ex-alunos(as) do Colégio Estadual do Campo Ilha da Pescada. O questionário possibilitou levantar informações sobre a relação entre a educação e a comunidade, o papel da escola na trajetória escolar e universitária e o envolvimento deles(as) na elaboração da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas.

Também foram realizadas entrevistas com lideranças, pessoas que moram a mais tempo na comunidade, na perspectiva de identificar qual a compreensão deles da relação comunidade e educação, o papel da escola na comunidade e a importância dos conhecimentos tradicionais na formação da população que vive na ilha.

Para contribuir com a produção dos dados a partir da observação, questionários aplicados e entrevistas realizadas, elaboramos um questionário para os Elaboradores (as) da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas (2009), este foi desenvolvido em uma plataforma on-line no formato de formulário. O qual foi enviado via e-mail a todos(as) envolvidos(as) no processo de elaboração da proposta, a saber, professores(as) das escolas das ilhas, gestores(as) e técnicos da Coordenação Estadual da Educação do Campo no Paraná e professores(as) universitários que estavam no grupo de construção da proposta.

Além dos questionários e entrevistas, ampliamos a intensidade do trabalho de campo, este que foi realizado com maior frequência nas comunidades Ostra e Marisco, visto ser onde a maioria dos alunos(as) do Colégio Estadual do Campo Ilha da Pescada moram, na comunidade Ostra estivemos bem inseridos, pois é onde está construído o prédio do colégio.

Na sequência da descrição do trabalho de campo, apresentamos quem são os participantes da pesquisa, os quais denominamos de sujeitos/colaboradores(as). Estes são constituídos por dois grupos distintos, um formado pela população do campo empírico da pesquisa, que vivem e trabalham nas comunidades da Ilha da Pescada, e o outro grupo por professores(as) que contribuíram na elaboração da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas (2009).

Ao pensar sobre os sujeitos/colaboradores(as) desta pesquisa é necessário considerar uma especificidade em relação a um dos grupos, ou seja, os que vivem e trabalham em uma ilha de pescadores(as) artesanais e caiçaras. Os moradores(as) das comunidades participantes da pesquisa são populações do campo, que podem se autodenominarem enquanto Povos e Comunidades Tradicionais (PCT).

Este processo de autorreconhecimento da identidade individual e coletiva passa por demandas da própria comunidade. No caso específico da Ilha da Pescada, percebemos de forma mais individualizada esta autoidentificação enquanto caiçara e pescador(a) artesanal. A nosso olhar, ainda existe um caminho a ser percorrido pela própria comunidade no sentido coletivo da autoidentificação.

Entendemos que o fato de haver situações de não autoidentificação, não tira o caráter cultural, social e histórico das práticas tradicionais, os direitos que toda população tradicional deve ter garantidos pelo Estado.

Fundamentadas em legislação expressa na Constituição Federal de 1998, principalmente nos artigos 215 e 216 e no âmbito internacional na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989, que pelo Decreto nº 5051 de 2004 que promulga a Convenção 169 no Estado brasileiro e por fim o Decreto n.º 6040 de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, estas comunidades podem organizar-se no sentido de assumir este processo de autoidentificação, reafirmando suas identidades individuais e coletivas. O autoidentificar-se, a autodenominação como comunidade tradicional, não é um processo que o outro deve realizar. O reconhecer, identificar e denominar cabe ao próprio sujeito, o qual desenvolve a consciência da sua identidade, conforme disposto no artigo 1º da Convenção 169 da OIT.

1. A presente convenção aplica-se:

a) aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial;

b) aos povos em países independentes, considerados indígenas pelo fato de descenderem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas.

2. A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção. (BRASIL, 2004).

Como já explicitado, não temos nenhuma pretensão de identificar ou reconhecer se são ou não comunidades tradicionais, pois este processo não cabe a nós. No entanto, percebemos na Ilha da Pescada, através das observações, conversas informais, registros das entrevistas e questionários uma autoidentificação de forma mais individualizada enquanto ser pescador(a) artesanal, caiçara ou nativo.

Reafirmamos, não é o “Outro” que diz se é ou não uma comunidade tradicional, mas sim os sujeitos que se autoreconhecem, autodeterminam, autoidentificam na sua identidade individual e/ou coletiva. Assim, mesmo não sendo objetivo desta pesquisa, apresentar uma discussão densa e aprofundada sobre esta questão, entendemos a importância de problematizações, esclarecimentos e

posicionamento sobre a população que tradicionalmente ocupam as ilhas do litoral do Paraná. Neste sentido, apresentaremos elementos basilares com o intuito de contribuir no entendimento do que são os povos e comunidades tradicionais.

Nas discussões referentes aos povos e comunidades tradicionais, encontramos na literatura diversos autores¹⁷, tanto numa abordagem mais clássica quanto com análises e problematizações mais contemporâneas, que se articulam principalmente com as questões do território, das territorialidades, dos conflitos territoriais e ambientais.

Contudo, mesmo diante de uma diversidade de enfoques, o termo “comunidade tradicional”, enquanto conceito utilizado nas discussões acerca de populações tradicionais tem múltiplos sentidos, não apresenta consenso, é uma construção social e de alguma forma visa o interesse de quem os assume. (DUARTE, 2013).

Diegues (2008) afirma que perante as distintas tendências antropológicas, existe o uso de diferentes termos como populações tradicionais, sociedades tradicionais, culturas tradicionais, comunidades tradicionais, os quais têm influenciado diferentes segmentos. O que é comum, nas diferentes tendências, é o uso do termo “tradicional”, que em muitas situações traz conotações pejorativas, lugar da ignorância e do atraso, opondo-se aos ideais de modernidade do capitalismo. Também há compreensões, principalmente, em setores conservadores da sociedade, que o “tradicional” é o certo, o moralmente e eticamente correto para a população. Tomemos com exemplo o discurso da “família tradicional brasileira”, ou seja, àquela que segue todas as orientações do patriarcado, dos falsos moralismos.

Diante desta breve problematização, entendemos e assumimos o termo tradicional na perspectiva de Cruz (2012, p. 600):

[...] a forma como os movimentos sociais e as comunidades rurais vêm mobilizando esse termo busca ressignificar essa carga pejorativa e estereotipada, acrescentando certa positividade à ideia de tradicional, em muitos sentidos até idealizada; nessa perspectiva, o tradicional não significa o atraso, não se restringe à ideia de tradição ao passado; tem um sentido político-organizativo e apresenta-se como alternativa ao modo de produção a ao modo de vida capitalistas.

¹⁷ Carlos Rodrigues Brandão, Antonio Carlos Diegues, Rinaldo Arruda, Paul Little, Alfredo Wagner Berto de Almeida, Valter do Carmo Cruz, Carlos Walter Porto-Gonçalves entre outros.

De modo geral podemos definir comunidade, conforme Brandão e Leal (2012, p. 77), enquanto o lugar da vida, das relações, das escolhas.

[...] Desde tempos antigos foi e segue sendo o lugar social arrancado da natureza, ou nela engravado ainda, em que pessoas, famílias e redes de parentes e “comuneiros” reúnem-se para viver suas vidas e dar, entre palavras e gestos, um sentido a ela. Em termos modernos, a comunidade é o lugar da escolha.

Assim, nossa compreensão sobre comunidade tradicional vincula-se a definição de Brandão (2010) e Almeida (2008).

Comunidade tradicional constitui-se como um grupo social local que desenvolve: a) dinâmicas temporais de vinculação a um espaço físico que se torna território coletivo pela transformação da natureza por meio do trabalho de seus fundadores que nele se instalaram; b) saber peculiar, resultante das múltiplas formas de relações integradas à natureza, constituído por conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição ou pela interface com as dinâmicas da sociedade envolvente; c) uma relativa autonomia para a reprodução de seus membros e da coletividade como uma totalidade social articulada com o “mundo de fora”, ainda que quase invisíveis; d) o reconhecimento de si como uma comunidade presente herdeira de nomes, tradições, lugares socializados, direitos de posse e proveito de um território ancestral; e) a atualização pela memória da historicidade de lutas e de resistências no passado e no presente para permanecerem no território ancestral; f) a experiência da vida em um território cercado e/ou ameaçado; g) estratégias atuais de acesso a direitos, a mercados de bens menos periféricos e à conservação ambiental. (BRANDÃO, 2010, p. 360-361).

Almeida (2008) apresenta um novo sentido interpretativo em relação a estas comunidades.

Embora a noção de tradição apareça em textos clássicos associada à ideia de “continuidade” importa sublinhar, [...], que o “tradicional” da expressão “povos tradicionais”, [...] não pode mais ser lido segundo uma linearidade histórica ou sob a ótica do passado ou ainda como uma “remanescência” da “comunidade primitiva” ou da “comunidade doméstica” ou como resíduo de um suposto estágio de “evolução da sociedade”. O chamado tradicional antes de aparecer como história aparece como direito e simultaneamente como forma de autodefinição, evidenciando identidades coletivas objetivadas em movimentos sociais. Antes de serem interpretadas como “comunidades naturais” e “espontâneas” ou como referências de “solidariedade mecânica” as chamadas “comunidades tradicionais” aparecem hoje num processo de construção do “tradicional” a partir de conflitos e reivindicações face ao estado. Além de ser do tempo presente o “tradicional” é social e politicamente construído. [...] Estes povos não são necessariamente definidos pela origem, como advogam muitas interpretações formalistas. Nesta nova modalidade interpretativa o “tradicional” encontra-se vinculado a reivindicações e mobilizações

contemporâneas [...] e afasta a preocupação com a “origem” que aparece por detrás de certas formulações oficiosas. (ALMEIDA, 2008, p. 184-185).

Para Little (2004) o conceito de povos tradicionais é capaz de unir características como: a) a existência de regimes de propriedade comum; b) o sentido de pertencimento a um lugar; c) a procura de autonomia cultural; e d) práticas adaptativas sustentáveis. Ainda segundo Cruz (2012), pesquisadores como Diegues (2000), Little (2006) e Barreto Filho (2006), identificam traços e características comuns aos grupos denominados povos e comunidades tradicionais, apesar da enorme diversidade dos grupos: a relação com a natureza (racionalidade ambiental); a relação com o território e a territorialidade; a racionalidade econômico-produtiva e as inter-relações com os outros grupos da região e autoidentificação. Mesmo buscando uma definição via antropologia e sociologia, o uso deste termo está para além de categoria de análise, reconhecendo que o mesmo incorpora fortes conotações políticas, sendo assim uma categoria da prática política, na luta por direitos.

No que se refere ao campo normativo, jurídico que reconhece os direitos dos povos e comunidades tradicionais, em legislação específica, no caso do Estado brasileiro, tem-se o Decreto nº 6040 de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT). O qual busca também, evidenciar o reconhecimento e a necessidade de proteção de diversos grupos que são diferenciados social e culturalmente, agregando novos sujeitos para além de quilombolas e indígenas, como explicitado no Artigo 3º:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações. (BRASIL, 2007).

Frente aos objetivos específicos, explicitados no artigo 3º da PNPCT, destacamos os que de alguma forma são princípios e são priorizados nas reflexões e análises desta pesquisa:

I - garantir aos povos e comunidades tradicionais seus territórios, e o acesso aos recursos naturais que tradicionalmente utilizam para sua reprodução física, cultural e econômica;

[...]

III - implantar infraestrutura adequada às realidades socioculturais e demandas dos povos e comunidades tradicionais;

[...]

V - garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não formais;

[...]

VI - reconhecer, com celeridade, a autoidentificação dos povos e comunidades tradicionais, de modo que possam ter acesso pleno aos seus direitos civis individuais e coletivos;

[...]

XIV - assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e coletivos concernentes aos povos e comunidades tradicionais, sobretudo nas situações de conflito ou ameaça à sua integridade;

XV - reconhecer, proteger e promover os direitos dos povos e comunidades tradicionais sobre os seus conhecimentos, práticas e usos tradicionais;

XVI - apoiar e garantir o processo de formalização institucional, quando necessário, considerando as formas tradicionais de organização e representação locais; e

XVII - apoiar e garantir a inclusão produtiva com a promoção de tecnologias sustentáveis, respeitando o sistema de organização social dos povos e comunidades tradicionais, valorizando os recursos naturais locais e práticas, saberes e tecnologias tradicionais. (BRASIL, 2007).

Nesta mesma perspectiva, citada acima, o Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais em um Projeto de Lei de Iniciativa Popular de 2015, fortalece e contribui na compreensão do que são as comunidades tradicionais pesqueiras:

[...] grupos sociais, segundo critérios de autoidentificação, que tem na pesca artesanal elemento preponderante do seu modo de vida, dotados de relações territoriais específicas referidas à atividade pesqueira, bem como a outras atividades comunitárias e familiares, com base em conhecimentos tradicionais próprios e no acesso e usufruto de recursos naturais compartilhados. (MPP, 2015).

E como territórios tradicionais pesqueiros:

[...] as extensões, em superfícies de terra ou corpos d'água, utilizadas pelas comunidades tradicionais pesqueiras para a sua habitação, desenvolvimento de atividades produtivas, preservação, abrigo e reprodução das espécies e de outros recursos necessários à garantia do seu modo de vida, bem como à sua reprodução física, social, econômica e cultural, de acordo com suas relações sociais, costumes e tradições, inclusive os espaços que abrigam sítios de valor simbólico, religioso, cosmológico ou histórico. (MPP, 2015).

Ao refletir sobre esta possibilidade de autoidentificação, podemos imaginar as “preocupações” da classe dominante, das elites que explora e viola os direitos destas comunidades tradicionais, isto é, da classe trabalhadora. Assim, Santos (2007) problematiza o quanto a autoidentificação pode ser um aspecto essencial na existência e resistências destes povos.

[...] autodeterminação dos povos remetia não apenas ao seu direito de determinar livremente sua cultura, mas, também o seu direito a independência. No entanto, com as recentes evoluções do Direito Internacional, este direito passou a ter duas dimensões bem claras, a saber: uma dimensão externa, que significa o direito que todos os povos possuem de estar livre de qualquer forma de dominação estrangeira, e, uma dimensão interna, que se refere ao direito do povo escolher seu próprio destino, em todos os seus aspectos, se necessário contra seu próprio governo. (SANTOS, 2007, p. 69).

Contudo, na comunidade onde se constitui o campo de pesquisa, percebemos que não está explicitada nos diálogos do cotidiano, a sensação concreta da negação de direitos por parte do Estado, do se colocar a partir da autoidentificação, de reconhecer os direitos enquanto comunidade tradicional conforme as regulamentações e procedimentos que constam nas legislações citadas acima. Entendemos que além desta autoidentificação é preciso pautar questões de garantia e efetivação de direitos individuais, coletivos e do território, considerando os aspectos étnicos e culturais.

Compreendemos que o direito à autoidentificação é legítimo e fundamental, de tal forma que é uma estratégia de garantia das identidades coletivas, étnicas, culturais dos povos e comunidades tradicionais. O Estado deve assegurar e garantir este direito entre outros necessários ao modo de vida. Para que as comunidades possam buscar formas de afirmação das especificidades destes povos, subsidiando o enfrentamento das práticas de violência do próprio Estado, de toda e qualquer discriminação e negação de direitos.

Situado de forma mais geral quem são parte dos sujeitos/colaboradores(as) e um pouco do seu território, na sequência apresentamos de modo mais específico elementos que caracterizam os interlocutores da/na pesquisa. Um grupo é formado por moradores(as) da Ilha da Pescada, em especial os que vivem a mais tempo na ilha, lideranças, trabalhadores(as) e ex-trabalhadores(as) do colégio, alunos(as) da Licenciatura em Educação do Campo e outro grupo constituído por professores(as) das escolas das ilhas e da universidade, os articuladores da política pública que

estavam trabalhando com a Educação do Campo, junto ao estado do Paraná no momento da elaboração da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (elaborada em 2009, implementada de caráter experimental de 2010 até os dias atuais), a qual completou em 2019 dez anos de elaboração.

Para fins de organização e tratamento das informações coletas para produção de dados, realizamos o processo de codificação dos sujeitos/colaboradores(as)¹⁸.

Os participantes foram categorizados em dois grupos distintos, o primeiro são os denominados “Povos das Águas”, composto por dois subgrupos, os “Caiçaras”, que foram codificados com nomes iniciados com a letra “C”: Cambucica, Camboatá, Cambucá e Crindiúva e colaboraram através de entrevista e o subgrupo “Pescadores(as)”: Parati, Paru, Panã, Passuaré, Pitanga e Pindaúva, com nomes iniciados com a letra “P” responderam um questionário. O outro grupo, chamado de “Elaboradores(as)”, é constituído por professores(as) que também responderam um questionário, neste grupo existiam professores(as) da educação básica e do ensino superior e foram codificados com nomes iniciados com a letra “E”: Embaúba, Embira, Embiruçu, Estopeira, Estrelinha e Estalador.

Em relação ao grupo “Elaboradores(as)”, todos são professores(as), tem entre 38 e 55 anos de idade. Neste grupo têm-se docentes que atuam e/ou atuaram na educação básica e no ensino superior. Todos informaram ter curso de pós-graduação e com experiência na educação básica e/ou superior entre 12 e 25 anos de atuação. Nas suas respostas demonstraram forte compromisso com a educação, de modo que continuam atuando na educação pública.

Os participantes que moram na Ilha da Pescada, denominados “Povos das Águas”, quase todos se identificam enquanto caiçaras e pescador(a) artesanal, como podemos perceber ao analisar as respostas da seguinte questão: 1) “Como você se reconhece?: Caiçara, Pescador(a), Morador(a) de ilha ou Caiçara e Pescador(a) Artesanal e 2) Você é nativo (a) das ilhas?: Sim ou Não”.

As respostas indicaram a autoidentificação de forma explícita, porém mais individualizada, autoidentificando-se como nativos das ilhas, caiçaras, pescador e/ou pescadora artesanal, conforme podemos verificar:

¹⁸ Para preservar o anonimato dos sujeitos/colaboradores(as) substituímos os nomes verdadeiros por nomes de espécies da flora e fauna da Mata Atlântica.

[...] me considero um caiçara pescador, um nativo da ilha, moro há 62 anos na ilha, nascido e criado, a minha atividade aqui sempre foi pesca. (CAMBUCICA, 2018).

[...] eu me considero nativa aqui da ilha, pescadora e ao mesmo tempo caiçara. Moro na ilha desde que nasci. (CRINDIÚVA, 2018).

Caiçara, pescador artesanal [...] nativo das ilhas. Moro 60 anos na ilha, sempre trabalhei com a pesca. (CAMBUCÁ, 2018).

Na sua maioria, os sujeitos das ilhas têm sua principal atividade de trabalho ou mesmo que secundária vinculada à pesca artesanal, fato que pode contribuir nas respostas acima.

Em relação ao tempo que vivem na ilha, somente um participante da pesquisa vive há menos de dez anos, visto que não nasceu na comunidade e a motivação para ir morar na ilha foi o trabalho. Os demais, todos nasceram na ilha, tem idade entre 19 e 68 anos e na sua maioria sempre viveram na ilha ou se ausentaram por alguns anos, porém retornaram às suas origens.

O grupo “Pescadores(as)” tem uma característica singular, o que nos levou convidá-los à colaborar com este estudo, isto é, todos são alunos e alunas do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (LECampo), da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral. Este curso é mais uma conquista como muitos outros que existem no Brasil (MOLINA; SÁ, 2012), são oriundos da luta dos movimentos sociais, populares e sindicais para elaboração e efetivação de políticas públicas que atendessem a demanda de formação de professores(as) do campo, a fim de superar uma dívida histórica junto aos povos do campo, das águas e das florestas. Os quais por muito tempo (e até hoje?) estão à margem das políticas públicas que garantam seus direitos individuais e coletivos, como é o caso da educação.

Em relação aos alunos(as) da LECampo, na sua maioria, são os primeiros das suas famílias a terem acesso ao ensino superior, o que entendemos ser a realidade de muitos outros cursos desta natureza. A definição por envolver estes sujeitos/colaboradores(as), justifica-se pelo fato que ao pensar em pesquisar a questão da educação, da escola do campo e do território nas ilhas no litoral do Paraná, evidenciamos que na atualidade, existe uma relação com o conhecimento que vai além dos processos de escolarização ofertados pela educação básica. Visto que, com um maior acesso ao ensino superior, mesmo que ainda não esteja

universalizado, os sujeitos do campo das ilhas têm conquistado seu espaço nesta etapa de ensino. Ainda que em muitos casos sejam em faculdades particulares, contudo, tem crescido o acesso ao ensino superior nas universidades públicas, principalmente em virtude das políticas públicas.

Neste caso, das comunidades das ilhas, a LECampo tem sido um espaço para se ocupar a universidade, visto que historicamente a estes sujeitos foi negado o acesso. Ao ocuparem as universidades, a relação destes sujeitos com o conhecimento se altera, os diálogos entre conhecimentos são inevitáveis, o conhecimento tradicional, ancestral insere-se na dinâmica dos conhecimentos científicos, acadêmicos. Movimento de conhecimentos por muitas vezes tenso e contraditório, porém necessário na construção de uma universidade popular, que acolha a diversidade de culturas e identidades.

Assim, devido a uma política pública educacional, específica, para atender os povos do campo, das águas e das florestas estes sujeitos das ilhas tiveram acesso ao ensino superior. Inserindo-se em um curso que considera e respeita suas particularidades, organizado metodologicamente através da alternância e itinerância pedagógica¹⁹, o qual busca coletivamente diante das contradições dos processos vividos, superar os limites impostos pela forma convencional do fazer e ser da universidade.

Destacamos que o curso citado acima ofertou turmas em distintos territórios no estado do Paraná, a fim de atender a demanda de diferentes sujeitos com suas origens no campo, nas águas e nas florestas. As duas primeiras turmas com início das aulas em 2014 foram constituídas nos municípios da Lapa e Cerro Azul, na sequência tiveram as turmas com início em 2015, nos municípios de Adrianópolis e Matinhos.

As turmas da Lapa, Cerro Azul e Adrianópolis tinham uma peculiaridade, isto é, os(as) professores(as) da universidade se deslocavam até os territórios para ministrar as aulas e demais atividades pedagógicas. A turma com aulas em Matinhos era ofertada nas dependências da Universidade Federal do Paraná, no

¹⁹ Ver MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 468.

Setor Litoral. Porém, através da itinerância pedagógica, também foram realizadas aulas e atividades nas comunidades dos alunos(as), com o objetivo de conhecer melhor a realidade e oportunizar, para a turma, vivências em outros contextos.

Após esta fase de deslocamento dos professores(as) até as comunidades, o curso viveu e vive um momento, no qual as aulas e demais atividades são realizadas nas estruturas do Setor Litoral, o que foi e vem sendo adotado com as turmas de 2017, 2018, 2019. Contudo, como o curso é organizado através da alternância pedagógica, parte das atividades que compõe o currículo do curso são realizadas nas comunidades de origem dos alunos(as).

Na Lapa o curso teve parceria com a Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA), a turma autodenominada²⁰ “Albert Einstein”, na sua maioria, era formada por assentados e acampados da reforma agrária, tiveram suas aulas nas dependências da ELAA situada no Assentamento Contestado. Em Cerro Azul, a turma “Flor do Vale”, era formada por trabalhadores(as) das escolas públicas, com origem camponesa e agricultores(as) familiares. O curso em grande parte do seu desenvolvimento teve colaboração da prefeitura e de modo geral das escolas estaduais localizadas no município. Contudo a parceria com a prefeitura, em determinado momento do curso, foi enfraquecida, o que provocou algumas dificuldades, estas superadas pela turma e professores(as).

Em Adrianópolis, a turma “Paulo Freire” era constituída na sua maioria por alunos(as) quilombolas e trabalhadores(as) das escolas públicas com origem camponesa e agricultores(as) familiares. As atividades aconteciam na comunidade de remanescentes quilombolas de João Surá, localizada a 60 km da sede urbana do município. Esta turma foi possível visto a grande parceria com a comunidade local e da colaboração da prefeitura, principalmente ao ceder o uso do transporte no deslocamento dos alunos(as) que vinham de outras comunidades rurais e da cidade. Também em determinados momentos o apoio do município foi diminuído, gerando alguns tensionamentos, porém foram superados pela turma, professores(as) e comunidade local.

²⁰ No curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Paraná, no Setor Litoral, tem-se a prática de motivar os alunos(as) a vivenciarem processos de coletividade, para tal uma das atividades é construir coletivamente nomes para a turmas, buscando um processo de identidade coletiva durante todo desenvolvimento do itinerário formativo da turma.

A turma “Guará”, a qual tivera grande parte da sua formação nas dependências do Setor Litoral, era formada por diversos sujeitos, isto é, pescadores(as) artesanais, caiçaras, agricultores(as) familiares, quilombolas, trabalhadores(as) das escolas públicas com origem camponesa. Parte dos sujeitos/colaboradores(as) da pesquisa, denominados grupo “Pescadores(as)” faz parte desta turma, outros fazem parte da turma “Sementes Nativas”, turma que teve início em 2017, formada na sua maioria por pescadores(as) artesanais, caiçaras, agricultores(as) familiares e quilombolas.

Na continuidade da apresentação das turmas da LECampo, iniciou-se em 2018 a turma “Sepé Tiaraju”, constituída também por pescadores(as) artesanais, caiçaras, agricultores(as) familiares, quilombolas e indígenas. No ano de 2019 é formada a turma “Chico Mendes”, com sujeitos da mesma origem cultural e identitárias da turma “Sepé Tiaraju”. Porém com um número significativo de alunos(as) do litoral paulista, ampliando e rompendo as fronteiras administrativas, como já havia acontecido com outras turmas com sujeitos oriundos do Vale do Ribeira paulista, principalmente das comunidades remanescentes de quilombolas, e de outros estados brasileiros como foi o caso da turma “Albert Einstein”.

Esta breve descrição das principais características das turmas, tem o objetivo de situar a amplitude e a profundidade de significados da atuação do curso nas comunidades dos povos do campo, das águas e das florestas. Evidencia a importância do acesso ao ensino superior aos moradores(as) das ilhas, principalmente aos moradores(as) do campo empírico da nossa pesquisa, superando processos históricos de negação a esta etapa de ensino.

Com o acesso aos conhecimentos a serem apropriados e produzidos no ensino superior, estes sujeitos terão a possibilidade de estabelecer novas leituras de mundo, conforme defende Paulo Freire, articulando-as com conhecimentos já acumulados nas suas vidas, principalmente os conhecimentos tradicionais. Produzidos no cotidiano das comunidades, esses conhecimentos muitas vezes são elaborados a partir de questões práticas da vida social, de demandas imediatas, às vezes relacionadas ao trabalho. Esta relação de conhecimentos pode ser sinal para repensar o próprio conteúdo e forma da escola e da universidade atual. Não seria um movimento de sobrepor conhecimentos, mas de buscar o diálogo entre eles, de modo a superar o modo capitalista de produção de conhecimento.

Considerando que, a educação pública em muitos momentos da história, conforme relatos dos alunos(as) que moram nas ilhas em relação aos seus ancestrais, avós e pais, limitavam-se ao ler e escrever. O acesso, àqueles que conseguiam, era somente ao ensino fundamental até o 5º ano, depois até o 9º ano e por fim, no máximo, finalizar o ensino médio. Os sujeitos/colaboradores(as) da pesquisa que foram alunos(as) da Licenciatura em Educação do Campo, não se limitaram ao discurso falacioso de que pescador(a) artesanal, caiçara, trabalhador(a) do campo, das águas, das florestas não podem, não conseguem ter acesso ao ensino superior. Enfrentaram todos dos desafios para estudarem, desde barreiras de ordem pessoal, familiar a situações de superar as durezas das águas, do mar, do vento. Foi uma luta e persistência cotidiana na garantia do ir e vir até a universidade, para assim terem acesso a um conhecimento que é deles por direito.

Assim, com as contribuições dos sujeitos/colaboradores(as), serão possíveis exemplificar situações, dialogar com os pressupostos teóricos, ilustrar vivências, bem como, enquanto apontamentos e opiniões dos mesmos em relação a temas e questões problematiza neste trabalho.

Somando as informações dos sujeitos/colaboradores(as), utilizamo-nos do estudo de documentos oficiais produzidos pelo estado do Paraná, no que se referem à Educação do Campo e escola das/nas ilhas, estes balizados nos princípios da Educação do Campo. Os documentos são: as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná (2006); o Projeto Pedagógico das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009) e o Projeto Político Pedagógico (2015) da escola situada no campo empírico. Esses documentos serão apresentados e problematizados na quarta seção deste trabalho, a qual versará sobre a relação entre educação, a escola e a comunidade local.

3.4 ILHA DA PESCADA: LUGAR DE VIDA, DESAFIOS E CONQUISTAS

Dia de vento!

Reunião na comunidade, sem participação. Práticas de organização coletiva, de trabalho coletivo com Ostras e Bacucu. Conheci o trabalho das marisqueiras, de modo geral é a mulher que faz, diferente do ato de ir ao mar, o qual parece-me, como dizem “ ser coisa de homem enfrentar o mar”, Para melhorar a técnica com o Bacucu são anos de trabalho, o preço é baixo para venda, há atravessadores, falta organização coletiva. Relação com as ONG's as vezes é conflitante, existem interesses distintos. Após diálogo com moradores, saio com uma voz latente aos meus ouvidos, “A

pesquisa vai trazer algo para a comunidade!”. (CADERNO DE CAMPO, 2018).

Os registros arqueológicos confirmam a presença humana antes da chegada dos colonizadores em terras brasileiras. No que se refere ao estado do Paraná, Esteves (2005, p. 58), afirma que, “os vestígios mais antigos da presença humana no litoral paranaense são estimados em cerca de 6.500 anos. São encontrados principalmente junto aos sambaquis [...]”. De acordo com Schmitz (2006, p. 21) “os sambaquis são acúmulos de conchas, ossos de peixes e outros resíduos de atividade humana, resultantes da ocupação do litoral marítimo [...] produzidos por qualquer população pré-histórica brasileira.”

No entanto, a partir do olhar histórico e sociológico é sabido que, a formação do povo brasileiro, infelizmente, como sabemos a partir das narrativas da história, se dá com a chegada dos europeus em terras posteriormente denominadas de Brasil. É marcada por um intenso processo violento, de conflitos, exploração e extermínio dos povos que ocupavam este território e da deterioração dos bens naturais.

É preciso realizar uma análise crítica da versão sobre o suposto “descobrimto do Brasil”, visto que já existiam povos que vivam nestas terras chamadas de Brasil, isto é, os povos originários. Com a chegada das caravelas, momento que os colonizadores ancoraram-se por estas terras, podemos dizer que os conflitos por terra e território se afloram, são mais intensos e violentos. Considerando que entre as diferentes etnias indígenas, já existiam conflitos por terra, contudo não com os objetivos que os portugueses tinham.

A transformação da população autóctone, antes livre e autônoma, em subalterna, processo indissociavelmente violento e arbitrário, respondeu aos interesses econômicos dominantes, como a apropriação da terra e a obtenção de mão de obra, articulada com a consolidação da classe dirigente e de uma estrutura de governo. [...] A guerra aos indígenas da costa atlântica e a sua incondicional submissão foi condição para o estabelecimento da colônia chamada Brasil, e o ponto de partida para uma estrutura institucional que se baseava no postulado de uma desigualdade fundamental entre os cidadãos, bem como no pleno direito ao exercício ilimitado da força e de práticas arbitrárias e repressivas contra aqueles que estavam sendo constantemente incorporados ao sistema. (OLIVEIRA, 2016, p. 17-18).

Ao perceberem que chegaram a uma terra sem cercas, com praticamente tudo disponível, os portugueses, com suas armas e violência impuseram aos habitantes, que ora viviam nestas terras, a necessidade de resistirem a um projeto

colonizador, explorador que desejava arrancar da colônia tudo o que pudessem oferecer, podemos dizer que neste momento se iniciava a luta pela terra no Brasil. (MORISSAWA, 2001). Segundo Faoro (2001), o reinado de Portugal estava engajado na exploração do mundo: especiarias, escravos, açúcar voltavam embarcados nas caravelas para abastecimento dos europeus.

A invasão dos portugueses não se deu de forma pacífica e harmoniosa, a fim de suprimir todas as riquezas naturais e culturais. Existiram diferentes levantes dos povos indígenas para resistirem, lutaram até quando conseguiram, alguns depois de dominados foram escravizados e outros aderiram aos propósitos jesuíticos. Porém, neste cenário de conflitos, muitos indígenas desbravaram outras partes das terras brasileiras, a fim de se reorganizarem e viverem suas culturas e identidades conforme aponta Ribeiro (1995, p. 49):

Frente à invasão europeia, os índios defenderam até o limite possível seu modo de ser e de viver. Sobretudo depois de perderem as ilusões dos primeiros contatos pacíficos, quando perceberam que a submissão do invasor representava sua desumanização como bestas de carga. Nesse conflito de vida ou morte, os índios de um lado e os colonizadores do outro punham todas as suas energias, armas e astúcias. Entretanto, cada tribo, lutando por si, desajudada pelas demais – exceto em umas poucas ocasiões em que se confederaram, ajudadas pelos europeus que viviam entre elas – pôde ser vencida por um inimigo pouco numeroso mas superiormente organizado, tecnologicamente mais avançado e, em consequência, mais bem armado.

Para os povos indígenas, conforme Ribeiro (1995, p. 30) “[...] a introdução no seu mundo de um protagonista novo, o europeu. Embora minúsculo, o grupelho recém-chegado de além-mar era superagressivo e capaz de atuar destrutivamente de muitas formas. Principalmente como uma infecção mortal [...] debilitando-a até a morte”. A invasão dos europeus não se deu de forma pacífica, houve resistência dos povos originários, mas foram vencidos pelo inimigo mais organizado e armado.

A costa litorânea brasileira foi ocupada por muitos povos indígenas, estes que disputavam os melhores lugares para viverem, os de fala Tupi como bons guerreiros, dominaram a imensidão da área à beira mar em toda costa atlântica. (RIBEIRO, 1995).

Neste sentido, pensar o litoral paranaense é pensar mais uma região que vivenciou os enfrentamentos, desafios e violências conforme apresentado acima. Desde 1501 os portugueses estavam radicados em Cananéia, no estado de São Paulo, e partidos de lá, que entre 1501 e 1514, através de expedições realizadas por

deportados e náufragos, o litoral paranaense via baía de Paranaguá foi “descoberto”, vieram de canoas que os conduziram ao canal de Superagui. (MAACK, 2012). O autor também afirma que, “[...] a baía de Paranaguá está representada numa xilogravura no livro de Hans Staden, do ano de 1557, como ‘Bahia Suprawa’ (Superagui) [...]” (MAACK, 2012, p. 73).

FIGURA 4 - XILOGRAVURA DE HANS STADEN - FRENTE AO PORTO DE SUPERAQUI (1557)



FONTE: STADEN, Hans (2010).

Hans Staden, em 1548, relata após sua embarcação ser arrastada para as margens do litoral paranaense sobre a presença das primeiras ocupações da região.

Deviam ser duas horas da tarde quando baixamos âncora. No início da noite aproximou-se do navio um grande barco repleto de selvagens. Queriam falar conosco, mas nenhum de nós podia entender a língua que

falavam. Demos-lhes algumas facas e anzóis, e eles partiram. À noite, de novo veio um barco cheio de gente, e entre eles estavam dois portugueses que nos perguntaram de onde éramos. Ao contar-lhes que vínhamos da Espanha, eles disseram que devíamos ter um timoneiro muito habilidoso, por entrarmos assim no porto, pois o porto era-lhes conhecido, mas com uma tempestade dessas eles não teriam conseguido entrar. Então narramos-lhes com precisão como o vento e as ondas quase nos fizeram naufragar, como estávamos certos de que iríamos morrer, e que de forma inesperada descobrimos a entrada e Deus imprevisivelmente nos ajudou, salvando-nos do naufrágio. Tampouco sabíamos aonde estávamos. Ao ouvir isso, ficaram espantados e agradeceram a Deus. O porto no qual estávamos chamava-se Superagui e estava cerca de treze milhas da Ilha de São Vicente, que pertencia ao Rei de Portugal. É lá que eles moravam, e as pessoas que vimos no pequeno navio fugiram porque nos tomaram por franceses. [...] Lá vivia uma tribo de selvagens chamados Carijós, com os quais deveríamos ter muito cuidado. Os nativos na região de Superagui, os Tupiniquins, no entanto, eram amigos, e deles nada tínhamos a temer. (STADEN, 1999, p. 34-35).

Bigarella (1999) considera que anterior à chegada dos europeus, o litoral paranaense estava ocupado pelos índios Carijós da família Tupi Guarani, visto que na região a cultura sambaqui estava extinta. Os registros de Hans Staden que esteve em terras brasileiras nos anos de 1548 a 1555, corroboram com Bigarella (1999), postulando que antes dos portugueses o litoral paranaense era habitado por índios tupiniquins ao norte, onde hoje se situa Guaraqueçaba, e os carijós ao sul. (STADEN, 1999).

No período das colônias com a divisão do Brasil em capitânicas hereditárias em 1543 pelo rei de Portugal D. João III, o litoral sul ficou para Martim Afonso de Souza e Pero Lopes de Souza. A delimitação do estado do Paraná pertencia às capitânicas de Paulo Lopes de Souza que iniciavam em São Sebastião até a barra de São Vicente e a barra de Paranaguá. (WACHOWICZ, 2010).

Esteves (2005, p. 60) salienta que, “[...] a instalação oficial do colonizador (Wachowicz, 1995) ocorreu com a concessão, em 1614 de uma sesmaria na região de Superagui a Diogo Unhate. [...] o grande atrativo de imigrantes foi a descoberta do ouro nos rios da baía de Paranaguá”. Conforme Esteves (2005, p. 63), “Os primeiros habitantes de origem europeia que migraram para Guaraqueçaba se instalaram em Superagui, no início do século XVI”.

Em meados do século XVII no norte do litoral do Paraná, tem-se a ampliação da colonização desta região, a qual se dá em virtude do minério, principalmente do ouro. Situação esta que contribuiu na formação de povoados. (BIGARELLA, 1999). Também há registros que muitos negros escravizados foram trazidos para o litoral. (MARTINS, 1995).

No século XVIII, constatou-se que as jazidas estavam aquém das expectativas, iniciando-se a derrocada desse ciclo. Inicia-se, então, um período de decadência econômica, persistindo as atividades de subsistência, a produção da farinha de mandioca e a, então incipiente, atividade portuária, que se intensifica no século XIX como reflexo do ciclo da erva mate. Até a década de 1960, quando outras atividades – especialmente o turismo – começam a ter expressão no contexto regional, a principal atividade econômica do litoral se relaciona ao sistema portuário, visto que [...] a pesca e a agricultura, estavam voltadas principalmente para a subsistência. (ESTEVES, 2005, p. 60).

Muniz (2017, p. 39) afirma que, “no século XIX a região recebe imigrantes, sendo alemães em Serra Negra (1829), também suíços em Superagui (1852), nesta última onde residiu o famoso pintor William Michaud (1829-1902)”.

Guaraqueçaba, enquanto freguesia foi criada em 1854, pertencendo ao município de Paranaguá. Em 1880 é elevada a categoria de vila, desmembrando-se de Paranaguá. No ano de 1911 o município constitui-se enquanto distrito sede, já em 1938 volta pertencer a Paranaguá até meados de 1947, quando se torna novamente município e mudando sua grafia de Guaraquessaba para Guaraqueçaba. (DUARTE, 2013).

Nos relatos de Saint-Hilaire, datado de 1820, é exposto um panorama da população do litoral na época, o qual descreve sobre os moradores de Paranaguá e Guaratuba. Sua descrição evidencia características bem singulares desta população, destaca como se dão as relações entre portugueses e os(as) indígenas, e o processo de escravização no litoral. Na sua narrativa transmite uma visão preconceituosa dos habitantes de Guaratuba, talvez influenciado pela sua formação cultural da época, o que não justifica tal descrição. Afirmando que “são preguiçosos”, na leitura parece-nos serem pescadores, visto descrever que passam muito tempo no mar e conduzem muito bem as suas canoas. Também, nos sugere que, devido ao tempo que ficam no mar, talvez estivessem trabalhando, o que refutaria a ideia de que “são preguiçosos”.

[...] existe na cidade de Paranaguá grande número de indivíduos que parecem brancos a primeira vista, mas devem sua origem a uma mistura de índio com português. É de acreditar que a origem dos mestiços de Paranaguá remonte à época em que os paulistas chegaram pela primeira vez até essa parte do litoral; êsses aventureiros não levavam mulheres em seus bandos, e os índios da costa, de boa vontade, travavam relações com êles. [...] como Paranaguá se tornou o centro do comércio de rôda a região, deve essa cidade ser mais rica que Curitiba; ora, nas regiões que se admite a escravatura, o aumento do número de escravos esta necessariamente, na

razão direta dessa riqueza. [...] Guaratuba [...] os habitantes, em sua maioria, de portugueses e índias. São preguiçosos, muito pobres e vivem quase unicamente de peixe seco e farinha de mandioca. Consiste o seu vestuário, comumente, uma calças de tecido de algodão, camisa usada à maneira de blusa, por cima da calças, e chapéu de copa arredondada e aba muito estreita. Passando grande parte do tempo no mar, conduzem suas canoas com extraordinária destreza. (SAINT-HILAIRE, 1820, p. 162-182).

Neste breve contexto da formação sócio-histórica do litoral paranaense e do município de Guaraqueçaba, podemos afirmar que a população litorânea é constituída a partir da presença de indígenas, negros e europeus na região.

Dessa mestiçagem do indígena com o português, ainda uma pequena parcela de outros imigrantes, além do negro escravizado caracterizam hoje o Caiçara, população tradicional que habita a região, ressaltando ainda, a presença dos povos indígenas da etnia Mbyá Guarani (Tekoá Kuaray Guata Porã e Tekoá Kuaray Hacha), além das Comunidades Remanescente de Quilombo (Rio Verde e Batuva). (MUNIZ, 2017, p. 39).

Diante deste cenário, da formação da população do município, constatamos a forte presença de povos e comunidades tradicionais, que tem suas formas específicas de organização social e cultural no seu território, onde os bens naturais são os meios para reprodução social, econômica, cultural, religiosa, ancestral (BRASIL, 2007). Nestas comunidades os moradores, de acordo com Muniz (2017, p. 39), são “impactados diretamente a partir da imposição de legislação ambiental equivocada, pois a região abriga um mosaico de ‘Unidades de Conservação’, públicas e privadas, totalizando 98% de todo o território [...]”

Guaraqueçaba esta localizada no litoral norte do Paraná, onde se situa a Ilha da Pescada, uma peculiaridade deste município é o fato do mesmo estar inserido em uma Área de Proteção Ambiental (APA), conforme Decreto nº 90.883/85.

Art. 1º. Fica declarada Área de Proteção Ambiental (APA), denominada Guaraqueçaba, localizada nos Municípios de Guaraqueçaba, Antonina e Paranaguá, no Estado do Paraná, com o objetivo de assegurar a proteção de uma das últimas áreas representativas da Floresta Pluvial Atlântica, onde encontram-se espécies raras e ameaçadas de extinção, o complexo estuarino da Baía de Paranaguá, os sítios arqueológicos (sambaquis), as comunidades caiçaras integradas no ecossistema regional, bem como controlar o uso de agrotóxicos e demais substâncias químicas e estabelecer critérios racionais de uso e ocupação do solo na região. (BRASIL, 1985).

A Área de Proteção Ambiental (APA) Guaraqueçaba, além de ser uma área significativa do Bioma Mata Atlântica, têm uma diversidade de bens naturais e

culturais. Abriga muitas espécies animais e vegetais, sítios arqueológicos, comunidades de agricultores(as) familiares, pescadores(as) artesanais, quilombolas, indígenas, estes que há gerações vivem a mais de um século neste território. De modo geral, Guaraqueçaba é formada por comunidades constituídas por populações caiçaras, que de acordo com Pereira (2011, p. 33),

[...] está distribuída [...] em comunidades continentais (Abacateiro, Açungui, Bananal, Batuva, Caçada, Cerco Grande, Cerquinho, Ipanema, Ipanema do Norte, Itaquí, Massarapuã, Morato, Pedra Chata, Poruquara, Potinga, Rio Guaraqueçaba, Rio Verde, Saco da Rita, Sebuí, Serra Negra, Tagaçaba, Tagaçaba de Cima, Tagaçaba Mirim, Tromomó, Utinga, Varadouro Velho, além da sede do município e outras comunidades), e insulares, que compreendem Almeida, Barra do Ararapira, Barbados, Barra do Superagüi, Benito, Bertioga, Canudal, Fátima, Guapicum, Ilha Rasa, Laranjeiras, Mariana, Pinheiros, Ponta do Lanço, Saco do Morro, Tibicanga, Vila das Peças.

Em síntese, a questão agrária no litoral é marcada por fortes conflitos territoriais, ambientais e sociais, como as disputas por terras entre os povos originários e europeus, o processo de escravização de indígenas e negros, na exploração da mineração, incentivos do governo para realização de atividades econômicas com imensos impactos ambientais. Contudo, em relação aos impactos ambientais, meados da década de 1980 (momento histórico de domínio dos governos militares os quais instauraram a ditadura civil-militar de 1964 até 1985), foram elaboradas políticas de proteção ambiental enquanto estratégia, daquele contexto histórico, que visavam o combate à degradação ambiental, esta causada na região pela exploração desenfreada, incentivada pelo próprio governo em outras épocas. No entanto tais políticas tiveram um caráter excludente e violento junto às comunidades, preserva-se a fauna e flora e se expulsa a população. Neste sentido é relevante pensar, na atualidade, se a gestão compartilhada destes territórios entre o Estado e as comunidades não seria um caminho possível para as diferentes formas de vida?

Em relação ao litoral paranaense, principalmente em Guaraqueçaba, tais políticas ambientais impuseram severos limites ao uso do território pelas populações tradicionais, pescadores(as) artesanais, caiçaras, comunidades que se constituíram nas terras litorâneas. As leis ambientais ocasionam a restrição ao uso dos bens naturais, limitando as práticas tradicionais no âmbito cultural, elemento essencial da subsistência das comunidades.

Frente a este panorama histórico da questão agrária do litoral e da formação sócio-histórica das comunidades, já comentadas, e que conforme Almeida (2004; 2008) podemos identificar como territórios tradicionalmente ocupados por comunidades caiçaras e de pescadores(as) artesanais, que vivenciam historicamente conflitos territoriais e ambientais, é que a Ilha da Pescada se insere, bem como outras ilhas do litoral paranaense.

Este breve contexto da formação do litoral, ainda há que ser complementado e/ou questionado a partir da história vivida e contada pelas próprias comunidades. Pois, ainda não se tem quase nenhum ou muito pouco, de registro histórico da formação e ocupação das comunidades do ponto de vista das próprias comunidades. Parte da história destes territórios, história oriunda do vivido pelas comunidades, só pode ser conhecida somente através da memória oral dos que vivem há mais tempo nas ilhas. Como exemplo, tomemos as discussões de Cunha (2010) ao indagar sobre esta ausência de registros junto aos moradores(as) de uma ilha.

Herança de pai para filho, os relatos sobre os primeiros moradores da vila falam de povos que, por não encontrarem o tão procurado ouro, acabaram fazendo amizade com os índios Carijós que lá moravam. Uns dizem que os portugueses ficaram e aprenderam com os índios a plantar, pescar e caçar, para a sobrevivência. Assim como os índios que, por sofrerem perseguições dos “homens brancos”, acabam sumindo da ilha, os portugueses também deixam esta localidade de paisagem e superfície plana e rasa. O nome de Ilha Rasa e os sambaquis permaneceram desde a época dos índios e dos portugueses. (CUNHA, 2010, p. 43).

Devido à influência principalmente das matrizes indígenas na formação da população das ilhas, têm-se duas práticas essenciais para subsistência das famílias, a agricultura e a pesca. A primeira, isto é, o ato de plantar, o fazer a roça, devido à legislação ambiental vigente, de modo geral, elaborada sem diálogo e participação efetiva das comunidades, é uma prática tradicional criminalizada, proibida. Esta prática por muito tempo foi essencial para as comunidades.

Antigamente todos esses morros eram cheios de lavoura, arroz, mandioca, cana, inhame. A gente plantava de tudo. Agora não se planta nada por causa da lei de proteção ambiental. Não pode nem cortar um pau para fazer remo, multam. Se você mata alguém pega um advogado e pronto. Se alguém pega um tatu, tá morto, tá preso. A gente mata bicho para sobrevivência. (CUNHA, 2010, p. 44).

Duarte (2018) salienta a importância cultural e simbólica destas práticas na vida das comunidades tradicionais, de tal forma que a proibição tem alterado o modo de vida local, muitas das práticas tradicionais para além do plantio, tomam a dimensão de luta pelo território, pelos direitos coletivos, de resistência.

[...] poder plantar é um dos elementos centrais da cultura local e está associada ao sentimento da liberdade, da lembrança de um tempo melhor que o atual. A vida com liberdade se dava no sentido do livre acesso ao território e aos seus recursos por parte dos pescadores e caiçaras. Os roçados e demais práticas tradicionais serviam à subsistência e envolviam toda a família, unindo-os em um trabalho onde cada membro era essencial, complementando funções sociais que compunham a vida daqueles sujeitos. A organização das comunidades também não se atinha tão somente à família, já que muitas práticas eram realizadas coletivamente por pequenos grupos. (DUARTE, 2018, p. 85).

A Ilha da Pescada tem uma característica singular, em relação a outras ilhas conhecidas pelas praias e pelo turismo hegemonicamente empresarial como é caso da Ilha do Mel, Superagui e Peças. O fato de não ter o avanço de um turismo de base exploratória, empresarial “não é de todo ruim”, sem esta forte presença dos grandes e médios empresários do turismo na ilha, abre-se a oportunidade de pensar outras formas de trabalho e renda a partir de um “outro” turismo.

Formada por manguezais, florestas, matas fechadas, com trilhas localizadas em uma baía, oportunizando a pesca como lazer, passeio de canoa, na Ilha da Pescada, pode-se vislumbrar o turismo de base comunitária e familiar na perspectiva da coletividade e da solidariedade. Esta atividade poderia ajudar economicamente as comunidades litorâneas, junto às atividades pesqueiras com o intuito de melhorar as suas condições de vida.

No trabalho de campo tivemos relatos da parceria entre a universidade pública e alguns membros das comunidades da Ilha da Pescada, com o objetivo de buscar alternativas de complementação da renda familiar e/ou como renda principal, a partir do turismo de base comunitária e familiar. Pois, nem todos(as) se identificam com atividades do pescado, há que se vislumbrar outras formas de subsistência nos territórios litorâneos, o que pode contribuir para a redução de um possível êxodo populacional nas ilhas em virtude da falta de oportunidade de trabalho para além da pesca.

Na continuidade pretendemos trazer elementos que caracterizam a Ilha da Pescada, um território não só geograficamente, mas também, tradicionalmente

ocupado por identidades, modos de vida, trabalho, formas de organização social e modos de produção do conhecimento, com apoio nas dimensões constituintes da vida social, isto é, a cultural, a política, a histórica, a econômica entre outras. As vidas nestas comunidades não são estáticas, inertes, mas sim dinâmicas, um movimento dialético do tradicional com o moderno, no sentido de romper com uma visão romântica, deturpada, das comunidades tradicionais.

Essas comunidades, dando os primeiros passos ou retomando passos já dados na sua história, com a existência de pequenos coletivos, principalmente em núcleos familiares organizam-se coletivamente para lutar pelos seus direitos coletivos.

Também há uma forte divisão do trabalho no que se refere às questões de gênero, ouvimos em muitas conversas e relatos que existem trabalhos somente para os homens e outros somente para as mulheres. Junto a estas falas, também ouvimos de mulheres, que esta forma de divisão do trabalho vem de muito tempo, desde que eram crianças, contudo existe um sonoro desejo de romper com este modo de organização do trabalho. Observamos, por exemplo, mulheres guiando os barcos e conduzindo reuniões, práticas que são sinais de busca pela superação de um modo de ser e viver nas comunidades influenciadas pelo patriarcado, que mais oprime e exclui do que fortalece a coletividade e as diferenças.

A Ilha da Pescada tem aproximadamente 700 moradores, é organizada em quatro comunidades: 1) Comunidade Camarão, um pouco isolada em relação às demais por não ter acesso via trilhas acessíveis, tem um número baixo de moradores, oferta aulas via escola municipal, igrejas e oferta de serviços de pequenos bares, padarias, mercados; 2) Comunidade Marisco: tem mais moradores e conta com uma escola municipal, posto de saúde, casas para abrigar turistas e visitantes, oferta de serviços de pequenos bares, padarias, mercados, campo de futebol; 3) Comunidade Ostras: onde está localizada uma escola municipal e o colégio estadual, tem um número menor de moradores, tem um salão para eventos e a sede de uma associação; casas para abrigar turistas e visitantes e 4) Comunidade Siri: tem um número significativo de moradores, conta com espaço da associação de moradores, campo de futebol, igrejas, bares, pequenos comércios de venda de alimentos, casas para abrigar turistas e visitantes.

Outra característica das comunidades é a organização espacial das moradias, diferente do que vimos nos espaços urbanos e até mesmo em áreas

rurais. Percebemos poucas áreas com cercas, delimitando seus terrenos, de modo geral existe acesso compartilhado entre os moradores, visto que muitas casas estão situadas em um mesmo terreno, geralmente casas dos filhos(as) que se casaram e moram próximo aos pais. A forte relação de parentesco, de laços familiares é muito presente nas comunidades de pescadores(as) artesanais. Estas relações são a essência do modo de vida, das tradições e costumes, da transmissão e construção do conhecimento tradicional, ancestral passado de geração em geração.

Sobre a escolarização na ilha, existem instituições escolares administradas pelo governo estadual e outras pelo municipal. Por meio de relatos de moradores(as), que são familiares de alunos e ex-alunos, das comunidades próximas ao colégio mantido pelo estado, e da nossa observação externa, visto que não adentramos no espaço escolar para realizar processos vinculados a esta pesquisa, ouvimos e visualizamos que a estrutura física do Colégio Estadual do Campo Ilha da Pescada, apresentava grandes problemas estruturais, como a cerca com buracos, telhado torto, ausência de quadra esportiva, de laboratórios de informática, ciências e biblioteca estruturada, bem como salas bem deterioradas tanto paredes, quanto o chão, situação que deixava a sala, conforme relatos, até inviáveis para o uso.

Contudo, em 2019, percebemos que foram feitos reparos no colégio, porém como pudemos observar em uma das nossas inserções na comunidade, mais uma vez o material utilizado foi madeira, esta como a anterior, de baixa qualidade indicando que daqui a alguns anos a comunidade escolar vivenciará novamente situações de dificuldades em relação às estruturas físicas.

O Colégio Estadual do Campo Ilha da Pescada, oferta o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e ensino médio, atende alunos(as) oriundos das comunidades pertencentes a Ilha da Pescada e outros não moradores(as) da ilha. No entanto, são comunidades geograficamente próximas e que dependem do transporte escolar marítimo (FOTOGRAFIA 1) para se deslocarem até o colégio.

FOTOGRAFIA 1 - TRANSPORTE ESCOLAR MARÍTIMO



FONTE: O autor (2018).

Nos diálogos informais realizados junto aos moradores(as) da comunidade, foram muitos os relatos de descaso do poder público, principalmente do município de Guaraqueçaba em relação ao transporte escolar. Todo ano, conforme relatos, surgem situações que em muitos casos impedem os alunos(as) de se deslocarem para o colégio, inviabilizando acesso, negando o direito à educação, comprometendo os processo de ensino e aprendizagem.

3.4.1 O ir e vir até a Ilha da Pescada: estranhamentos e descobertas

Na nossa primeira inserção na Ilha da Pescada em 2016, para o acompanhamento de atividades desenvolvidas por alunos(as) do curso de Licenciatura em Educação do Campo, vivenciamos alguns desafios que em determinado momento da pesquisa, após muitas idas e vindas, pudemos compreender que o ir e vir não é o maior desafio do nativo, do caiçara, do (a) pescador(a) artesanal. Este é mais um que contribui com desafios ainda maiores de viver e trabalhar em uma ilha, principalmente quando são dificuldades provocadas pela negação de direitos do próprio Estado.

Nas experiências deste ir e vir, vivenciamos muitas situações que foram para além do simples ato de deslocar-se até a ilha. Quando dialogamos com as pessoas sobre a pesquisa que estamos realizando, ao saberem que é em uma comunidade localizada na ilha, logo vem o imaginário, romantizado de ilha turística, paradisíaca, onde tudo é lindo, maravilhoso, local do sossego, da tranquilidade. Porém, na prática social de quem vive e trabalha em uma ilha, a vida não é tão romântica, vivida de idealizações, como ouvi de um sábio pescador: “aqui ‘temo’ que ‘acordá’ às quatro, cinco da manhã e colocar o pé na água, até pela cintura [...]”. A vida na ilha tem seus problemas e dificuldades como toda é qualquer comunidade de trabalhadores(as), a luta diária muitas vezes passa pelo sustento da família e das garantias básicas de sobrevivência.

Somente no ato de ir, poderemos sentir, viver, experienciar o que é entrar em um barco e sentir a brisa do vento, às vezes fria, e o calor do sol ardido e castigante. Enfrentar os ventos, por mais que aos meus olhos pareça fortes, que o balanço do barco, oriundo das ondas, também pareça gigante, na verdade, é um pequeno fragmento da realidade vivida no cotidiano. A instigante e desafiante vida de quem vive do mar, para manter o seu sustento, é determinada pelas águas e ventos (FOTOGRAFIAS 2 E 3). Situações vividas por nós são normais e rotineiras na vida destas comunidades, são condicionantes da materialidade da vida de pescadores(as) artesanais e caiçaras. O viver e trabalhar dependente da relação com as águas e ventos, esta relação nos provoca a compreender que o tempo dos povos dos territórios pesqueiros é outro, é o tempo do mar. Ele nos diz se podemos ir e vir.

FOTOGRAFIA 2 - MAR BRAVO E TEMPO FECHADO



FONTE: O autor (2018).

FOTOGRAFIA 3 - MAR CALMO E TEMPO ENSOLARADO



FONTE: O autor (2018).

Quando nos deslocamos até a Ilha da Pescada, o fazemos por dois pontos de partida, saindo de Pontal do Paraná ou de Paranaguá. Destacamos os pontos de partida, pois eles, de certa forma, compõem o cenário, as belezas, as contradições do trajeto até as comunidades. Sair de Pontal do Paraná é partir de um local onde ficam os barcos, na sua maioria de “patrões”, como dizem alguns pescadores(as), isto é, nas denominadas Marinas. Ao sair deste ponto, avistamos logo de início a Ilha do Mel, conhecida como local exuberante de linda natureza e belas praias, a qual recebe muitos turistas ao longo do ano, visto que o turismo de massa, empresarial predomina na ilha.

Na sequência do percurso avistamos duas paisagens bem distintas e contraditórias, de um lado uma comunidade que compõe a Ilha do Mel, denominada Ponta Oeste (FOTOGRAFIA 4), pertencente ao município de Paranaguá, onde tivemos a oportunidade de conhecer alguns dos seus moradores(as), que resistem bravamente em um território que está cada vez menor, sendo quase expulsos pelo Estado, tanto do ponto de vista territorial, quanto do ponto de vista da negação de direitos, como, por exemplo, a falta de energia elétrica, havendo somente energia de pequenos geradores.

FOTOGRAFIA 4 - COMUNIDADE PONTA OESTE – ILHA DO MEL



FONTE: O autor (2017).

Do outro lado da margem, avistamos um grande empreendimento (FOTOGRAFIA 5) capitaneado pela iniciativa privada, porém financiado com recursos públicos. É a construção de uma plataforma de petróleo para o governo brasileiro. Sabemos que são investidos milhões, que este tipo de empreendimento pode simbolizar muitas coisas, desde a possibilidade de aumento de recursos financeiros para a educação e saúde, até a prática de desvio de recursos públicos para finalidades pessoais de gestores das instituições públicas e privadas e de políticos eleitos pela população.

FOTOGRAFIA 5 – PLATAFORMA CONSTRUÍDA EM PONTAL DO PARANÁ



FONTE: O autor (2018).

A outra possibilidade de ir à Ilha da Pescada é por Paranaguá, município conhecido por grande atividade portuária e por sua história enquanto um dos primeiros povoados em terras brasileiras. Neste ponto de partida, podemos encontrar Marinas com grandes e luxuosas embarcações, pequenos barcos dos(as) pescadores(as) artesanais, e embarcações de médio porte que são utilizadas como transporte de moradores(as) e turistas para as ilhas.

Destacamos que este trajeto enseja, também, perceber grandes contradições, de um lado o terminal de embarque dos navios de carga e do outro lado o território da Aldeia Pindoty na Ilha da Cotinga, onde vivem indígenas Mbya-Guaranis, os quais também resistem a cada dia para manter seu modo de vida e seu território.

Independentemente do local de partida, vivenciamos muitas paisagens de rara beleza, no ir e vir das marés, das ondas. Avistamos embarcações de pequeno porte que se deslocam muitas vezes para os municípios de Antonina, Paranaguá e Pontal do Paraná. Contudo, muitas destas embarcações estão no ato mais simbólico de suas existências e sobrevivências, ou seja, a arte da pesca, da luta incansável no frio, na chuva, no sol, no vento para garantir mais um dia de vida, do fazer-se trabalhador e trabalhadora.

Entre idas e vindas ao campo empírico, pudemos ouvir, observar e vivenciar alguns dos desafios de viver na ilha. Entre eles, destacamos o enfrentar o mar! Não digo o sair para a pesca! Mas os deslocamentos para ir até Guaraqueçaba, Paranaguá ou outra comunidade. Na sequência narraremos um pouco das experiências em relação ao ir e vir da ilha, porém agora um pouco mais acostumados com as novidades de cada viagem.

O tempo e os ventos determinam o quando se pode sair. De manhã o dia ensolarado, a tarde o tempo começa a fechar, ventos frios se iniciam e pode-se esperar a chuva chegar. Como podemos perceber na FOTOGRAFIA 6, o tempo fechado pode ser sinal de ventos fortes e posteriormente de chuva. Como as embarcações dos moradores(as) das ilhas são para as demandas do cotidiano, para o trabalho, às vezes a forma de se proteger do vento e da chuva é com lona ou guarda-chuva, conforme FOTOGRAFIA 7.

FOTOGRAFIA 6 - PESCADOR(A) NO MAR COM O TEMPO FECHADO



FONTE: O autor (2018).

FOTOGRAFIA 7 - PESCADORES(AS) ARTESANAIS SE DESLOCANDO SENTIDO PARANAGUÁ COM TEMPO DE CHUVA

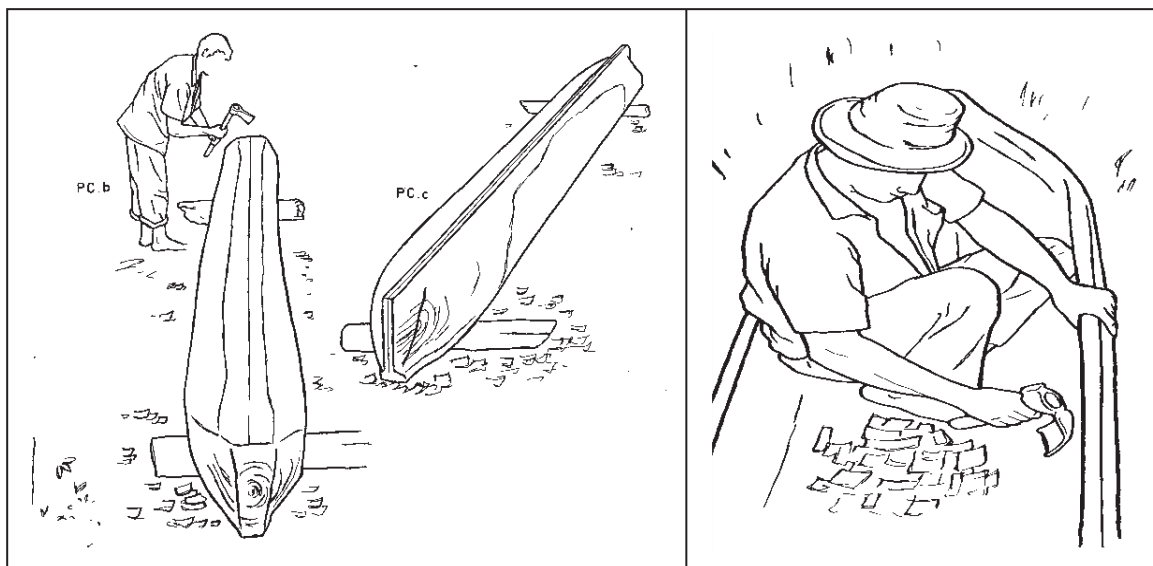


FONTE: O autor (2016).

Observamos no trabalho de campo que quase todas as famílias têm um barco, mesmo que pequeno e simples, para as demandas diárias. Os barcos há algumas décadas deixaram de ser feitos de madeira, a princípio, pelos relatos que ouvimos, foram por dois motivos, pela proibição do corte da madeira com a qual se faziam os barcos e pela durabilidade de uma embarcação de madeira.

Na clássica obra etnográfica de Júlio e Janete Alvar, “Guaraqueçaba: Mato e Mar” de 1979, após significativo período de inserção, observação nas comunidades, descrevem com riqueza de detalhes o cotidiano da população guaraqueçabana. Na FIGURA 5, podemos visualizar através da arte de Júlio Alvar a construção de uma canoa feita por um pescador caiçara.

FIGURA 5 - CONSTRUÇÃO ARTESANAL DE CANOA DE MADEIRA



FONTE: Adaptado de Júlio e Janete Alvar (1979).

Na atualidade, o que se tem são muitos barcos ainda feitos de modo artesanal, porém a partir da fibra de vidro e não mais da madeira, os quais tem maior durabilidade.

O IPARDES, em 1981, publicou um relatório sobre a questão da comercialização do pescado no litoral do paranaense, descrevendo como eram as embarcações naquele momento histórico.

O tipo de embarcação mais utilizado nesta região é a canoa: embarcação de pequeno porte, construída de madeira em tronco único escavado, com bordas acessórias e propulsão a remo ou moto de centre a gasolina ou a óleo, conduzindo de um a três tripulantes. São dirigidas por leme, através de cordéis diretamente manipulados. (IPARDES, 1981, p. 13).

No QUADRO 24, apresentamos com mais detalhes informações sobre a canoa, a bateira, o bote e o barco. Enquanto alguns dos modelos de embarcações utilizadas pelos pescadores(as) artesanais e caiçaras do litoral do Paraná.

QUADRO 24 - DESCRIÇÃO DOS PRINCIPAIS TIPOS DE EMBARCAÇÕES PESQUEIRAS UTILIZADAS NO LITORAL PARANAENSE

TIPO ATRIBUTO	CANOA	BATEIRA	BOTE	BARCO
CONSTRUÇÃO	Casco de seção transversal em U e proa quilhada em V, monóxilo, ou seja, feito a partir de um único tronco de árvore escavado. Pode ser dotado de borda ou saia. Algumas versões novas estão sendo feitas de fibra.	Casco com fundo em V (com quilha) ou chato, de tábuas coplanares (lisas) ou imbricadas (escamadas); proa e popa agudos (bicudos), sem porão, convés ou casario.	Casco com quilha, de tábuas encaixadas de forma coplanar (lisa); popa chata, sem porão ("boca aberta"); quando dotado de casario, este se encontra a proa. Os menores podem ter fundo chato.	Casco com quilha, de tábuas coplanares (lisas), ou imbricadas (escamadas); popa chata. Sempre dotada de porão, convés e casario à ré (instalações para a tripulação no convés - cabine, cozinha, beliches).
COMPRIMENTO	6 a 8m (máx.10m).	Até 12m de comprimento	De7 até 12 ou mesmo 14m	Acima de 12m; pode ultrapassar os 14m
PROPULSÃO	Remo, vela ou motor de centro, de 11 a 24 HP	Motor até 30 HP	Motor até 36 HP	Motor, usualmente acima dos 100 HP(alguns superiores a 150 HP)
CONSERVAÇÃO DO PESCADO	Usualmente nenhuma	Nenhuma ou caixa de gelo	Nenhuma ou caixa de gelo	Porão com gelo em barra ou escama
CAPACIDADE	Centenas de quilos	Centenas de quilos	Até 2.000 kg	8.000 kg (até 16.000 kg)
AUTONOMIA	Pequena; volta ao porto diariamente.	Pequena; volta ao porto diariamente.	Pequena a média; volta ao porto diariamente ou viagens de poucos dias.	Grande; viagens de até duas semanas
TRIPULAÇÃO	1 ou 2	1 ou 3	1 ou 2	3 ou 4 (até 6)
EQUIPAMENTO	Nenhum	Pode ter guincho e tangones. Nenhum eletrônico.	Os maiores podem ter tangones e guincho. Eventualmente eletrônicos, rádio.	Tangones e guincho. Rádio, navegação e sonda; às vezes sofisticados.
ÁREA DE ATUAÇÃO	A remo, nos interior das baías. A motor, em todo o litoral, no mar e nas baías.	Em todo o Litoral, baías e mar aberto.	Plataforma sul, de Barra do Saía até a Ilha do Mel, e em algumas vilas da região norte do litoral	Na plataforma, ao longo de toda a costa. Aportam no interior das baías.

FONTE: Modificado de MAFRA (2012).

Para as pessoas mais idosas, famílias maiores que desejam se deslocar com maior segurança, turistas e visitantes em geral ou até mesmo aqueles que não têm seu próprio barco, podem deslocar-se da Ilha da Pescada até Paranaguá com um barco maior de forma coletiva, o qual comporta até oitenta pessoas. Esta embarcação oportuniza uma viagem bem tranquila e um pouco demorada em relação a outras. Nas nossas vivências, percebemos que ir nesta embarcação coletiva é sempre um momento de muitas reflexões e aprendizados sobre a vida dos moradores(as) de uma ilha, as suas dificuldades e desafios frente ao cotidiano.

A embarcação que faz este trajeto não é pública, mas acaba prestando um serviço que atende e ajuda muitas pessoas na ilha. Ouvimos relatos de pessoas que precisavam vir para consultas médicas, questões urgentes e às vezes não tinham o valor da passagem na hora. São nestes momentos que a generosidade e solidariedade das pessoas se tornam presentes. O custo de deslocamento para quem não mora na ilha tem o valor da passagem um pouco maior, o que mostra o senso de percepção da realidade por parte dos responsáveis pelo barco, pois conhecem o contexto de vida das famílias.

Enquanto não nativo, e um tanto desconhecido por parte de moradores(as) da Ilha da Pescada, observamos em muitas ocasiões no percurso da viagem, as pessoas bem reservadas e com um tom de voz baixo, este jeito mais contido, percebi em muitas situações nas vezes que nos inserimos na comunidade.

Acreditamos que este modo mais reservado pode ser uma forma de se preservar do desconhecido, visto muitas histórias que as comunidades já viveram em relação àqueles(as) que chegam de fora, dizendo que vão ajudar a comunidade, se passando por pessoas generosas, contudo quando conseguem seus objetivos, vão embora e não retornam mais. Prática que causa uma experiência um tanto negativa, por parte dos moradores(as) da ilha com os de “fora da ilha”, os não nativos, os não moradores(as). Há de se registrar, que na embarcação coletiva tem um forte barulho do motor, que para àqueles(as) que não estão acostumados com esta situação, incomoda no início da viagem, porém após um tempo acabamos nos acostumando e assimilando que faz parte da viagem.

A viagem até a Ilha da Pescada se inicia, com saída de Paranaguá às 14h00, o barco começa a funcionar com seu barulho estridente do motor, de repente percebemos que o tempo vai mudando, a chuva começa a querer aparecer, o vento começa a marcar sua presença, sentido no rosto de modo mais frio. Assim, quando desembarcamos na comunidade Ostras, na Ilha da

Pescada, iniciam-se os primeiros pingos da chuva e em poucos minutos a chuva começa forte. (CADERNO DE CAMPO, 2018).

Além dos saberes relacionados ao mar, as águas e aos ventos, existem outras práticas sociais vivenciadas pela comunidade, estas que sustentadas por um fecundo conhecimento tradicional transmitido, repassado de geração em geração, favorecem o conhecimento construído, produzido na experiência, nas lutas do cotidiano, estabelecendo-se como saberes e práticas dos diversos povos e comunidades tradicionais que ocupam e fortalecem os diferentes territórios do campo, das águas e das florestas. Enquanto exemplo de conhecimentos construídos a partir da prática social, podemos destacar, conforme QUADRO 25, as diferentes técnicas de pesca e a construção de redes.

QUADRO 25 - DESCRIÇÃO DAS PRINCIPAIS PRÁTICAS PESQUEIRAS DO LITORAL PARANAENSE E SEUS RECURSOS ALVO

(continua)

PRÁTICAS DE PESCA	APETRECHOS UTILIZADOS	DESCRIÇÃO	PRINCIPAIS CAPTURAS
CERCO FIXO ²¹	Cerco feito de taquaras	É estaqueado no mangue, funcionando como armadilha ou curral de peixes. Atualmente está proibido no litoral do Paraná.	Tainha, paratis, robalos e sardinha charuto.
TARRAFA	Tarrafas de diversas malhas.	Bastante difundida no interior das baías, sendo lançada de canoas ou das praias para a água.	Tainha, garoupas, manjuba, pescadas, robalos, sardinhas e camarões.
GERIVAL, ARRASTÃOZINHO OU TARRAFINHA	Adaptação da tarrafa de arremesso, com cerca de 3 a 5 metros, e alhas de 1,5 e 2,5 entre nós opostos.	É utilizada como de rede de arrasto de travessão. Equipamento de fácil confecção e uso, amplamente difundido nas baías.	Camarão-branco, camarão-ferrinho ou camarão-preto.
CACEIO	Redes de emalhar retangulares de diversas malhas.	Deixa-se à deriva uma rede, a qual pode ou não permanecer fixada à embarcação. As redes podem derivar pela superfície ("caceio boiado") ou pelo fundo ("caceio de fundo").	Camarão-branco, pescadas, cações, tainhas, cavalas, salteiras e corvinas.

²¹ Esta prática de pesca tem sua proibição regulada pela Portaria nº12/2003 do IBAMA, contudo tem gerado muitos conflitos entre órgãos governamentais e comunidades pesqueiras. Tal prática é uma estratégia viável principalmente para o período de inverno, época de baixa na atividade de pesca. Fato curioso e estranho é que no litoral sul do estado de São Paulo na região de Cananeia esta prática não é proibida.

(conclusão)

FUNDEIO	Redes de emalhar retangulares de diversas malhas.	Pescaria em que a rede permanece relativamente imóvel, rente ao fundo do mar. Os pescadores fundeiam a rede e, normalmente no dia seguinte, retornam para realizar a despesca.	Linguado, corvinas, salteiras, betaras, cações, bagres, robalos e pescadas.
ESPINHEL	Um cabo longo de onde saem cabos mais curtos com os anzóis, podendo ser de diferentes tamanhos.	Nas extremidades do cabo principal podem haver boias e/ou poitas que fixam o espinhel no local. É dirigido para espécies de fundo do interior das baías.	Badejo, garoupa, caranha, bagres, miraguaia, salteiras, cações, corvina e pescada
ARRASTO DE FUNDO	Rede em forma de funil e pranchas, tangones e guinchos para o arrasto duplo.	A rede é arrastada pela embarcação no fundo marinho, capturando o que entra na rede. A prática é restrita ao mar aberto, sendo proibida dentro das baías.	Camarão-sete barbas, camarão branco e camarão rosa.
LANÇO OU LANCE	Redes de emalhar retangulares de diversas malhas.	Uma das pontas da rede permanece na praia ou na embarcação, enquanto a outra é levada por uma canoa para cercar o cardume e ser posteriormente puxada.	Peixes, camarões e iriko.
GAIOLA OU PUÇÁ	Gaiolas ou puçás de arame retorcido com redes de malhas com 3 a 5,5cm entre nós opostos.	O apetrecho é jogado no fundo com uma isca, no caso da gaiola o recurso entra na estrutura e não consegue sair, já com o puçá o pescador é obrigado a puxar o apetrecho para capturar o recurso.	Siri e baiacu.

FONTE: Modificado de MAFRA (2012).

A confecção de redes de pesca (FOTOGRAFIA 8), é uma das formas da materialidade do conhecimento tradicional, a sua técnica de construção pode ser repassada entre gerações. A feitura das redes está para além da construção em si, trazem consigo uma trama de significados, memórias e afetos.

FOTOGRAFIA 8 - REDE DE PESCA CONFECCIONADA POR PESCADOR ARTESANAL



FONTE: O autor (2018).

Muitas vezes não é reconhecido e valorizado o conhecimento tradicional, um bem cultural tão fundamental para a existência destas comunidades, enquanto garantia dos seus modos de vida. Diante deste elemento fundamental para as comunidades, perguntamos aos sujeitos/colaboradores(as), do subgrupo Caiçaras, como eles percebem a relação que a escola tem com os conhecimentos tradicionais, a cultura.

Por que às vezes algumas pessoas ensinam sobre a cultura, né?? Mas eu acho que também si nós que somos nativos de uma ilha, a gente já traz ela, a cultura da gente mesmo, no nosso ser, no nosso dia a dia mesmo. Porque a gente já nasce com aquilo, a gente tem, então a gente tenta resgatar aquela cultura que a gente tem, a gente nunca deixa se perder, em alguma coisa na nossa vida sempre a gente, a gente não deixa se perder isso. Tipo assim, a gente, como eu aqui, a gente gosta de buscar uma lenha, cortar, fazer um fogo, cozinhar em fogão de lenha, ou mesmo plantar uma rocinha ali, de tirar o seu inhame, sua batata. Quer dizer que são culturas que a gente nunca, nunca se esquece e isso a gente tenta passa de pai para filho, vai indo de geração em geração e nunca se acaba. Então eu acho que na escola eles tentam passar isso, mas eu acho que já vem de família em família, vem da gente. [...]. (CRINDIÚVA, 2019).

Pelo que eu vejo aqui na nossa ilha, isso ainda não tá, tá faltando, tá deixando a desejar. Eu acho que não tão aprendendo a cultura, ainda aquilo que é de suma importância não tão. Acho que ainda tem que melhorar os professores, não sei se é o professor que não passa, o aluno que não quer aprender, mais, ainda eu creio que precisa ter mais uma melhorada nesse sentido aí, na minha opinião. (CAMBUCICA, 2019).

As respostas indicaram que de alguma forma, a escola, considera estes conhecimentos para as práticas educativas realizadas pelos docentes, contudo há certa insegurança se de fato isto acontece, pois um dos sujeitos questiona indiretamente a formação dos professores(as). Sugerindo preocupação, no sentido de que para a escola da/ilha, é necessário um docente que conheça a realidade, situação que também é expressa nas respostas abaixo.

Ensina né, da escola sai tudo né. Tudo que é bom vem da escola ali né. Acho que sim, antes tinha muito professor daqui, agora que vem muito da cidade ele não tem muito a raiz daqui, mas eles com os próprios alunos vão aprendendo né. (CAMBOATÁ, 2019).

Eu acho que tem que ensinar né. Hoje acho que não estão aprendendo sobre isso na escola, hoje meu neto, minha neta parece que não estão ligados nestas coisas. Hoje para nós tem muito a questão da prática, na escola tem que trazer estas questões. (CAMBUCÁ, 2019).

Percebemos, nas falas dos sujeitos, que a escola pode assumir esta tarefa de diálogo com os conhecimentos que permeiam a vida da comunidade. Pois, através da instituição escolar, que se fez tão importante para as comunidades, podem-se fortalecer na valorização e reconhecimento destes conhecimentos tradicionais, a fim de contribuir com os processos educativos experienciado via escola. Contudo, estes conhecimentos vêm sendo desvalorizados e não reconhecidos devido a narrativas, pensamentos e ideais preconceituosos. Além disso, percebe-se a não aceitação da diversidade de pensamento e de distintas formas de conceber o mundo, as pessoas, a natureza, o próprio conhecimento em si.

Assim, apresentamos um momento de convivência com um pescador artesanal, que vive na Ilha da Pescada desde que nasceu, a fim de elucidar situações concretas de quem vive na ilha. E tem que defender seu modo de vida para além dos discursos preconceituosos e um tanto romantizados dos “de fora da ilha” em relação ao viver na ilha.

Logo pela manhã estamos no trapiche para realizarmos uma ligação e observar os pescadores. Pareceu-nos um bom dia para a atividade de pesca conforme relatos, visto que o tempo e o vento estavam bons. Observamos alguns pescadores sentados dialogando, outros arrumando, limpando seus barcos. Porém, neste dia de modo especial observamos um pescador que já havia visto em baixo do trapiche fazendo um trabalho que chamam de limpeza da casca da ostra, isto é, tirar com uma faca as “cracas” que se encontram em volta da casca da ostra, de modo que depois possa voltar as ostras para o viveiro e ela se desenvolver melhor, tomando

um formato e tamanho necessários para comercialização. Após observamos de certa distância, decidimos nos aproximar, logo na sequência se aproxima outro senhor, o qual parecia um visitante da ilha que estava por lá com outros turistas, a fim de se divertir. Logo começamos os três a conversar, em determinado momento da conversa, o visitante na ilha disse: “viver aqui é muito bom, uma tranquilidade é tudo que queremos, tem um ou dois enchendo o saco, na cidade grande são uns cem”. Após, escutar o visitante, o pescador, nativo da comunidade, com um “ar” desconfiado e com sua sabedoria disse: “não sei não, aqui ‘temo’ que ‘acordá’ às quatro, cinco da manhã e colocar o pé na água, até pela cintura” (apontando para sua cintura). Na sequência um pequeno silêncio e nós dissemos: “são realidades bem diferentes”. Após um tempo, o turista saiu de perto de nós e foi ajudar, com outros turistas, dois pescadores colocarem um motor em um barco. Continuamos conversando junto ao pescador, ele sem parar com o trabalho com às ostras. Pescador com “ar” desconfiado, de poucas palavras, o silêncio às vezes pairava na nossa conversa. Incomoda um pouco, mas é o jeito de cada um ser. Porém quando a conversa engrenava, a prosa fluía. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Nesta breve narrativa de um momento de diálogo, demonstramos o quanto as vezes se tem a percepção errônea de que viver na ilha é o lugar do descanso, onde não se tem “nada pra fazer”, uma ideia um tanto quanto equivocada de quem não conhece a realidade. Esta percepção de como é morar em uma ilha, passa a ideia de que os moradores(as) de uma ilha, de certo modo, vivem uma vida sem as dificuldades, os desafios, os problemas cotidianos da vida, que todas as pessoas vivem. No relato acima percebemos que, o pescador com sua perspicácia, logo situou o visitante sobre a necessidade, dificuldade de garantir a sobrevivência.

O morar na ilha, viver na ilha, o nascer na ilha pressupõe para o “de fora” algumas compreensões deste modo de vida, muitas vezes deturpadas, obsoletas e até mesmo caricatas e preconceituosas. Este tipo de percepção foi possível observar nos diálogos que realizamos com moradores das comunidades que nos inserimos, percebemos que, este olhar muitas vezes estereotipado é do conhecimento das pessoas que moram nas ilhas, visto que vivenciaram inúmeras situações de exclusão e negação nas suas trajetórias de vida.

Contudo, para além dos desafios, prevalece um sentimento de pertença e identificação com o lugar onde nasceram, vivem e trabalham. Para Santos (2006, p. 212), “os lugares são vistos como intermédio entre o mundo e o indivíduo”, já Carlos (2007, p. 20)

[...] permite pensar o viver, o habitar, o trabalho, o lazer enquanto situações vividas, revelando, no nível do cotidiano, os conflitos do mundo moderno. [...] O lugar é o mundo do vivido, é onde, se formulam os problemas da produção no sentido amplo, isto é, o modo onde em que é produzida a existência social dos seres humanos.

Em um fragmento da obra “A pesca construindo sociedades” de Diegues (2004), o autor problematiza os equívocos e falácias sobre os pescadores(as) artesanais, buscando esclarecer a ignorância da visão urbanocêntrica, da mistificação das empresas capitalistas de pesca e até mesmo dos órgãos de administração pesqueira. Conforme Diegues (2004), as principais falácias são: 1) Os pescadores artesanais são indolentes e não trabalham com regularidade; 2) Os pescadores artesanais são mendigos de praia e constituem um problema social a ser tratado por programas assistenciais; 3) A pesca artesanal é um setor de transição entre a pesca de auto subsistência e a pesca empresarial capitalista e, portanto, tende a desaparecer; 4) A pesca artesanal é ineficiente; 5) A pesca artesanal produz somente pescado de baixa qualidade; 6) O pescador artesanal é ignorante, e resiste às mudanças tecnológicas; 7) O pescador artesanal é passivo e não sabe defender os seus direitos; 8) Os pescadores artesanais são isolados; 9) Os pescadores artesanais são individualistas e não se organizam; 10) Os pescadores artesanais são predadores; 11) O pescador artesanal é um profissional de tempo integral.

As críticas de Diegues (2004) contribuem para compreender a urgente necessidade de romper e combater as visões estereotipadas do pescador(a) artesanal caçara, bem como colaboram com o fortalecimento junto as comunidades tradicionais das suas identidades individuais e coletivas, assim como no pertencimento ao lugar e aos territórios. Ressaltamos, que a pesca artesanal é o um meio de geração de trabalho e renda nas comunidades litorâneas, é preciso conhecer e reconhecer as singularidades deste sistema de produção baseado no uso comum dos bens naturais, cuja forma de organização, muitas vezes, se constitui em coletivos familiares e comunitários.

4 SIGNIFICADOS DA ESCOLA PARA A COMUNIDADE: CULTURA, MODO DE VIDA E TERRITÓRIO

*Vou lançar as redes, capturar uma nova leitura. Desse povo que sonha e faz uma nova cultura.
Vou ficar na ilha, esse é meu lugar. Lutar pela vida, dignidade conquistar.
Com um novo ensinamento, com uma nova educação.
Que espalhe pelas ilhas um sentimento de união.
(Zé Claudio, adaptação nossa)*

Nas comunidades onde nos inserimos, percebemos, de modo geral, um forte sentimento de pertença ao lugar e a história dos ancestrais, guardados na memória daqueles(as) que há tempo resistem às inúmeras situações de descaso e violências. Estas, que são produzidas pela ausência do Estado juntamente com o aparato das estruturas do capitalismo, negando a garantia dos direitos individuais e coletivos. O capital, às vezes, age de modo sutil não deixando se perder para atacar os trabalhadores(as) de forma cruel, para assim atingir os seus objetivos. Pois, se necessário também utiliza de estratégias desumanas, selvagem e letais.

Talvez, na nossa leitura e maneira de expressar, pareçamos exagerados, contudo, o desvelamento até a raiz destas estruturas é necessário. Não podemos considerar normal o número elevado de desempregados(as), inúmeras pessoas vivendo na pobreza que chega a níveis extremos, as violências crescendo em larga escala, os exacerbados desmandos e descuidos com a natureza, entre outras questões que afligem e angustiam a população, principalmente aqueles(as) que sempre estiveram a margem, nas beiradas, em relação às oportunidades e acesso ao bem comum.

Esta realidade concreta, expressa em um mundo real, onde os significados se dão a partir das relações com as dimensões que constituem a vida social, também é lugar da expressão das conquistas, belezas e o universo de possibilidades a partir do vivido. Com um cotidiano singular, enquanto comunidade tradicional, que não se desvincula de questões e problemáticas mais universais, globais que estão presentes em outros territórios dominados por aqueles(as) que possuem o poder de controle, subordinação e alienação.

Os significados são, também, construídos a partir da experiência, que se dá não só como pensamento, mas como expressão da materialidade da vida, do vivido. As pessoas “[...] também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esse sentimento na cultura, como normas, obrigações familiares e de

parentesco, e reciprocidades, como valores ou na arte ou nas convicções religiosas”. (THOMPSON, 1981, p. 189).

Neste sentido, a pesquisa olha para a escola do ponto de vista da comunidade, considera o modo de vida, a cultura e o território, enquanto elementos basilares que contribuem na produção de sentidos e significados desta instituição, tão controversa e ao mesmo tempo necessária, suscetível a transformações, também portadora da mudança enquanto formadora de gerações para além da escolarização.

A ilha é o lugar da vida, onde se luta no cotidiano pelo próprio direito de existir e resistir, no diálogo com o Estado (quando este se coloca a ouvir), com as demais instituições, e com os próprios modos de vida dos sujeitos que produzem as suas existências nas comunidades. O lugar enquanto espaço de relações sociais, se liga à produção da vida e se dá no plano do vivido e das experiências, produzindo a partir da história e da cultura uma rede de significados e sentidos, onde lugar e sujeito são indissociáveis. (CARLOS, 2007).

Assim, expressamos nesta seção sínteses, reflexões e provocações oriundas do encontro, do conviver com o “Outro”, registradas e sintetizadas como experiências de campo que foram possíveis por meio de observações diretas, caderno de campo, entrevistas e questionários junto aos moradores(as) da ilha e professores(as) elaboradores(as) da proposta pedagógica das escolas das ilhas. Para tal, articula-se com estas informações e dados a teoria, isto é, as contribuições de autores(as) que problematizam questões referentes à cultura, ao trabalho, ao modo de vida e ao território.

Também buscamos incorporar as reflexões oriundas dos documentos oficiais produzidos pelo Estado e que fundamentam a educação escolar estadual nas ilhas do litoral. São documentos referentes à Educação do Campo, a saber, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Paraná (2006), a Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009) e o Projeto Político Pedagógico (2015) da escola situada no campo empírico.

4.1 A ESCOLA DA/NA ILHA: DIRETRIZES, PROPOSTAS E PROJETOS

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná (DCEC-PR) foram produzidas a partir do entendimento de que a Educação do Campo se

constitui enquanto política pública, visto que vem se fortalecendo nas últimas décadas tanto no Paraná, quanto no Brasil. Além disso, percebemos a forte atuação dos diferentes sujeitos do campo, organizados em diversas formas de coletividades, para discutir, encaminhar e se necessário pressionar o Estado, a inserir na agenda política suas propostas de políticas públicas que atendam às suas demandas.

As DCEC-PR foram publicizadas no ano de 2006, e segundo o documento, compõem uma construção coletiva, produzida no diálogo entre sociedade civil e governo. Situa-se no contexto de afirmação e fortalecimento da educação enquanto direito da população brasileira. Assim, colabora com as escolas e os professores(as) na organização das práticas educativas, vinculando-se organicamente com a realidade dos sujeitos e suas comunidades e permitindo aos sujeitos do campo uma educação que considere a sua realidade, o seu lugar, a sua cultura. (PARANÁ, 2006).

Este documento está organizado em três seções, a partir da introdução. A primeira seção, “Trajetórias da Educação do Campo”, apresenta o processo histórico de construção da Educação do Campo no Brasil. Situa as constituições brasileiras, leis educacionais, as contribuições dos espaços coletivos de reflexão e os debates realizados com a participação da sociedade, através dos movimentos sociais, organizações populares, sindicatos, articulações. Também destaca a vontade política do governo da época em fortalecer a educação no estado do Paraná. Percebemos nesta parte do documento a posição por parte do governo, de que haveria a intensificação das mudanças na forma de conduzir a Educação do Campo no estado do Paraná. Reconhece as práticas já realizadas pelos movimentos sociais do campo, que de alguma forma influenciaram a tomada de decisão em relação às concepções de Educação do Campo a serem assumidas pelo governo.

Na segunda, “Concepção de Campo e de Educação do Campo”, o documento discute as diferenças conceituais de “rural” e “campo”, traz elementos referentes a identidade e cultura dos povos do campo. Enfatiza que a diversidade destas populações, indica que as escolas do campo, no cotidiano, vivem uma conflituosa e potencial diversidade cultural. (PARANÁ, 2006). Apresenta, a partir dos princípios da Educação do Campo, as concepções de mundo, de escola, de conteúdos, de metodologias de ensino e avaliação. Reforça a importância da escola do campo estar geograficamente localizada no campo. Embora sejam necessários processos de nucleação, esses poderão ser aceitos desde que sejam intracampo.

Nessa seção do documento, são explícitos os objetivos de romper ideologicamente com a educação rural. É apresentado forte interesse em valorizar e respeitar a diversidade dos sujeitos do campo no Estado. Defende que a diversidade cultural deve ser elemento agregador e motivador de uma “outra” educação aos povos do campo, das águas e das florestas.

A terceira e última seção, “Eixos Temáticos e Alternativas Metodológicas”, é organizada em duas subseções principais. Os “Eixos Temáticos”, materializados como temas problematizadores, a serem dialogadas junto aos conteúdos escolares: “Trabalho: divisão social e territorial”, “Cultura e identidade”, “Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável” e “Organização política, movimentos sociais e cidadania”. Destacamos que estes temas se constituíram a partir de relatos de professores(as), demandas dos movimentos e organizações populares do campo e de outros espaços coletivos estaduais e nacionais. (PARANÁ, 2006).

A subseção “Alternativas Metodológicas” reflete a importâncias dos saberes escolares, considerando os saberes da experiência dos(as) alunos(as) e professores(as), buscando valorizar e reconhecer a cultura e a identidade das populações do campo. Enfatiza o processo de repensar os ambientes da escola, repensando os espaços e modos de encaminhamento metodológico, o que consequentemente influenciará nos tempos pedagógicos. Em síntese, evidencia a pesquisa e a interdisciplinaridade como princípios do trabalho pedagógico e a importância da organização do tempo e do espaço escolar.

No que se refere aos eixos temáticos e alternativas metodológicas, parecemos indicar novos rumos para o trabalho pedagógico nas escolas do campo, uma escola que dialoga com os elementos e problemas da vida social dos sujeitos. Contudo, não basta alterar o conteúdo, é preciso pensar a forma, para tal o documento indica como estratégia valorizar os saberes da experiência, reconhecendo a importância da cultura e da identidade. Provoca-nos a repensar o espaço-tempo escolar, rompendo com as lógicas hegemônicas da organização escolar.

Outro importante documento, por nós utilizado, para compreender a educação escolar nas ilhas foi a Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense, elaborada coletivamente e publicada em 2009. A Proposta tem como uma das suas motivações a superação de um modelo de escola posto às

populações que moram nas ilhas, ou seja, de uma escola que não tinha autonomia pedagógica e administrativa. Como podemos perceber na resposta de um dos “Elaboradores(as)” da Proposta, um dos intuitos de fato era melhorar os processos escolares nas comunidades das ilhas do litoral paranaense, estes que historicamente não tinham (e/ou não tem?) atenção do Estado na implementação de políticas públicas educacionais (de Saúde? Lazer? Saneamento Básico? Transporte?) adequadas a sua realidade.

O processo de construção do PPP das Escolas das Ilhas ocorreu pela necessidade de qualificar o processo de escolarização e de formação de professores que estavam atuando em escolas públicas municipais e estaduais que estavam atendendo comunidades litorâneas historicamente invisibilizada [...]. (ESTRELINHA, 2019).

Além de buscar atender a realidade dos sujeitos que vivem no contexto das ilhas, respeitando suas culturas e identidades coletivas, propõe-se superar um projeto de escola que padroniza processos e fortalece o modelo de educação e ensino bancário (FREIRE, 1996). Conforme o documento (2009, p. 8), o projeto “[...] é resultado de uma construção coletiva que envolveu membros da Coordenação da Educação do Campo [...], do Núcleo Regional de Educação de Paranaguá, professores da Universidade Federal do Paraná – Litoral e coordenadores das Escolas das Ilhas [...]”. No que se refere à elaboração da proposta, podemos verificar nas respostas dos “Elaboradores(as)”, um intenso processo coletivo com distintos sujeitos.

O processo de construção do PPP das Escolas das Ilhas ocorreu pela necessidade de qualificar o processo de escolarização e de formação de professores que estavam atuando em escolas públicas municipais e estaduais que estavam atendendo comunidades litorâneas historicamente invisibilizada. Pescadores Artesanais, filhos de Caiçaras, de populações de Manguezais, Quilombolas, entre outros, estavam sendo atendidos em escolas com gestão dual - Anos Iniciais, de gestão dos municípios; Anos Finais do Ens. Fundamental e Ensino Médio, de gestão do Governo Estadual. No entanto, seus projetos pedagógicos não levavam em consideração os territórios e territorialidades de suas comunidades nos processos de ensinar e aprender na escola, oportunizando estudar, refletir e discutir a comunidade como espaço de vida, cultura e trabalho, por exemplo. O desafio sempre foi em como contribuir para que nos processos de ensino e aprendizagem na escola, o currículo em ação, também possibilitasse o diálogo entre os conhecimentos científico-didáticos e os saberes tradicionais do território. Naquele momento, organizamos uma equipe de elaboração que compreendia a participação de representações das escolas, da Universidade Federal do Paraná (Setor Litoral) e da Coordenação de Educação do Campo da Secretaria de Estado da

Educação (SEED-PR). Realizamos um conjunto de reuniões de elaboração, trabalhos de campo e diálogo com lideranças das comunidades. Nas visitas técnicas, não só dialogamos com as comunidades como também elaboramos relatórios com vistas à melhoria das condições de infraestrutura das escolas. Enfrentamos dificuldades, tais como: 1 - Restrições ambientais, pois escolas deixaram de ser construídas ou ampliadas devido à legislação ambiental radical voltada às Unidades de Conservação; 2 - Políticas, pois o interesse do Núcleo Regional de Educação de Paranaguá, na época, não era o de investir nas Escolas das Ilhas, uma vez que outras escolas com maior número de alunos demandavam cuidados em outras partes do litoral; 3 - Orçamentárias e Burocráticas, pois a burocracia interna da SEED-PR não estava preparada para atender especificidades tanto em âmbito estrutural (como coordenar obras e desenvolver licitações respeitando leis ambientais ou levando em consideração a situação de difícil acesso) quanto de adequação de sistema (para atender um desenho curricular alternativo). Muito embora tenhamos desencadeado um processo intenso de formação continuada de professores e de elaboração de uma proposta pedagógica voltada às Escolas das Ilhas do Litoral, após a sua aprovação no âmbito do Conselho Estadual de Educação, a equipe não acompanhou seu processo de implementação. Não temos como saber se houve ou não ações de implementação, assim como acompanhamento e avaliação por parte do CEE-PR. (ESTRELINHA, 2019).

A posição acima expressa as motivações para a elaboração da proposta, que visava qualificar os processos de ensino e avançar na formação dos professores(as), também demonstra preocupação de realizar um trabalho que articule os diferentes conhecimentos, os científicos e os tradicionais que oriundos das comunidades. No entanto, deixa explícito que não houve possibilidade da equipe para acompanhar os processos de implementação, acompanhamento e avaliação.

A não continuidade da equipe gestora deste processo, que atuava na Coordenação da Educação do Campo, em virtude da mudança de governador no ano de 2011, foi uma das maiores justificativas do projeto não ter avançado conforme planejado. Visto que o grupo que assumiu o estado do Paraná tinha (e até os dias de hoje tem) alinhamento às políticas neoliberais, o que necessariamente implica políticas de educação antagônicas ao projeto de educação anterior, principalmente no que se refere à Educação do Campo.

Porém, outro elemento a se destacar na não garantia da continuidade dos processos de articulação da efetivação do PPP das Escolas das Ilhas, talvez seja a não participação ativa da comunidade nesta construção, visto que poucas foram as reuniões nas comunidades, bem como participaram somente algumas lideranças e diretores das escolas.

Na sequência, outros sujeitos/colaboradores(as) evidenciam como se deu o envolvimento dos demais elaboradores(as) da proposta, indicando alguns procedimentos para sua construção, como a realização de um diagnóstico que mostrou os desafios e necessidades das escolas. Também é descrita a realização de oficinas realizadas fora das ilhas e semanas de estudo com a finalidade de discussão e alinhamento do grupo para a produção do documento.

Uma das demandas apresentadas para o DEDI foi a necessária elaboração de uma proposta pedagógico-curricular diferenciada para as escolas localizadas nas ilhas do litoral paranaense. A proposta foi iniciada com a elaboração de um diagnóstico da situação das escolas que atendiam as ilhas do litoral tendo em vista as estruturas físicas existentes, o número de alunos e professores atuantes, bem como as demandas na região (número de crianças, adolescentes, jovens e adultos) para atendimento educacional. Tal diagnóstico foi acompanhado de várias visitas da equipe da Educação do Campo, bem como da Superintendência da Educação (SUDE), responsável pela estrutura física das escolas. O diagnóstico nos deu condições de visualizar a demanda educacional, a oferta existente, assim como a necessidade de construção, ampliação e reestruturação do atendimento por uma proposta curricular mais flexível e por áreas de conhecimento. O diagnóstico evidenciou também o tempo despendido pelos estudantes e professores no deslocamento entre as ilhas para o atendimento pelas escolas estaduais existentes, indicando a necessidade imediata de mudanças e de instalação de novas e mais adequadas unidades escolares na região. (ESTOPEIRA, 2019).

A Proposta Pedagógica experimental foi construída em parceria com a UFPR - Setor Litoral, Coordenação da Educação do Campo - SEED, Ed. Campo NRE-Paranaguá e Docentes/ Coordenadores das Escolas das Ilhas durante o ano de 2009, através de oficinas em Paranaguá e Curitiba. Na fase inicial, participaram um número maior de pessoas, incluindo professores e membros das comunidades. Depois disso, foram realizadas semanas de estudo e construção da proposta, com a participação de um grupo mais reduzido, com cerca de 10-12 pessoas, incluindo alguns coordenadores das Ilhas, técnica do NRE, técnicos da SEED e 4-5 professores da UFPR Litoral [...]. (ESTALINHO, 2019).

A proposta se deu por meio de convite do Núcleo Regional de Ensino e Secretaria da Educação (Departamento da Diversidade) para compormos um grupo de trabalho, juntamente com diretores, professores e comunidades para debatermos e elaborarmos conjuntamente a Proposta Pedagógica das Ilhas. Aceitamos e compomos a equipe. (EMBAÚBA, 2019).

Percebemos que esta Proposta, tem seus fundamentos balizados em princípios que respeitam a singularidade das populações que vivem nas ilhas do litoral paranaense. Busca dialogar com elementos constituintes da Educação do Campo, da particularidade do território e do modo de vida dos povos e comunidades tradicionais das ilhas. Destaca a importância da gestão democrática nas escolas, a

necessidade de repensar os tempos e espaços em relação a organização do trabalho pedagógico. (PARANÁ, 2009).

No documento é explícita a defesa pelos direitos das populações que vivem nos territórios tradicionalmente ocupados e dos seus conhecimentos. Direitos que devem ser considerados nos processos educativos a serem vivenciados no ambiente escolar. É nesta perspectiva que a elaboração e implementação da Proposta, têm o caráter de romper com um modo de educação e escola hegemônico, baseia-se em inserir a realidade destes sujeitos nos processos formativos.

[...] o que predominantemente acontece com os chamados povos e comunidades tradicionais, cujos saberes, modo de vida e existência sequer constam em propostas pedagógicas, diretrizes curriculares, livros e outros materiais didáticos. Isso contribui para a formação de uma sociedade desinformada e omissa, que não visualiza a existência de grupos sociais minoritários e seus direitos essenciais. É nesta conjuntura política que se justificam as ações voltadas à elaboração e implementação de uma proposta pedagógica para as escolas das ilhas, que viabilize o fortalecimento e/ou a constituição de movimentos de resistência das populações tradicionais. (PARANÁ, 2009, p.12).

Nas discussões apresentadas na Proposta, a escola é entendida como uma instituição que pode colaborar na autonomia intelectual dos sujeitos, que ajude a compreender, a partir do local onde vivem, o mundo na sua totalidade. Problematisa que esta escola possa contribuir com as comunidades tradicionais dialogando e respeitando os seus saberes. (PARANÁ, 2009).

Também reflete a concepção de campo, de modo a contrapor a noção de rural, aproximando na construção os princípios da Educação do Campo a uma possível Escola das/nas Ilhas no litoral do Paraná. Segundo essa concepção, “[...] as Escolas das Ilhas são compreendidas como Escolas do Campo, e os ilhéus do litoral são considerados nas políticas públicas educacionais sujeitos do campo.” (PARANÁ, 2009, p. 21).

O texto do documento posiciona-se em relação às concepções de povos e comunidades tradicionais, bem como a questão da territorialidade e o modo de vida das comunidades caiçaras e de pescadores(as) artesanais. Destacamos a problematização referente à denominação “pescadores artesanais”, a qual provoca uma necessária reflexão sobre questões de gênero, em relação às dinâmicas das comunidades pesqueiras no litoral.

Embora o Estado denomine de Pescadores Artesanais, tanto homens quanto mulheres, nas práticas sociais da maior parte das comunidades, elas raramente participam da captura do pescado, porém, se inserem na cadeia produtiva da pesca, descascando camarão, limpando o peixe, agregando valor econômico e se articulando com outros atores sociais, diferentes daqueles circunscritos ao âmbito doméstico, assumindo desta forma, distintas posições sociais. (PARANÁ, 2009, p. 23).

Também se explicitam os conflitos ambientais no litoral, os quais têm influenciado significativamente a luta pela garantia dos direitos destas populações, de modo especial na segurança e soberania alimentar das comunidades. Como é sabido, o litoral paranaense é formado por um grande mosaico de Unidades de Conservação (UCs), que nos anos de 1980 foram constituídas pelo Estado no modelo restritivo, não consideravam a existência de comunidades humanas, populações tradicionais que viviam há muito tempo neste território. A criação destas UCs, sem a participação das comunidades, representa para estas populações um processo autoritário, de violação de direitos, que para além do simbólico tem consequências na produção e reprodução dos seus modos de vida.

Estas ações foram entendidas como autoritárias pelos moradores, pois foram impostas obrigando a mudanças de significado e destinação do território, conseqüentemente, das suas possibilidades de ocupação e uso dos recursos naturais. Desse modo, essas áreas passaram a ser denominadas “desertos verdes”, uma vez que, a despeito de conservar o ambiente natural, dificultam a sobrevivência das comunidades que viabilizaram a sua existência em função de seu modo de vida. (PARANÁ, 2009, p. 26).

Em relação aos saberes tradicionais e saberes escolares, o documento expõe que considera fundamental o diálogo entre estes diferentes saberes, a escola é o lugar da integração, troca e relação entre estes saberes, social e historicamente produzidos. (PARANÁ, 2009). Ao questionar os “Elaboradores(as)” sobre esta relação entre conhecimentos, os mesmos indicam a importância de um trabalho pedagógico que considere esta dimensão do conhecimento que “vem” das comunidades, aproximando a escola da sua realidade.

Os saberes tradicionais têm um significado essencial para a educação nas Ilhas. Representam toda uma cultura, riquíssima diga-se, e que caminha a passos largos rumo à “extinção”. É fundamental trabalhar estes saberes, como cultura, mas também como reafirmação da identidade da comunidade, uma vez que os mais novos já não possuem esses conhecimentos tão importantes na história local. Além disso, o saber

tradicional é o ponto de partida/chegada, o elo a ser estabelecido com o conhecimento científico/escolar, como forma de conexão para que o novo saber (escolar) possa não apenas ser assimilado, mas sim compreendido e ressignificado a partir de sua relação com o contexto da Ilha (saber tradicional). (ESTALINHO, 2019).

Fundamentalmente, a equipe do DEDI e das escolas das ilhas tinha muita sensibilidade e já havia levantado uma série de referências em torno de saberes tradicionais existentes na região, ainda que não houvesse tempo e condições objetivas para realizar um intenso e profundo levantamento de saberes e fazeres tradicionais. [...] Na proposta pedagógica os saberes tradicionais apresentavam um lugar de destaque na sua relação com os saberes escolares, possibilitando ressignificar esses últimos. (ESTOPEIRA, 2019).

A posição dos sujeitos/colaboradores(as), em relação aos saberes tradicionais, sugere a inclusão desta perspectiva de conhecimento nas práticas pedagógicas, de modo que possa ser um conhecimento reconhecido e valorizado, dado a sua importância para as comunidades. Destacamos também a preocupação de assumir estes saberes nos processos de formação da consciência crítica, contudo, há uma percepção de que, durante o processo de elaboração da proposta, não houve condições objetivas de inserir com maior profundidade a questão dos saberes e fazeres tradicionais, ampliando as possibilidades de estabelecer diálogos entre conhecimentos.

A inserção dos Saberes Tradicionais e os Saberes Escolares foram inseridos por uma concepção pedagógica e de gestão. Saberes esses culturais, essenciais na reprodução da vida dos Ilhéus. Retirá-los significa colocá-los em segundo plano e deixá-los fadados ao desaparecimento. A Escola só existe em função da existência do povo. Deixá-lo de fora da proposta é reproduzir uma ideologia desde o de cima, desconsiderando realidades e vidas. É negar a luta, a resistência histórica desses povos para a manutenção de seus territórios. O diálogo de conhecimento, locais e universais, possibilita avanços significativos na vida dos sujeitos sem negar a existência dos mesmos. (EMBIRUÇU, 2019).

Os saberes tradicionais, conceitos espontâneos, os saberes cotidianos, a materialidade de vida dos sujeitos constituída no e pelo trabalho (alienado ou como ação que constitui o humano) são o ponto de partida da organização dos eixos, até porque a ideia é que os saberes escolares deviam dialogar com os mesmos para a produção da consciência crítica ou consciência de classe. (EMBAÚBA, 2019).

Na mesma esteira de pensar a valorização dos conhecimentos tradicionais, na relação com os conhecimentos escolares e científicos, a organização escolar torna-se elemento essencial neste processo. Assim, o documento defende uma escola que vai além dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos,

[...] entendemos que a organização curricular para as escolas das ilhas não deve se limitar à indicação dos conteúdos a serem nelas trabalhados, muito menos apenas referir-se ao tratamento metodológico dos mesmos, trata-se de subsidiar as transformações das práticas escolares, portanto, da organização e funcionamento da referida instituição, bem como das suas relações com a comunidade a fim de que possam alcançar os objetivos pedagógicos estabelecidos. (PARANÁ, 2009, p. 32).

No que se refere ao trabalho pedagógico, propõe-se considerar, no seu planejamento e realização, os Eixos Temáticos: Modos de vida: Trabalho, Cultura(s) e Identidade(s), Territórios: Natureza, Poder e Políticas e Saúdes: Hábitos e Costumes, além das Áreas do Conhecimento, dos Conteúdos Estruturantes e da Matriz Curricular, conforme cada segmento de ensino.

Ao buscar estabelecer o diálogo entre os eixos temáticos, as áreas do conhecimento e os seus conteúdos estruturantes das disciplinas, agregados por áreas do conhecimento, o educador deverá ter consciência de que os primeiros referem-se às problemáticas nas quais os estudantes estão inseridos (realidade), os segundos constituem-se em instrumentos intelectivos que, dada a sua organização em áreas, permitirão a materialização de leituras da realidade, fundamento para uma educação libertadora porque conscientizadora e potencializadora de práticas sociais voltadas à democratização da sociedade. (PARANÁ, 2009, p. 41).

Ao analisar as respostas dos “Elaboradores(as)” no que se refere à relação entre os Eixos Temáticos, Áreas do Conhecimento e os Conteúdos Estruturantes e o seu processo de construção para ser inserida na proposta, percebemos que foi um intenso caminho de contradições, tensões e embates, visto a pluralidade de concepções do grupo constituído para a elaboração. Porém, estes enfrentamentos no plano teórico epistemológico contribuíram para a formação deste grupo, bem como na consciência coletiva, de que estavam produzindo um documento com todo seu ineditismo e ousadia pedagógica e política, na proposição de uma “outra” escola possível no território das ilhas.

Há, de certa forma, uma ruptura entre eixos temáticos e as áreas do conhecimento e os conteúdos estruturantes na medida em que, a despeito da tecedura da proposta ser pensada desde os princípios da educação do campo, existia a materialidade do funcionamento das escolas das ilhas que, em função do contingente de educandos, trabalhava com áreas do conhecimento. Esta opção, desde a SEED se dava muito mais pela questão econômico-financeira e, portanto, administrativa do que por uma opção epistemológica, ontológica, pedagógica. Por isso, os conteúdos estruturantes de cada disciplina constam na proposta e isso foi exigência da SEED. Veja que conteúdos estruturantes disciplinares não dialogam com o

trabalho por áreas do conhecimento, esta última não é uma soma dos conteúdos das disciplinas. Assim, há contradições entre eixos temáticos, áreas do conhecimento e conteúdos estruturantes oriundos: o primeiro: da concepção epistêmica e pedagógica que atravessa a proposta que tem outro paradigma e pensa o papel da escola, da educação, do educador e do educando de uma perspectiva desde as diretrizes da educação do campo. Por sua vez, as áreas do conhecimento foram instaladas não numa perspectiva da interdisciplinaridade, mas em função de questões econômico, financeiras, portanto, administrativas. E os conteúdos estruturantes foram o elenco do que já estava colocado para as disciplinas no estado, ou seja, rompe com a especificidade da educação do campo. Estas questões foram fruto de disputas internas na equipe, nós da universidade cogitamos até em abandonar o processo. Posteriormente refletimos que tais contradições faziam parte dos tensionamentos e disputas ligados aos processos educativos e decidimos ficar e acatar a decisão da SEED. Compreendíamos que alguém que lesse de forma mais atenta verificaria a falta de coesão e coerência e aprendemos que isso faz parte das lutas por uma educação do campo, sobretudo quando esta é formalizada e institucionalizada no âmbito dos órgãos da administração escolar. (EMBAÚBA, 2019).

No que se refere à articulação entre eixos temáticos, conteúdos estruturantes e áreas do conhecimento, percebemos um ponto bem contraditório durante o processo produção do documento. Em relação a estas dimensões na elaboração da Proposta, fica evidente a força do aspecto econômico em detrimento do pedagógico, pelo menos é o que indica um dos “Elaboradores(as)”, pois seria um professor(as) para assumir o trabalho com conteúdos que não são originários da sua formação específica, conforme podemos verificar no QUADRO 26.

Porém, outro participante da produção da Proposta afirma que ela não se encerra nela mesma, que há necessidade de atualizações e formação continuada de professores(as). Também verificamos que com a prática docente, o trabalho a partir da proposta vai ficando mais compreensível, que as conexões entre estas dimensões do currículo vai tendo mais lucidez.

Minha percepção sobre as relações entre estas três dimensões é que, na proposta, elas se dão apenas no âmbito discursivo. Olhando isoladamente aparecem apenas como um rol de conteúdos/temas a serem trabalhados. Daí que a elaboração da proposta não se encerra nela mesma, mas necessita de processos de formação continuada/permanente das educadoras e educadores das escolas das ilhas. (EMBIRA, 2019).

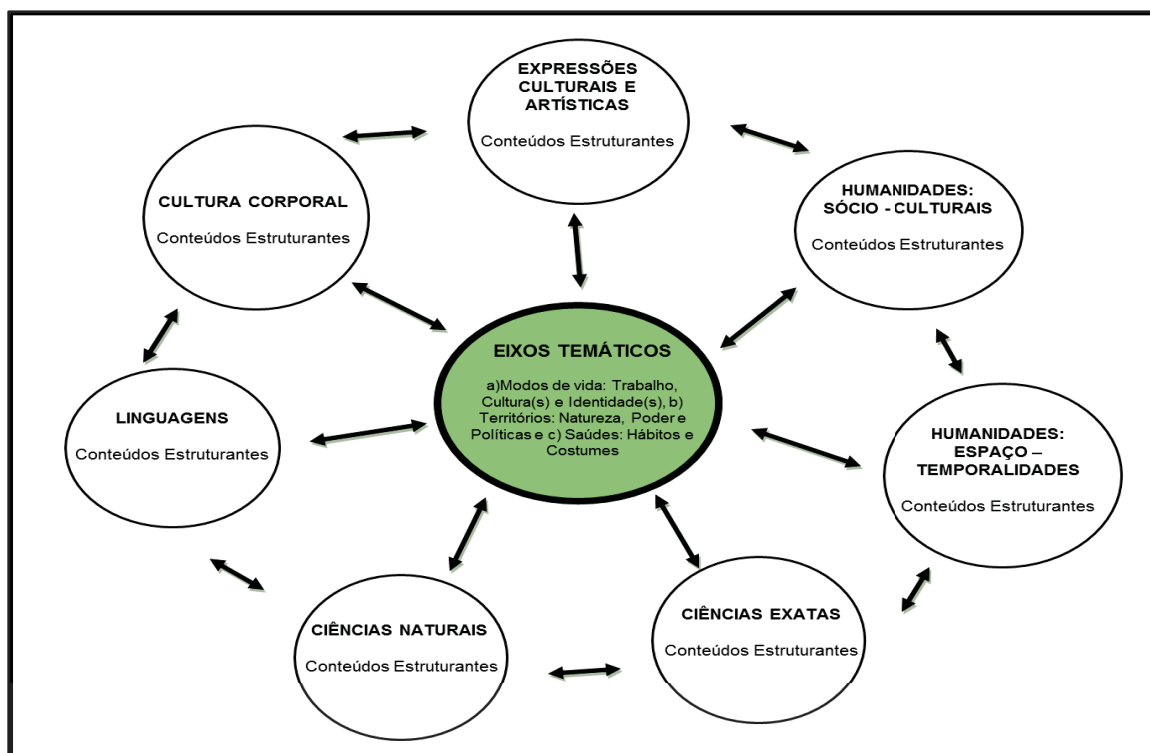
A relação não é algo tão fácil de compreender inicialmente. Faz-se necessário conhecer a comunidade, para então compreender que os eixos temáticos nada mais são do que a realidade local. Muitas vezes a dificuldade gira em torno de estabelecer a conexão do eixo para o conteúdo, ou vice-versa. Hoje, conseguimos compreender que a conexão é dupla, podemos partir do conteúdo para o eixo ou do eixo para o conteúdo. Considerando as áreas, ainda é um desafio pois a formação acadêmica dos docentes ainda é disciplinar. Para nossos professores que atuam há mais

tempo no colégio, o entendimento é melhor e a docência por área ocorre de forma mais natural. Para os novos ou aqueles vindos de fora, além das questões locais, a dificuldade de colocar em prática a área do conhecimento ainda é existente. Confesso que durante a elaboração da proposta, essa construção não era clara e evidente para nós. Tudo era novo, desde a questão das áreas e eixos. Inicialmente nos propusemos a trabalhar com as áreas. Já os eixos, ainda é um desafio, conforme respondi acima. (ESTALINHO, 2019).

Os eixos temáticos possuem como ponto de partida os territórios e os modos de vida. Alguns temas foram elencados, mas muitos outros poderiam ser elencados pelos professores ao longo do planejamento e trabalho docente. O que se pretendia era que, os professores, por meio do planejamento de seu trabalho, considerassem todas as possibilidades de conexão entre os conhecimentos científico-didáticos e os territórios de vida dos ilhéus. Um professor de Ciências Humanas, por exemplo, envolvendo conhecimentos/conteúdos de Geografia e História, poderia levar em consideração que para o desenvolvimento do raciocínio espacial ou para a construção do conhecimento histórico, há saberes, práticas territoriais, memórias, formas diferenciadas de se lidar com o tempo e a natureza nas ilhas que também precisam ser consideradas nos processos de ensinar e aprender na escola. (ESTRELINHA, 2019).

Os diálogos e compreensões do processo citado acima, e a relação entre os eixos temáticos, áreas do conhecimento e os conteúdos estruturantes, foram expressos, conforme consta na Proposta (FIGURA 6).

FIGURA 6 - SÍNTESE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DAS ILHAS DO LITORAL PARANAENSE



FONTE: Modificado de PARANÁ (2009).

Na continuidade das nossas problematizações sobre o documento, são apresentados os conteúdos a serem trabalhados conforme as áreas do conhecimento e os quadros que sintetizam a organização dos eixos temáticos, das áreas do conhecimento e dos conteúdos estruturantes. Conforme QUADRO 26, que apresenta a relação entre área do conhecimento, disciplinas e a formação do (as) professor(a) necessários para atuar nas escolas das/nas ilhas.

QUADRO 26 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS E COLÉGIOS DAS ILHAS
CONFORME ÁREAS DO CONHECIMENTO

(continua)

ÁREA DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	FORMAÇÃO
ENSINO FUNDAMENTAL (6º AO 9º ANO)		
Expressões Culturais Artísticas	Arte	Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Linguagens; ou Licenciatura Plena ou Formação Pedagógica com habilitação em todas as áreas relativas à Arte; ou Bacharelado em todas as áreas relativas à Arte.
Ciências Humanas I e II	História Geografia Ensino Religioso	Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Humanas; ou Licenciatura Plena ou Formação Pedagógica com habilitação em: Geografia; ou História; ou Sociologia; ou Filosofia; ou Ciências Sociais; ou Pedagogia, preferencialmente com Pós-Graduação em Ensino Religioso, conforme Deliberação n.º 01/06 – CEE.
Linguagens	Língua Portuguesa Língua Estrangeira	Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Linguagens; ou Licenciatura ou Formação Pedagógica com habilitação em: Letras Português - Inglês; ou Letras Português - Espanhol; ou Letras Português; ou Letras Inglês; ou Letras Espanhol; ou Bacharelado em: Letras Português - Inglês; ou Letras Português - Espanhol; ou Letras Português; ou Letras Inglês; ou Letras Espanhol.
Ciências da Natureza	Ciências	Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza; ou Licenciatura Plena ou Formação Pedagógica com habilitação em: Biologia ou Ciências Biológicas; ou Química ou Bacharelado em Biologia ou Ciências Biológicas; ou Química.
Ciências Exatas	Matemática	Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Exatas; ou Licenciatura Plena ou Formação Pedagógica com habilitação em Matemática ou Física; ou Bacharelado em Matemática; ou Física.
Cultura Corporal	Educação Física	Licenciatura em Educação Física/ Bacharelado em Educação Física.

(conclusão)

ENSINO MÉDIO		
Expressões Culturais Artísticas	Arte	Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Linguagens; ou Licenciatura Plena ou Formação Pedagógica com habilitação em todas as áreas relativas à Arte; ou Bacharelado em todas as áreas relativas à Arte.
Linguagens	Língua Portuguesa Língua Estrangeira	Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Linguagens; ou Licenciatura ou Formação Pedagógica com habilitação em: Letras Português - Inglês; ou Letras Português - Espanhol; ou Letras Português; ou Bacharelado em: Letras Português - Inglês; ou Letras Português - Espanhol; ou Letras Português; ou Letras Inglês; ou Letras Espanhol.
Ciências da Natureza	Biologia Química	Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza; ou Licenciatura Plena ou Formação Pedagógica com habilitação em: Biologia ou Ciências Biológicas; ou Química ou Bacharelado em Biologia ou Ciências Biológicas; ou Química.
Cultura Corporal	Educação Física	Licenciatura em Educação Física/ Bacharelado em Educação Física.
Ciências Humanas I	Filosofia Sociologia	Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Humanas; ou Licenciatura Plena ou Formação Pedagógica com habilitação em: Filosofia; ou Sociologia; ou Ciências Sociais; ou Bacharelado em Filosofia ou Sociologia.
Ciências Humanas II	História Geografia	Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Humanas; ou Licenciatura Plena ou Formação Pedagógica com habilitação em Geografia ou História ou Bacharelado em Geografia ou História.
Ciências Exatas	Matemática Física	Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Exatas; ou Licenciatura Plena ou Formação Pedagógica com habilitação em Matemática ou Física; ou Bacharelado em Matemática; ou Física.

FONTE: O autor (2019).

O quadro acima foi construído mediante consulta no documento intitulado Instrução Normativa nº 22/2010 SUED/SEED, que trata da formação de professores(as) para atuar por área do conhecimento e os atuais editais de contratação de docentes temporários no Paraná, os conhecidos PSS. Ressaltamos que o documento de 2010 não incluía os profissionais formados em cursos superiores oriundos das Licenciaturas em Educação do Campo, porém nos editais atuais de contratação de temporários é possível que estes trabalhadores docentes concorram ao cargo.

Salientamos que o processo de inclusão destes profissionais formados nas Licenciaturas em Educação do Campo, organizadas por área do conhecimento, só foi possível devido a várias ações de reivindicações junto à própria SEED, a qual por muito tempo resistiu incluí-los. Esta conquista se deu com o apoio das universidades públicas, movimentos sociais do campo, sindicatos e do Ministério Público Estadual, que fez o papel de mediador de todo processo.

Contudo, ainda há uma caminhada a se fazer para garantir os direitos destes profissionais. Como, por exemplo, a luta por concursos públicos, ainda não realizados no estado do Paraná, pois assim poderiam efetivar estes professores(as) nas escolas, diminuindo a rotatividade e atendendo a demanda por docentes formados ou que saibam trabalhar por área do conhecimento. A questão não é “tomar o lugar” de quem já atua nas escolas do campo, e sim oportunizar a estes novos profissionais que tiveram uma formação acadêmica, dentro da especificidade da Educação do Campo, a terem o direito garantido de conquistar o seu espaço profissional.

Em relação à atualização da proposta, os Elaboradores(as) alertam para a importância de constantes processos avaliativos, visto seu ineditismo.

Dado o seu ineditismo é preciso compreender que o seu processo de implementação implica em constantes avaliações, a fim de que a mesma se materialize de modo a ser instrumento que viabilize a dialogia entre os saberes tradicionais e escolares, fundamentais para o entendimento crítico da realidade pelo estudante, objetivo central dessa proposta. (PARANÁ, 2009, p. 112).

A Proposta apresenta sua concepção de avaliação, prezando por processos coletivos, garantindo o respeito aos saberes das comunidades tradicionais, indicando a possibilidade de diferentes formas, mais democráticas, de avaliar as aprendizagens. (PARANÁ, 2009). Outra dimensão discutida no documento é a formação dos profissionais das escolas das/nas ilhas. De acordo com o documento a implementação de uma nova proposta educativa, “[...] supõe um conjunto de elementos que vão desde aqueles ligados à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, passando por condições materiais de trabalho dos educadores (as) até questões salariais.” (PARANÁ, 2009, p. 118).

[...] propõe-se que a formação continuada dos educadores das ilhas seja realizada a partir do trabalho em sala de aula que deverá sustentar um

intenso diálogo e reflexão entre os saberes escolares e tradicionais, suas práticas pedagógicas e os fundamentos teórico-metodológicos. É neste contexto que, para a implementação da presente proposta, faz-se necessário, para além do que já vem sendo realizado no que se refere ao trabalho pedagógico com os conteúdos estruturantes, a instituição de horas de trabalho junto à comunidade (Tempo-Espaço Comunidade), isso porque serão elas que viabilizarão a dialogia que o educador estabelecerá entre os saberes tradicionais e escolares. Cabe salientar que as atividades formativas propiciarão o referido diálogo. (PARANÁ, 2009, p. 119).

Um aspecto relevante, citado acima, é a questão da proposta vislumbrar que os professores possam realizar atividades junto às comunidades, denominado de Tempo-Espaço-Comunidade, para assim viabilizar diálogos com as práticas e conhecimentos tradicionais dos sujeitos das ilhas. Porém, não fica explicitado como se dará tal inserção, considerando que a proposta, embora tenha como posição política o olhar pedagógico para os processos, não consegue encaminhar situações relativas a questões administrativas e trabalhistas. Esta contradição por parte dos “Elaboradores(as)”, explicita os limites para implementação, acompanhamento e avaliação das políticas, que muitas das vezes é paralisada pela própria estrutura do Estado.

Porém, como toda construção coletiva e nova, os desafios são presentes bem como os possíveis avanços vislumbrados pelo grupo. Neste sentido, os “Elaboradores(as)”, de modo geral, apontam diferentes limites no processo, destacam a importância da proposta para as escolas, e a necessidade de formação continuada aos professores(as). Enfatizam o necessário e contínuo processo de avaliação a ser realizado junto da proposta, a fim de melhorar e atender de modo mais coerente às demandas das populações tradicionais que vivem nas ilhas do litoral do Paraná.

O desafio inicial foi colocar múltiplos segmentos em diálogo: comunidades, professores, diretores, equipes da SEED, do núcleo regional e da universidade. Posteriormente, outro desafio foi tecer o texto, os eixos, as áreas do conhecimento e pensar nos conteúdos desde perspectivas e concepções distintas entre SEED, NRE e Universidade. [...]. Penso que do ponto de vista da elaboração há um avanço significativo na medida em que há o reconhecimento por parte da SEED das especificidades dos sujeitos do campo e também pelo esforço em elaborar e aprovar o documento. Trata-se de uma das poucas unidades da federação que possui Proposta para ilhéus de ilhas marítimas e isso também é fruto de pessoas militantes no interior da própria secretaria da educação que optou, na gestão Requião, por inserir especialistas e pessoas ligadas aos movimentos sociais do campo, muitos foram indicados pelos mesmos. Isso avalio como avanço. A efetivação da proposta se depara com múltiplos desafios: a própria situação das escolas das ilhas no tocante às contratações é um dos maiores pois, como a maior parte das escolas do campo, há uma grande rotatividade de professores,

estes alegam não saber trabalhar por área do conhecimento, muitos são pedagogos e sequer são da própria área do conhecimento. A efetivação então é atravessada por esses percalços, há também a sobrecarga da equipe técnica que foi reduzida na troca de gestão de 2010 para 2011, por mais boa vontade que tenham, é muito difícil implementar um currículo que rompa com a perspectiva do que se teve na formação inicial dos docentes. Por isso, a necessidade de acompanhamento de perto, de processos de formação dialógicos com a realidade do chão da escola é fundamental, o que na maioria das vezes não ocorre por causa das condições materiais de trabalho dos técnicos do Núcleo regional de ensino e também pela falta de parcerias com as universidades, sobretudo a UFPR/setor Litoral que sempre se dispôs a participar gratuitamente. Avalio que a efetivação da Proposta ainda é um grande desafio. (EMBAÚBA, 2019).

Percebemos, na posição acima, que os professores/técnicos que atuavam na SEED, via Coordenação da Educação do Campo e que estavam inseridos no grupo que elaborou a Proposta, tinham uma característica bem definida em relação à Educação do Campo e à educação pública. Como professores e professoras engajados e vinculados aos movimentos sociais, bem como, em relação aos demais integrantes deste coletivo, poderiam ser reconhecidos como intelectuais orgânicos, conforme defende Antonio Gramsci, ao enfatizar que, em síntese, este tipo de intelectual se envolve em processos comprometidos com suas raízes, enquanto grupo social, classe.

Na sequência destacam a diversidade de sujeitos que participaram da elaboração da Proposta. Situando que tinham docentes que possuíam pouca experiência na docência, o que de alguma forma trazia algumas inseguranças, porém o fato de estarem atuando diretamente nas escolas das/nas ilhas, eles forneciam ao grupo elementos e posicionamentos que tinham como pressuposto a própria realidade vivida no cotidiano das escolas.

Entendo que um avanço significativo tenha sido o próprio processo de elaboração da proposta envolvendo diferentes segmentos e sujeitos, principalmente os educadores e lideranças das ilhas e das escolas das ilhas, criando essa possibilidade de expansão da oferta do ensino fundamental e médio próximo de onde vivem e em sintonia com suas necessidades e expectativas. Avanço importante também foi o reconhecimento de que a população das ilhas do litoral existe, é marcada pela diversidade e resistência histórica e potencial proponente de uma escola diferenciada, pública e de qualidade. (ESTOPEIRA, 2019).

Na elaboração, não tínhamos uma grande experiência docente, menos ainda na construção de um documento tão importante para nós mesmos. Por outro lado, procuramos participar ativamente da construção, nos posicionando contrários quando não estávamos de acordo com algumas ideias dos técnicos e professores da universidade. Durante a efetivação da proposta, desde a contratação dos professores, a implementação das áreas

e a formação por áreas do conhecimento sempre foram os maiores desafios. (ESTALINHO, 2019).

Com a mudança de governo que assumiu o Estado no ano de 2011, surgiram outras questões a serem superadas, além das já mencionadas em relação às condições objetivas de implementação da Proposta, muitas vezes dentro do próprio limite da estrutura do próprio Estado. O novo desafio seria no campo da “vontade política”, ou seja, com um grupo político alinhado as políticas estritamente neoliberais o projeto de educação para o Paraná muda de horizonte.

Ao refletirmos sobre os avanços, em relação à educação pública, principalmente a Educação do Campo, percebemos uma evidente abertura e diálogo, da equipe do governo entre os anos de 2003 a 2010, com os sujeitos do campo e suas realidades na construção das políticas públicas. Já com a realidade do governo que assume a partir de 2011 até os dias de hoje, mesmo que sejam governadores diferentes no nome e partido, porém são iguais no projeto neoliberal, observamos um momento de retrocessos, de negação do reconhecimento das especificidades destes povos do campo, das águas e das florestas. Retomava-se um trabalho fundamentado numa visão de uma educação e escola para (vinculado ao paradigma da Educação Rural) e não com as comunidades.

No processo de formação continuada/permanente encontramos certa resistência e desconfiança por parte de um pequeno número de educadoras e educadores das ilhas. Também houve a mudança de governo estadual que engavetou a proposta e acabou com o processo de formação continuada/permanente. Outro limitante foi a burocracia, o sistema de lançamento de notas, por exemplo, não era (e continua não sendo) adaptado à proposta. (EMBIRA, 2019).

No momento que se pensa em elaborar uma proposta pedagógica para qualquer escola, deve-se ter a consciência da participação da comunidade. E ao vislumbrar uma proposta inédita, ousada que busca romper paradigmas, principalmente ao tomar e assumir para si os princípios da Educação do Campo torna-se inerente o envolvimento das comunidades, dos sujeitos, dos povos do campo, neste caso das comunidades tradicionais das ilhas. As respostas dos questionários e entrevistas com a participação do grupo dos “Elaboradores(as)” e dos “Povos das Águas”, estes últimos moradores(as) da comunidade, indicam convergências e divergências de percepções em relação à efetiva e ativa participação da comunidade neste processo.

No grupo “Povos das Águas”, do subgrupo “Pescadores(as)” 33,33% afirmam não ter participado, bem como 100% do subgrupo denominado “Caiçaras” também não participaram do processo de elaboração. A taxa de não participação na elaboração, *a priori*, pode ser justificada por três questões. A primeira refere-se que alguns dos não participantes do grupo “Pescadores(as)” eram muito jovens e no momento deste processo ainda eram adolescentes; outro fator pode ser que os selecionados para participar da nossa pesquisa, mesmo que lideranças na comunidade, por algum motivo não participaram da construção da proposta; e por fim, a participação da comunidade, se deu mais com pessoas da comunidade que estavam próximas do cotidiano escolar, que tivessem filhos(as) matriculados(as) e/ou professores(as) que atuavam na escola e eram moradores(as) da comunidade.

Abaixo apresentamos a resposta de membros do grupo dos “Elaboradores(as)”, que de modo geral, afirmam o envolvimento da comunidade, mesmo que não tenha detalhado como se deu o mesmo no âmbito da própria comunidade. Destacamos que alguns indicaram a realização de reuniões em Paranaguá e Curitiba, como obstáculos à participação da comunidade, porém também informaram sobre momentos nas ilhas.

As comunidades participaram principalmente nas reuniões iniciais, para organizarmos as linhas gerais da proposta. A ideia da participação era debater os eixos a partir dos quais ela seria elaborada. Pois, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação do Campo é importante considerar a materialidade dos sujeitos para pautá-la na escola a fim de que esta possa auxiliar no processo de resistência nos territórios de vida. Assim, algumas reuniões foram no Núcleo Regional de Ensino de Paranaguá. É importante destacar que professores, diretores das ilhas nunca deixaram de participar e muitos também compõem as comunidades, tendo em vista que são moradores das ilhas. (EMBAÚBA, 2019).

As comunidades foram ouvidas na fase inicial de discussão da proposta, através de encontros promovidos nas Ilhas e também em Paranaguá. Em alguns casos, percebemos que houve uma participação maior; em outros, não. [...]. (ESTALINHO, 2019).

Os coordenadores das escolas das Ilhas participaram do processo de elaboração do PPP. Todos eram ao mesmo tempo professores, diretores e moradores das comunidades. Reuniões, visitas técnicas e/ou trabalhos de campo foram realizados para o diálogo com professores e moradores das comunidades. (ESTRELINHA, 2019).

Entendemos que a Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas, constitui-se em um projeto ousado e desafiador para as escolas, as comunidades, os trabalhadores(as) da educação que atuam nas ilhas. Contudo, reconhecemos os

esforços e lutas para construir processos educativos escolares, que atendam a demanda das populações que vivem nestas comunidades.

Findando a exposição dos documentos que utilizamos na pesquisa para compreender a educação e escola da/na ilha, apresentamos o Projeto Político Pedagógico (PPP)²² da escola localizada no campo empírico deste estudo. Primeiramente, enfatizamos que a referida escola solicitou junto ao Núcleo Regional de Paranaguá a alteração na sua nomenclatura, passando a assumir-se com “Colégio Estadual do Campo”, o que demonstra sua aderência ao processo de identificação com a Educação do Campo, em um movimento mais amplo de reafirmação e fortalecimento das escolas do campo no estado do Paraná.

O Projeto Pedagógico é datado do ano de 2015, ou seja, quase dez anos após as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006) e seis anos após a elaboração da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009). Na sua organização, o referido projeto, apresenta o diagnóstico da comunidade com dados históricos e geográficos da instituição. Posteriormente, realiza discussão sobre a Educação do Campo e Escola das Ilhas, reconhecendo-se, conforme a sua realidade, enquanto parte da Educação do Campo.

O PPP (2015, p. 9) enfatiza a importância de um “[...] planejamento voltado à realidade em que está inserida, contemplando a diversidade de sujeitos envolvidos no processo educativo, garantindo a estes o acesso a Educação em seu próprio local de morada [...]”.

Conforme o Projeto segundo fragmento abaixo, percebemos o olhar que preconiza a relação entre o contexto local, da ilha, com um contexto mais amplo, de forma que sejam valorizados os conhecimentos da comunidade. Porém, parece-nos uma situação antagônica em relação à Educação do Campo e de hierarquização de conhecimentos, quando afirmam, que a partir do conhecimento tradicional, se chegará ao conhecimento científico. Entendemos que uma relação dialógica entre estas formas de conceber, explicar e compreender o mundo, ou seja, formas diferentes de conhecimento poderá ser o caminho para o reconhecimento e valorização dos conhecimentos tradicionais, assim como do conhecimento científico.

²² Salientamos que o documento que tivemos acesso para apresentar, foi obtido através do acesso público ao site da escola.

A Escola da e na Ilha precisa ser pensada considerando a realidade local, não esquecendo é claro que o mundo é maior do que a Ilha, mas também trabalhando de forma contextualizada, utilizando-se do conhecimento tradicional e estabelecendo-se as relações para chegar ao conhecimento científico, resgatando e valorizando a cultura local. (PPP, 2015, p. 9).

No entanto, explicita a busca de fortalecer uma concepção de escola que objetive inverter uma lógica, muitas vezes impregnada e anunciada como única possibilidade para quem frequenta a escola, isto é, quem estuda, estuda para um dia sair da ilha. Porém, um elemento marcante da Proposta é a defesa de que a escola deve se mobilizar para o sentimento de pertença e valorização das suas culturas, identidades, que a coletividade na comunidade possa ser um pilar para o enfrentamento dos desafios da realidade. Ao relacionar esta questão presente no PPP da escola sobre a relação escola e comunidade, de modo geral, os “Elaboradores(as)” nas suas posições, como exemplo abaixo, reafirmam a necessidade de intensificar esta parceria, visto que o sentido da escola deve de alguma forma, atender os anseios e demandas da comunidade.

Na proposta a ideia é que a escola, como toda escola do campo, auxilie a fortalecer os modos de r-existência da comunidade, ou seja, deve ser um instrumento de resistência na medida em que, por meio dos acessos aos conhecimentos científicos, possa auxiliar as comunidades a reinventarem suas lutas contra as políticas de expulsão e expropriação dos modos de existência que os ilhéus vêm vivenciando desde os anos 1980. Nas ilhas, há um processo de expulsão em curso daqueles que querem seguir sendo pescadores e pescadoras, as lutas do movimento dos pescadores artesanais explicita isso, a escola neste sentido deveria, de acordo com a proposta, auxiliar a fortalecer tais sujeitos. (EMBAÚBA, 2019).

Antes da implementação da proposta era comum ouvir das comunidades que a escola tirava os seus filhos do ofício da pesca, pois ensinava conteúdos que não tinham relação com a cultura caiçara. Com a participação das comunidades, bem como com o desenvolvimento de projetos que partiam da realidade das educandas e educandos, estes perceberam que os conteúdos escolares podem ser relacionados aos saberes comunitários, e, tanto eles como as comunidades, perceberam a importância da escola para a valorização da cultura caiçara. (EMBIRA, 2019).

A partir da nossa inserção no campo empírico da pesquisa e após diálogos com moradores(as) da comunidade, conseguimos perceber o quanto a escola é importante para a comunidade. Em nenhum momento ouvimos reclamações em relação à existência da instituição na ilha, o sentimento de pertença à escola está presente nos discursos da comunidade, por mais que não tenham uma participação ativa na vida da escola. O que nos foi relatado, muitas vezes, foi que gostariam de

participar mais da escola e que ela poderia ser melhor, no sentido de oferecer possibilidades aos seus filhos(as), como outros cursos, cursos que pudessem ajudar a comunidade.

Na continuidade da exposição do PPP, o documento apresenta os aspectos quantitativos relativos aos profissionais da educação que atuam na escola e os níveis de oferta de ensino, com o número de turmas, de matrículas e turnos de funcionamento. Em relação à dimensão pedagógica, caracteriza cada área do conhecimento, apresenta os projetos e demais atividades realizadas extraclasse e no contra turno. Apresenta questões vinculadas aos resultados educacionais da instituição e dados referentes ao desempenho escolar das turmas. Aponta as principais dificuldades que colaboraram com o baixo nível de aprendizagem dos alunos.

Analisando nossa realidade escolar, identificamos diversas dificuldades que resultaram em uma aprendizagem insatisfatória. Essas dificuldades são encontradas tendo como razões: Falta de compromisso familiar com a escola; Falta de interesse dos alunos; Falta de políticas públicas voltadas à nossa realidade; Falta de comprometimento e responsabilidade de alguns educadores; Desmotivação dos alunos devido a fatores que são inerentes aos mesmos, tais como problemas sociais e familiares que interferem nos estudos; Desempenho individual de cada educador. (PPP, 2015, p. 18).

No que se refere ao que denominam no documento de governabilidade da escola, indicam as seguintes questões a serem melhoradas e superadas, a fim de avançar em termos qualitativos em relação aos processos educativos realizados na instituição: a) a cultura local influenciando na educação; b) o desempenho dos estudantes e c) a distorção idade/ano/série. Porém, no documento não há explicitamente como trabalhar estas questões no cotidiano escolar. Entretanto, no Projeto Pedagógico são citadas ações que sugerem a superação e melhoria destas questões, como os projetos “Ler para aprender”, “Desenhar é expressar”, “Mitos e Lendas”, “A poesia e sua fantasia”, além de dois projetos com uma organização não governamental e outro com órgão público vinculado ao tema da educação do ambiental. A primeira parceria trata de um projeto sobre a conservação animal e o segundo de coleta de resíduos na ilha.

É descrita a fundamentação da Proposta Pedagógica, evidenciando-se algumas concepções da escola em relação às suas práticas. As concepções apresentadas são: de sociedade, homem, cultura, trabalho, tecnologia, cidadania,

escola, educação, função social da escola, conhecimento, currículo, método, ensino e aprendizagem, infância e adolescência, alfabetização e letramento, relação professor/aluno, conselho de classe, avaliação e recuperação, gestão democrática, Educação do Campo, desenvolvimento sustentável, pedagogo(a), estágio não obrigatório.

Percebemos, a partir do documento, as intenções e posições definidas teoricamente de como deve ser a ação escolar na comunidade, de como superar modelos escolares não democráticos, não participativos. As concepções expostas no documento evidenciam o alinhamento com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná e com a Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas, o que demonstra, por parte da Escola, aproximação conceitual e ideológica com os princípios da Educação do Campo.

Sobre a participação da comunidade na escola e como esta participação acontece ou deveria acontecer, as respostas dos sujeitos/colaboradores(as) que moram na ilha, indicam certo distanciamento entre o postulado no documento e o cotidiano das relações com a comunidade.

Através de reuniões com os pais, mas há baixa representatividade por parte dos mesmos. Há a cultura de que os pais só são chamados na escola para escutarem reclamações sobre os seus filhos, portanto não comparecem. Há tentativas de incentivar que haja maior participação através de conversas e organização pontual de reuniões em datas comemorativas, sem muito sucesso. Os pais não veem a importância de se auto organizarem através da fundação de uma APMF, o que daria força de reivindicar melhorias e de auxiliar na gestão da escola. (PARATI, 2018).

Acho deveria ser mais parceria, mais união, mais afetividade, das mãos se apertar junto e continuar essa carreira. Se não tiver a parceria, união da comunidade com o estudo não ia, tem que se unir, se abraçar, ser uma parceria forte comunidade e colégio, estudo. (CAMBUCICA, 2019).

As informações acima apresentam um contexto, onde se percebe o entendimento de muitas famílias da comunidade, que só são chamadas na escola para ouvirem reclamações dos(as) seus(suas) filhos(as), e também indicam a importância da aproximação entre comunidade e escola, nos sugerindo que uma possível articulação, pode contribuir na superação das muitas dificuldades presentes tanto na escola, como na própria comunidade. Seria uma estratégia importante, enquanto movimento coletivo, pelo qual, a partir da escola, visto sua função social, poder-se-iam construir ações de mobilização junto à comunidade, onde se

(re)significam, se atribuem novos sentidos para o envolvimento dos sujeitos no fortalecimento da escola da/na ilha.

A participação da comunidade é menos do que se espera. Como mãe de aluno vejo que a escola não convida a comunidade, as associações, nas reuniões organizadas no espaço escolar. Deveria acontecer mais reuniões, eventos onde a comunidade pudesse participar, planejar ações que envolvesse mais a comunidade e a escola. (PITANGA, 2018).

[...] deveria existir uma ligação bem forte dos dois lados para que tivesse aproximação e colaboração, de fato a escola está com dificuldades por falta de participação da comunidade. Se essas duas andassem juntas, teriam forças para enfrentar os desafios que a comunidade e a escola passam. (PARU, 2018).

Também se destaca no documento a preocupação de envolver os diferentes segmentos de ensino, refletindo-se como se pode dar a transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental e posteriormente para o ensino médio. A Proposta Pedagógica apresenta as diferentes possibilidades avaliativas a serem realizadas pelos docentes junto aos alunos, a importância da formação continuada, dos registros do trabalho pedagógico, do plano de ação da equipe pedagógica e as formas de relacionamento com a comunidade através do Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil.

Na conclusão, aponta-se a importância da avaliação do Projeto Pedagógico de forma contínua, realizando um processo para contribuir com ajustes necessários à prática pedagógica a partir do diálogo com a comunidade. (PPP, 2015).

Isto posto, compreendemos que os documentos oficiais produzidos pelo Estado, apresentados nesta seção, tem elementos comuns, expostos nas seções seguintes. Ou seja, a cultura enquanto elemento fortalecedor da existência das comunidades, o trabalho como modo vida para resistir às pressões, aos descasos de políticas públicas, da sociedade e o território na luta pela escola do campo da/na ilha.

4.2 A CULTURA COMO POSSIBILIDADE DE EXISTÊNCIAS E DISPUTAS

Refletir sobre o problema que instiga esta pesquisa, cabe pensar no primeiro momento a questão da relação da cultura de uma sociedade e a escola em determinado contexto sócio histórico. Ao pensarmos neste aspecto, entendemos que é preciso refletir a relação entre a cultura de determinado tempo histórico e a

organização da escola e dos conhecimentos, dos quais a comunidade irá se apropriar ou não para compreender a sociedade em que vive e quiçá buscar transformá-la.

No entanto, a superação de um modo de sociedade não é um processo fácil, como já discutido e expresso na literatura que investiga a formação das sociedades ao longo da história, o que percebemos, na atualidade, consequência de um processo histórico de contradições, é uma sociedade regida pela lógica de poder e dominação. Onde a educação e a escola tornam-se instrumentos das elites nacionais e internacionais para formação de trabalhadores(as) obedientes e até mesmo conformados com as condições de vida impostas, condições de alto índice de pobreza, miséria e de todo tipo de negação aos direitos.

O modo de vida baseado nos pressupostos do capital vem tornando-se cada vez mais intrínseco na forma de ver a vida, pela qual muitos defendem e acreditam que há somente um padrão no modo de ser das pessoas, que existe um único e aceitável modelo para toda sociedade. Esta forma de pensar, por exemplo, “o modelo da família tradicional”, tem sido elemento de opressão, preconceito, violências e exclusão. O modelo unitário de pessoa, família e sociedade defendido por uma parte da população, se dá em virtude das pessoas darem outros sentidos as suas vidas, os quais não vão ao encontro dos preceitos e moralismos defendidos por uma sociedade patriarcal. Eagleton (2011) provoca-nos afirmando que esta maneira de pensar e impor ao “Outro”, é suspeita e nem um pouco politicamente ingênua.

[...] Não é, na verdade, apenas a cultura que está aqui em questão, mas uma seleção particular de valores culturais. Ser civilizado ou culto é ser abençoado com sentimentos refinados, paixões temperadas, maneiras agradáveis e uma mentalidade aberta. É portar-se razoável e moderadamente, com uma sensibilidade inata para os interesses dos outros, exercitar a autodisciplina e estar preparado para sacrificar os próprios interesses egoístas pelo bem do todo. Por mais esplêndidas que algumas dessas prescrições possam ser, certamente não são politicamente inocentes. Ao contrário, o indivíduo culto parece-se suspeitosamente com um liberal de tendências conservadoras. (EAGLETON, 2011, p. 32).

Assim, a dominação de uma classe na sociedade, também, se dá pelo aspecto cultural, pois, de acordo com Williams (2007, p. 14), “[...] ela se mantém também inevitavelmente pela cultura do vivido: aquela saturação do hábito, da

experiência, dos modos de ver, que é continuamente renovada em todas as etapas da vida, [...] no interior de significados definidos [...].”

Williams (2005) ajuda-nos a entender como a sociedade absorve, de uma maneira aparentemente natural, este modo de ser e viver a partir da ideia de hegemonia:

[...] é um corpo completo de práticas e expectativas; implica nossas demandas de energia, nosso entendimento comum da natureza do homem e de seu mundo. É um conjunto de significados e valores que, vividos como práticas, parecem se confirmar uns aos outros, constituindo assim o que a maioria das pessoas na sociedade considera ser o sentido da realidade, uma realidade absoluta porque vivida, e é muito difícil, para a maioria das pessoas, ir além dessa realidade em muitos setores de suas vidas. (WILLIAMS, 2005, p. 217).

Na mesma perspectiva de Williams (2005), sobre hegemonia, Gramsci (1999) salienta o caráter global e educativo da hegemonia junto a um povo.

[...] toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais. (GRAMSCI, 1999, p. 399).

Posto o caráter hegemônico da formação “natural”, sem contradições de uma sociedade, segundo o ideário de sociedade capitalista, há que pensar formas de sua superação. É neste sentido que o trabalho com o conhecimento, a educação, a escola são meios estratégicos e importantíssimos para tal enfrentamento. Pois, considera-se a cultura como patrimônio do povo, universal, o povo sair da condição de objeto, tornar-se e assumir-se enquanto sujeito da história, não só reprodutor, mas produtor da cultura.

É neste sentido, da vida e das relações sociais, enquanto históricas e sujeitas às mudanças e transformações, que a produção dialética da própria existência, que a classe trabalhadora pode lutar e construir outro modo de vida em sociedade, um mundo de práticas e relações contra hegemônicas, para tal consideramos um elemento essencial nestes processos, isto é, a própria em si cultura, visto que ela é “[...] sintomática de uma divisão que ela se oferece para superar. [...] é ela própria a doença par a qual propõe uma cura.” (EAGLETON, 2011, p. 30). Neste movimento de superação de uma cultura em detrimento de

outra, que Williams (2011) afirma que é possível uma teoria da cultura, uma cultura contra hegemônica:

[...] uma teoria da cultura atinge sua maior significação quando se ocupa precisamente das relações entre as muitas e diversas atividades humanas que têm sido agrupadas histórica e teoricamente em categorias, e especialmente quando ela explora essas relações como simultaneamente dinâmicas e específicas dentro de situações históricas descritíveis que, práticas sociais, são alteráveis, assim como o nosso presente o é. (WILLIAMS, 2011, p. 190).

A cultura é produzida do/pelo tecido social, é algo fundamentalmente humano, é todo processo de produção de símbolos, de representações, de significados. Em uma sociedade de classes, há que se perceber as diferentes formas de fragmentação cultural, não no sentido do respeito e da valorização da diversidade cultural, mas de segregações culturais, resultado da divisão social do trabalho, este produtor da divisão social do saber e conseqüentemente da cultura. (LOPES, 1999).

A cultura, enquanto produção histórica torna-se um aspecto essencial no processo de escolarização e socialização das escolas públicas. Porém, há que se considerar que a escola que temos, historicamente, é pautada por princípios e ações de uma sociedade capitalista, constituída na contradição, pressionada pelos interesses da classe dominante e da classe trabalhadora. (CAMINI, 2009).

Para além das mazelas da escola capitalista, reconhece-se a escola pública como o possível legado de instituição capaz de gerar novas formas de relações e produção da vida, ensejando experiências de uma geração que se posiciona frente às injustiças de seu tempo, como afirma Marx:

O simples fato de cada geração posterior deparar-se com forças produtivas adquiridas pelas gerações precedentes, que lhes servem de matéria-prima para novas produções, cria na história dos homens uma conexão, cria uma história da humanidade [...]. (MARX, 2010a, p. 100).

Neste contexto de uma escola transformadora, há que se pensar as possibilidades de uma escola que se organize de modo a valorizar as práticas sociais contra hegemônicas. Na qual o território seja meio de resistência, pautando experiências de uma sociedade cada vez menos exploradora dos bens naturais,

sociais e culturais. Concordamos com Bourdieu (1982), ao refletir sobre a escola na formação cultural dos indivíduos de uma sociedade.

Caso leve a sério o fato de que os indivíduos cultivados devem sua cultura à escola – quer dizer, um programa de percepção, de pensamento e ação -, constata-se que, assim como a diferenciação das escolas ameaça a integração cultural da classe cultivada, também a segregação e efetiva tendência a reservar de modo mais ou menos completo o ensino secundário (sobretudo nas seções clássicas) e o ensino superior às classes mais favorecidas tanto do ponto de vista econômico, e sobretudo, do ponto de vista cultural, tende a criar uma situação de cisma cultural. A divisão entre aqueles que, por volta dos dez ou onze anos, entram durante longos anos no universo escolar, e aqueles que passam diretamente à vida dos adultos [...]. (BOURDIEU, 1982, p. 219).

Bourdieu (1999) sustenta que existem formas de dominação de uma classe em detrimento de outra, que a escola no seu início foi um espaço de *status* social, onde se diferenciavam aqueles que detinham o conhecimento capaz de dominar o outro. Com o desenvolvimento da sociedade a escola pública capitalista, tornou-se *locus* privilegiado de transmissão e treinamento de como deve ser a sociedade, a sociedade da exclusão, da exploração e subordinação de práticas sociais, reprodutores de um modelo societário cada vez mais excludente e violento.

Assim, os processos escolares de dominação, conforme Vicent, Lahire e Thin (2001), definem as contribuições da forma escolar na transmissão dos conhecimentos de modo a fortalecer o projeto cultural de determinada classe social. Na reflexão dos autores, quando apontam sobre uma possível abertura da escola, ficam evidentes as artimanhas da lógica escolar empresarial, burguesa, de propor situações de possíveis enfrentamentos entre professores(as) e comunidade escolar. Distanciando os reais problemas de uma forma escolar com princípios e concepções capitalistas da relação entre objeto e sujeito do conhecimento.

Podemos, portanto nos perguntar se a “abertura” da escola não é justamente possibilitada pela dominação, em nossa formação social, do modo escolar de socialização. A “abertura” da escola poderia pôr em perigo o monopólio dos docentes, como agentes detentores de competência pedagógica legítima, mas já não ameaçaria os fundamentos da educação escolar, nem seria a passagem do modo escolar de socialização para um outro modo. Ela poderia, ao contrário, contribuir para reforçar a dominância da forma escolar, favorecendo sua difusão fora da instituição escolar. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 46).

A forma escolar implica como os demais processos internos da escola se organizam e expressam, isto é, os procedimentos, os rituais, os hábitos e o modo de

vida dos sujeitos. No debate sobre a história das disciplinas escolares, a disciplina enquanto aquilo que se ensina, isto é, os conteúdos de ensino, deixa-se evidente a relação entre uma sociedade de determinado momento histórico com sua cultura e a escola. Nestes termos concordamos com Chervel (1990, p. 180) ao afirmar que “os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha.”

Contudo, a partir da compreensão de que a educação escolar também é o lugar e manifestação da luta de classes, que mesmo diante de um cenário hegemônico, no qual a escola tem sua face alinhada aos desmandos do capital, ela também apresenta sua outra face, aquela que se faz a partir do movimento dialético da vida, pois pode se tornar um dos meios de formação de sujeitos críticos que busquem superar o paradigma dominante de escola e de sociedade.

Há que se aproveitar o caráter de classe da escola. Apropriando-se dos conteúdos da escola (no seu sentido mais amplo, para além dos conteúdos das disciplinas), são conteúdos da vida, das experiências vividas na escola a partir das contradições, podendo ser o caminho para avançar e possibilitar novos horizontes para a sociedade que vivemos. Dessa forma, a relação entre conteúdo da escola e da vida tomam outros significados.

O conteúdo da escola é preliminarmente o conteúdo da vida, do meio natural e social, sistematizado na forma de conceitos, categorias e procedimentos pelas ciências. No entanto, tal conteúdo não está desprovido de lutas e contradições. Se o conteúdo expresso nas bases das ciências é o conteúdo da vida em um outro nível de elaboração, seu domínio pela juventude não pode se dar fora da vida, fora do meio sem considerar suas contradições. E a vida não é a mesma em todo lugar. Não há como usar uma metodologia para padronizar e “empacotar” as contradições, as lutas e levá-las para “dentro da escola” com o objetivo de conscientizar o aluno fora da vida. Há uma pedagogia do meio (Shulgin, 1924) que é intransferível intimamente ligada aos processos contraditórios em curso, em cada local de formação. (FREITAS, 2011, p. 159).

A partir destes elementos, ao questionarmos sobre o que é ensinado na escola da/na ilha em relação ao aspecto da cultura, das práticas tradicionais e do modo de vida das comunidades, os sujeitos/colaboradores(as), do subgrupo “Caiçaras” e do grupo “Elaboradores(as)” apresentaram diferentes percepções. Porém, reconhecem a importância de inserirem os elementos culturais de determinado território no cotidiano da escola, tal inserção torna-se uma das formas possíveis de reconhecer e valorizar estes territórios.

Acredito que não, que ele não está relacionado com a cultura e modo de vida não. Pelo que eu vejo, os estudantes aí nesse sentido, nessa área eles não estão ainda aperfeiçoados como deveria ser né. Precisa mudar alguma coisa nesse sentido aí. (CAMBUCICA, 2019).

Eu acho que tem que ensinar né. Hoje acho que não estão aprendendo sobre isso na escola, hoje meu neto, minha neta parece que não estão ligados nestas coisas. Hoje para nós tem muito a questão da prática, na escola tem que trazer estas questões. (CAMBUCÁ, 2019).

As respostas acima sugerem que, a escola não tem agregado no seu cotidiano elementos da cultura, que a escola está distante das questões práticas da vida destes sujeitos. Já a posição abaixo, evidencia que houve um esforço, mesmo que houvesse limitações, de elaborar uma proposta que se articulasse com o mundo da vida, com o território das ilhas.

O trabalho realizado ao longo da elaboração do PPP das Escolas das Ilhas, apesar de todas as limitações da época, era o de considerar que os territórios de vida eram, também, educativos. E que levar em consideração estes saberes e experiências, poderia contribuir não só para significar os conhecimentos trabalhados em sala, mas também para valorizar e reconhecer as ilhas como território de vida, cultura e trabalho. (ESTRELINHA, 2019).

Baseados nas respostas acima é preciso refletir, enquanto horizonte, sobre a forma e conteúdo escolar, neste caso da escola do campo da/na ilha. Há que se reconhecer a ousadia de professores(as), através da Proposta Pedagógica ou do cotidiano escolar, de construir uma escola que realmente busca atender a demanda dos sujeitos. Valoriza os conhecimentos da comunidade, não numa visão simplista e de senso comum, mas os reconhece como elemento da cultura e do modo de vida destes povos, assim o trabalho pedagógico desta escola estaria em conexão com os princípios da Educação do Campo. A complexidade de relações, tensões entre conhecimentos tradicionais e a forma e conteúdo da escola, pode ser entendida a partir da reflexão de Caldart (2009, p. 45).

Esta compreensão sobre a necessidade de um 'diálogo de saberes' está em um plano bem mais complexo do que afirmar a valorização do saber popular, pelo menos na discussão simplificada que predomina em meios educacionais e que na escola se reduz por vezes a um artifício didático vazio. O que precisa ser aprofundado é a compreensão da teia de tensões envolvida na produção de diferentes saberes, nos paradigmas de produção do conhecimento. E do ponto de vista metodológico isso tem a ver com uma reflexão necessária sobre o trabalho pedagógico que valorize a experiência dos sujeitos (Thompson) e que ajude na reapropriação (teórica) do

conhecimento (coletivo) que produzem através dela, colocando-se na perspectiva de superação da contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual, que é própria do modo de organização da produção capitalista.

A Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas, após quase dez anos de caminhada, é o atual documento que visa mediar, orientar a prática docente. Contudo, há que entender que na prática, nas relações do cotidiano, a materialidade de um projeto de escola passa por muitos desafios, visto que a escola está para além das propostas e diretrizes. Há que se sonhar, “sentir” o chão e construir novos espaços e novas maneiras de sociabilidade e acesso ao conhecimento, respeito à diversidade dos povos, das necessidades das(os) trabalhadoras(es) de determinado contexto, diante de determinada conjuntura e estrutura social. Compreendemos que a escola da/na ilha, mesmo que diante dos desafios políticos e pedagógicos no estado do Paraná e no Brasil, enquanto educação pública, vem resistindo, forjando novas experiências escolares.

As escolas das/nas ilhas no litoral paranaense buscam realizar práticas que tenham significado e sentido transformador na vida da comunidade. Conforme podemos verificar quando perguntamos aos moradores(as) da ilha do grupo “Pescadores(as)”, sobre a importância da escola nas suas vidas e para a comunidade. As respostas indicam que esta instituição está para além da aprendizagem de conteúdos, mas sim, oportuniza experiências formativas que contribuirão na constituição do ser humano, que são e se tornarão o conjunto da própria comunidade no seu cotidiano.

[...] tenho uma visão de que a relevância da escola na minha vida, [...] é de formação como cidadão e tenho uma satisfação em servir de exemplo para os jovens que procuram melhorar sua identificação com o mundo, ocupando seus espaços e sua identidade com cidadãos. A formação acadêmica me fez perceber a necessidade de aprofundar o conhecimento para ajudar a comunidade em garantir e evidenciar seus direitos. (PARATI, 2018).

A escola é a entrada para conhecer novos caminhos de viver uma atividade nova. Por isso considero a profissão de professor é a principal para a formação de outras profissões. A importância da escola na vida de uma pessoa é de extrema importância, e isso é motivador por se um ambiente onde ensina e mostra quem somos de verdade, ela nos traz para um novo mundo, o mundo onde podemos sonhar e conquistar o que sonhamos. Não dá pra definir a importância desse espaço onde leva a ser pessoas capacitadas para enfrentar a vida futuramente. (PARU, 2018).

A valorização da escola que são evidenciadas nas falas acima, afirmam o significado que a escola tem na vida dos sujeitos. Destacam a importância do

acesso ao conhecimento, o quanto tem permitido compreender melhor a sociedade, e demonstram o reconhecimento e construção das suas identidades enquanto sujeitos que vivem e trabalham na ilha.

Muito significativo, em todos os aspectos permite ampliar o conhecimento acadêmico e profissional, permite uma visão ampla da sociedade e de seu contexto e faz com que seja possível lutar pelos direitos comunitários e tornar partícipe desses processos. Fundamental também seja no aspecto educativo (científico), seja como fomentadora de renda (geradora de trabalho), possibilitando um maior desenvolvimento econômico da comunidade. (PANÃ, 2018).

Eu percebo a escola como uma facilitadora, em vários aspectos que levam a compreender o convívio nos ambientes. Pois é ela que vai formar a identidade dos sujeitos, que irá retratar os conhecimentos que permeiam a suas realidades. A educação só será importante quando for voltada as práticas, aos saberes da realidade envolvendo cada vez mais as pessoas, trabalhando a coletividade, pois os sujeitos precisam saber de seus direitos, sua existência. (PINDAÚVA, 2018).

Na compreensão dos sujeitos, expostas acima, também reforça a importância da escola na formação humana, ampliando as suas ações para além do acesso ao conhecimento escolar, científico. Na perspectiva de Arroyo (2014), seria viver uma cotidianidade que subverta a ordem da escola do capital.

Quando a cotidianidade do viver é subvertida se subvertem identidades, memórias, culturas, saberes porque se subvertem as ações, experiências coletivas e as relações sociais que as informam e dão significado. Um padrão de poder/saber/destruição das bases do viver tão específico e tão persistente em todas as empreitadas colonizadoras e incorporado da pedagogia capitalista. (ARROYO, 2014, p. 75).

Nesta perspectiva, da posição da escola em determinada sociedade, cabe pensarmos como se dão as práticas dos(as) professores(as), visto que os mesmos também são mediadores do conhecimento e do mundo onde vivemos. Pois, pensar nas dimensões da cultura e sua relação com a escola é pensar na *práxis* educativa, a qual muitas vezes é entendida, equivocadamente, de prática docente. *Práxis* tem uma amplitude para além da prática em si mesma, conforme Konder:

A *práxis* é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 1992, p. 115).

Coerentes com a concepção de Konder (1992) sobre a *práxis*, entendemos a escola enquanto lugar de oportunizar diferentes experiências conforme as dinâmicas do cotidiano, que estabeleça, de acordo com Freire (1989) leituras e compreensões de mundo, olhando para o local de modo a relacioná-lo com a totalidade, de tal forma que tenha como horizonte a transformação da sociedade que vivemos. A escola na comunidade não é isolada das demais relações, situações e contextos presentes na sociedade, ela é reflexo deste mundo de maneira a conformar-se, adaptar-se ou contrapor-se, transformar-se, lutar para mudar a si e ao mundo.

Para pensar sobre a posição da escola no mundo diante de determinado contexto histórico, utilizamo-nos de Rockwell (1995) nas reflexões sobre os processos escolares a partir da cultura e Heller (2008; 1977) em relação ao cotidiano, que de certa maneira é onde aprendemos os hábitos, costumes, conhecimentos, práticas culturais de determinada época. É um cotidiano que também tem sua história, conforme afirma Heller (1977, p. 20),

[...] la vida cotidiana también tiene una historia. Y esto es cierto no sólo en el sentido de que las revoluciones sociales cambian radicalmente la vida cotidiana, por lo cual bajo este aspecto ésta es um espejo de la historia, sino también en cuanto los cambios que se han determinado em el modo de producción a menudo (y tal vez casi siempre) se expresan em ella antes de que se cumpla la revolución social a nível macroscópico, por lo cual bajo este outro aspecto aquélla es um fermento secreto de la historia.

Conforme as reflexões de Rockwell (1995), existem diferentes dimensões presentes na escola e que influenciam na formação das(os) alunas(os), a saber, da estrutura da experiência escolar, da definição escolar do trabalho docente, da apresentação do conteúdo escolar, da definição escolar de aprendizagem e da transmissão de concepções de mundo, que enquanto dimensões formativas perpassam toda organização e práticas institucionais da escola diante dos seus desafios e potencialidades.

Estas dimensões, frente aos processos escolares, se situam em diferentes contextos históricos nos quais os sujeitos da escola vivem determinados pelos interesses do Estado, que de alguma maneira influenciam significativamente as práticas e vivências escolares. Ezpeleta; Rockwell (1983), ao refletirem sobre a relação entre Estado, classes subalternas e a escola, confirma-nos o nosso entendimento do poder das políticas educacionais postas pelos governos para atender os desejos de uma elite.

Por su parte el Estado, dado su vínculo histórico con las clases dominantes, tiene también intereses objetivos referidos a la educación. Mantener la estabilidad social, cuestión vital para consolidar su dominio, lo compromete a cumplir con sus obligaciones. La educación es una de ellas y una de las más presentes en los reclamos populares. El poder estatal también se consolida en el consenso, en el terreno de los "sentidos compartidos", de las concepciones del mundo articulables a las concepciones políticamente dominantes. La educación, como prueba de derecho respetado, pero también como propuesta de explicación y ordenamiento de la realidad, se transforma en necesario instrumento de la acción y del poder políticos. [...] Las sucesivas políticas estatales sostienen y delimitan la institución escolar. Su intencionalidad se traduce en normas para regir y unificar su organización y actividades. El Estado define contenidos de la tarea central, asigna funciones; ordena, separa y jerarquiza el espacio para diferenciar labores, y de este modo define – idealmente – relaciones sociales. Filtrándose en todo ello, implícitamente, dispone sistemas de control. (EZPELETA; ROCKWELL, 1983, p. 71-73).

As relações de poder são evidentes no cotidiano escolar, principalmente em relação a um sujeito fundamental na escola, isto é, ao professor(a). O qual em muitas situações é visto como o salvador da pátria, pois, se transfere à escola a responsabilidade na formação do futuro de uma determinada sociedade. Entretanto, cabe considerar que o trabalho docente vai muito além dos processos de ensino e aprendizagem, de ensinar o acesso à escolarização e aos bens culturais produzidos pela sociedade.

Conforme Rockwell (1995), as funções docentes perpassam uma cultura institucional, de um determinado tempo histórico. Embora, em muitas práticas pedagógicas se materializem ações tradicionais de reproduzir o currículo oficial. A autora destaca que na escola são possíveis ações alternativas, de resistência àquelas definidas em nível oficial.

Em relação à experiência escolar, enquanto possibilidade de transformação destaca-se a capacidade dos conteúdos escolares irem se adaptando à demanda de determinado contexto histórico. Estes conteúdos, geralmente, são a reprodução de uma proposta governamental, com intencionalidades de atender a demanda de uma determinada sociedade, que é vislumbrada por determinados grupos hegemônicos. Atender a forma de produção e manutenção da sociedade capitalista, a qual a escola está inserida como lugar privilegiado da formação dos(as) trabalhadores(as), passa pela implantação dos rituais e processos escolares na mesma lógica de organização do modo de trabalho capitalista. (ROCKWELL, 1995).

Neste sentido, podemos fazer um paralelo das reflexões de Rockwell (1995), com os conteúdos escolares propostos pela Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense. A Proposta buscou, numa perspectiva contra hegemônica, articular os conteúdos oficiais, isto é, os conteúdos estruturantes já orientados nas Diretrizes Educacionais do estado do Paraná, com Eixos Temáticos, ou seja, questões vinculadas à realidade das comunidades das ilhas, além de pensar uma organização por áreas do conhecimento. Os “Elaboradores(as)” da Proposta, a partir das suas respostas, apresentam os desafios desta articulação e ressaltam a sua importância, visto as possibilidades de atender a uma realidade específica. Todavia, ainda dentro dos limites, buscou estabelecer diálogos com a comunidade, mesmo que seja uma Proposta gerada a partir do âmbito da estrutura governamental,

Na época, elaboramos três eixos com o intuito de destacar temas que funcionassem como elos de ligação entre os conhecimentos científico-didáticos dispostos nas áreas do conhecimento e seus conteúdos estruturantes (já organizados em Diretrizes Curriculares próprias) e a realidade vivida, os modos de vida existentes nas ilhas. Os eixos foram compostos por temas, questões, problemáticas/porções da realidade dos territórios e que os professores das áreas do conhecimento poderiam levar em consideração no trabalho pedagógico. (ESTRELINHA, 2019).

Proposta Pedagógica que possibilita de forma integral, agregar e garantir a socialização escolar do conhecimento científico, por meio da organização das DCEs, eixos temáticos que garantem a vivacidade do conteúdo no diálogo teoria e realidade. Já as áreas, é a busca da compreensão da totalidade da realidade já que o positivismo fragmentou a ciência em disciplinas, impedindo a compreensão em um todo, visando a não compreensão e transformação da realidade [...] No que tange o aspecto epistemológico filosófico também tem contradições, no entanto desvela uma nova possibilidade de construção do conhecimento escolar a ser alocado e socializado aos sujeitos das Ilhas. Enriquece de forma contundente os conteúdos alocados nas DCEs, por possibilitar o diálogo com eixos e áreas. (EMBIRUÇU, 2019).

Outro aspecto relevante da escola é a sua capacidade de construir relações e vivências para além do estabelecido, do oficial, superando os limites encontrados nos tempos educativos postulados pela própria escola e da mecanização da aprendizagem. Esta mecanização não oferece significado ao que se estuda e aprende na escola, é um processo que não tem relação com a realidade dos alunos(as). Vivenciar novas relações frente à experiência escolar estabelece formas sociais de resistência, que adentram no espaço escolar. Expressam-se, desse modo, na escola, as lutas sociais que se desenvolvem fora dela. (ROCKWELL,

1995). Cabendo ao professor(a) compreender a realidade que se encontra inserido, estabelecendo diálogos com sua formação, embora seja uma formação permeada de uma herança pedagógica convencional e conservadora.

O rompimento com práticas que representam elementos de uma ideologia dominante, presente nos conteúdos escolares apropriados pelos alunos(as), podem ser materializados nas relações que os professores(as) têm com os próprios alunos(as) e pais, bem como na relação com o conhecimento escolar, com o conhecimento cotidiano. Para tal, o trabalho docente pode ser pautado em uma organização e construção do conhecimento capazes de contribuir com o processo de emancipação dos sujeitos, superando, mesmo que timidamente, os princípios e práticas de uma pedagogia capitalista.

Seria estratégico, para além das mazelas, refletir as potencialidades da escola enquanto transformadora conforme afirma Rockwell (1995). Percebendo uma escola que muitas vezes é invisibilizada pela institucionalidade, a qual tende negar diversas práticas transformadoras que são realizadas no cotidiano das próprias escolas. Assim, a autora ressalta a necessidade de análises da escola a partir do cotidiano, estabelecendo-se relações entre o mundo social da escola, o contexto histórico e a conjuntura e estrutura social.

4.3 O TRABALHO ENQUANTO MODO DE VIDA E RESISTÊNCIA

A educação aos trabalhadores(as) do campo, socialmente e historicamente foi e do ponto de vista de uma educação libertadora, democrática e que oportunize conhecimentos que contribuam com a emancipação humana, ainda é negada pelo Estado e pela sociedade civil em geral.

Porém, reconhecemos a existência de grupos organizados que resistem e lutam pelos direitos destes trabalhadores(as), como é o caso, segundo Munarim (2008), do Movimento Nacional por uma Educação do Campo, o qual luta para garantir uma educação que atenda a realidade dos sujeitos do campo em oposição aos princípios e práticas da educação rural.

A realidade que deu origem a este movimento por uma educação do campo é de violenta desumanização das condições de vida no campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes. Os sujeitos da educação do campo são

aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos pela luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas. (CALDART, 2004, p. 152).

A insatisfação com o modo de conceber o campo e os seus sujeitos, somada a uma rebeldia enquanto motriz da luta por emancipação dos diferentes povos do campo, ou seja, camponeses(as), caiçaras, indígenas, quilombolas, pescadores(as) artesanais, agricultores(as) familiares camponeses, tem motivado e determinado à busca por uma educação contra hegemônica, que considere as singularidades, particularidades dos sujeitos do campo, das águas e das florestas. Oposta aos princípios da histórica educação rural defendida por muitos governos, empresas, organizações não governamentais e até mesmo por professores(as) que podemos denominar de desinformados e até mesmo alheios aos conhecimentos e lutas que produziram a Educação do Campo no Brasil.

Assim, a escola do campo, como um dos espaços de materialização da Educação do Campo, busca ser uma escola que rompe com os objetivos e finalidades da escola burguesa, hegemônica. Com essa intenção, reconhece as contradições da sociedade capitalista, na qual está inserida, pois para romper na sua totalidade é preciso um processo de luta para além da estrutura da escola e da educação.

É preciso uma escola que se articule com as dimensões da sociedade, o aspecto econômico, político, social, cultural, como nos aponta Gramsci, no que se refere ao processo de formação integral do ser humano,

[...] não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar [...]. (GRAMSCI, 2000, p. 53).

Para se aproximar do objetivo para o qual é forjada, a escola do campo tem matrizes, princípios e concepções opostas às escolas fundamentadas na lógica

capitalista. Estes pressupostos são constituídos com base em diversas experiências educativas oriundas de diversas organizações vinculadas ao campo, principalmente as experiências do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, como afirmam Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1075).

Na contramão desse processo, há experiências advindas dos movimentos sociais – com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que se vem constituindo no Brasil como protagonista, especialmente dos trabalhadores do campo –, e, nesse sentido, os projetos educacionais desenvolvidos constituem uma referência quando se trata de analisar as possibilidades de um projeto educacional integrado a um projeto social contra hegemônico dos trabalhadores.

Entendemos que, nesta perspectiva de uma escola contra hegemônica, uma das matrizes formativas é o trabalho, enquanto uma das possibilidades de centralidade da prática educativa nas escolas do campo. Fortalecendo o movimento de uma nova conceituação para a educação aos trabalhadores(as) do campo:

[...] o conceito de educação do campo, que vem sendo construído no Brasil pelo MST e outros movimentos sociais nas últimas décadas, não é somente a construção de uma proposta de política educacional, mas uma luta conceitual, pedagógica, política e ideológica. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p.1075).

É sabido que a educação tem papel fundamental na existência humana, como um dos meios para a formação humana, uma formação que valorize o trabalho e o conhecimento, enquanto forma de garantir a existência. Assim, Saviani esclarece a relação entre trabalho e educação, como meio para a existência humana.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Através da capacidade de transformar a natureza, de modificar as condições materiais de vida da espécie humana, o trabalho dá sentido à existência.

Nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos, Marx (1972) delinea o eixo central da dimensão ontocriativa do trabalho ao mostrar que, enquanto o animal não se distingue de sua atividade vital, nasce regulado e

programado por sua natureza – por isso não a projeta teleologicamente e não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio –, os seres humanos, embora seres da natureza, criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, a sua própria existência. (FRIGOTTO, 2006, p. 246).

Neste contexto, o trabalho, como dimensão consciente do ser humano, tem papel fundamental na articulação com a escola do campo. Esta escola se torna um meio essencial para a formação humana, entendida na sua totalidade, para além dos conhecimentos escolares, proporcionando uma experiência educativa que extrapole a sala de aula e a própria escola. Para que isso ocorra, o trabalho é assumindo como princípio educativo.

Esse princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de se alimentar, de se proteger das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, dessa forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros e se constituem, na expressão de Gramsci, em “mamíferos de luxo”. O trabalho como princípio educativo, então, não é em Marx e Gramsci uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um pressuposto ontológico e ético-político no processo de socialização humana. (FRIGOTTO, 2006, p. 247).

Como matriz formativa, o trabalho possibilita uma prática educativa de rompimento com o modelo hegemônico de escola. Reafirmamos, uma escola com prática excludente, preconceituosa, submissa e realizadora dos objetivos do capital, formando pessoas para o mercado, apontando um trabalho pedagógico nas escolas sem sentido com a vida cotidiana.

A formação é produto das relações sociais e de produção, e a escola, espaço institucionalizado onde também existe parte dela, é fruto de tais relações. Dessa forma, não foi essencial, inicialmente, mas um luxo, porque foi concebida para atender aos interesses de uma determinada classe, a dos dirigentes. Por ter em sua gênese esse corte de classe e não da totalidade social, a escola tende a descolar-se da sociedade, ao mesmo tempo em que reflete suas contradições. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1059).

Optar pelo trabalho como princípio educativo é “[...] tomar a própria vida (atividade humana criativa) como princípio educativo. Vida que é luta, que implica contradições”. (FREITAS, 2011, p. 158). Se posicionando frente às imposições dos padrões escolares, rompendo com imediatismos e modismos pedagógicos,

superando uma visão espontaneísta da escola e construindo uma atividade prática consciente, como sustenta Heller (2008, p. 48-49).

A espontaneidade não se expressa apenas na assimilação do comportamento consuetudinário e do ritmo de vida, mas também do fato de que essa assimilação faz-se acompanhar por motivações efêmeras, em constante alteração, em permanente aparecimento e desaparecimento. [...] As ideias necessárias a cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis. A atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível da práxis quando é atividade humano-genérica consciente [...].

No caso da Educação do Campo, busca-se forjar uma escola com práticas emancipatórias, de enfrentamento ao projeto de campo do agronegócio, do hidronegócio, do mineronegócio e do bionegócio. Construindo unidade entre campo e cidade, na luta política e pedagógica pela educação pública, respeitando as diferenças de cada escola de acordo com os sujeitos, com a vida dos sujeitos. Tais posturas podem fortalecer o ideário formativo de sujeitos críticos capazes de transformar a realidade, conforme defende Frigotto (2006, p. 277).

Ao contrário daquilo que a 'nova pedagogia da hegemonia' do capital nos quer fazer crer, que a política é tarefa de especialistas e técnicos, cabe mobilizar as massas, os movimentos sociais do campo e da cidade para o exercício permanente da política no combate à classe burguesa brasileira, aos seus intelectuais e gestores de seus negócios e aos governos que governam em seu nome ou que se situam numa posição dúbia e oportunista do poder pelo poder.

Assim, a escola do campo pode vir a potencializar a sua capacidade de reinvenção, de transformação. Organizando-se a partir de espaços de formação que dê sentido à atividade docente e aos alunos(as) diante dos seus processos de aprendizagem, articulando-se intrinsecamente com a vida, estabelecendo outras compreensões da dimensão do trabalho, superando uma visão alienadora de uma escola separada da vida, pois segundo evidencia Enguita (1989, p. 223).

A ênfase que a escola coloca na submissão dos alunos a rotinas distantes de seus centros de interesse facilitou tudo isso, pois, como tal, a melhor rotina é a que não tem outra justificativa nem projeção que ela própria. A indiferença para com o conteúdo concreto do trabalho escolar de que se gloriam os professores e, induzidos a isso, os alunos, possibilita que não se pergunte sobre a relevância do aprendido ou, o que é a mesma coisa, não se interrogue sobre o que seria relevante aprender. A velha sentença, segundo a qual a escola está separada da vida pode ser interpretada dessa forma, pois, embora não haja dúvidas de que a escola prepara para a

incorporação ao trabalho assalariado (a forma fundamental de trabalho em nosso restrito conceito de economia) e para a vida política (tal como é e não tal como alguns de nós desejaríamos que fosse), tampouco há dúvidas de que o resto da vida social fica em grande parte fora de seu horizonte.

Nesta perspectiva pautada por Enguita (1989), é que a escola do campo busca construir processos de superação da escola orientada pelos princípios de uma economia, sociedade capitalista, que não possibilita vislumbrar, na totalidade, uma vida com justiça, igualdade e oportunidades para a classe trabalhadora. Assim, podemos olhar para a história e aprender com as experiências construídas em outros períodos históricos a fim de produzir outra sociedade, outra educação e escola.

Freitas e Caldart (2017) ao apresentarem reflexões sobre a educação na Rússia, em meados do momento mais frutífero da Revolução Russa (1917-1929), a partir do olhar de Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939), uma das lideranças do grupo que elaborou o projeto educativo deste período histórico, a fim de novas políticas educacionais que atendessem a população, nos alerta dos limites e perigos de uma escola que não atenta os interesses da classe trabalhadora, e o quanto os objetivos de determinada classe influenciam no trabalho dos professores(as).

No Estado burguês – seja uma monarquia ou uma república, não importa – a escola é um instrumento de subjugação intelectual de amplas massas nacionais. A finalidade da escola em tal Estado não é determinada pelos interesses dos estudantes, mas pelos interesses da classe dominante, isto é, pela burguesia, e os interesses de uns e de outros frequentemente são essencialmente bem diferentes. O objetivo da escola condiciona toda a organização do trabalho escolar, todo o modo de vida da escola, todo o conteúdo do ensino escolar e da educação. (FREITAS; CALDART, 2017, p. 65).

Conforme a análise da educação e da escola, citada acima, que a escola da/na ilha, balizados nos fundamentos da Educação do Campo diante do contexto brasileiro e latino-americano, pode buscar práticas, atividades educativas emancipadoras conforme defende Tonet (2014). Enraizando-se, ao menos, em três elementos para sua construção, a) o diálogo com a institucionalidade, com os documentos oficiais, e com as orientações do Estado; b) considerar as contribuições do Movimento de Educação do Campo, toda sua produção e conquista tanto no

campo político quanto pedagógico; c) reconhecer a comunidade como parte da escola, conhecer a especificidade dos sujeitos, do lugar, do território.

Entendemos e avaliamos através do trabalho de campo, que ainda há um caminho a ser percorrido tanto pelas escolas, quanto pelas comunidades na construção, produção desta escola. Porém, ainda que seja uma escola que não é o que se deseja, ela está posta como tal, e tem sua devida importância e pode mudar para aquilo que se quer, visto o compromisso de muitos(as) trabalhadores(as) da educação, dos movimentos sociais, organizações populares e diversas comunidades.

Inspirados por Paulo Freire há que se almejar o “inédito viável”, encher-se das possibilidades para construir coletivamente alternativas de uma educação e escola transformadoras. Segundo Ana Maria Freire, “O ‘inédito-viável’ é [...], uma coisa que era inédita, ainda não [...] conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, [...] não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade.” (FREIRE, 2014, p. 225).

Na mesma direção de superar a escola que temos, não no sentido que tudo o que ela oferece é ruim, mas que ela pode ser melhor, pode ser lugar de novas experiências com o conhecimento, apontando caminhos de transformação social, é que percebemos o quanto a sua existência na comunidade é importante na vida dos moradores(as) do campo empírico que realizamos a pesquisa.

Quando perguntamos sobre esta importância, poderiam dar uma resposta afirmativa ou negativa. Ao escolherem responder afirmativamente, eles deveriam justificar a sua resposta a partir das opções que oferecemos, bem como poderiam marcar mais de uma alternativa.

A justificativa, “Porque ajuda a compreender melhor o mundo que vivemos”, 100% concordaram. O que indica que a escola está para além dos seus conteúdos e normas, assume a tarefa histórica de formação social, que os sujeitos da escola possam analisar a sua realidade e que talvez possam avançar na luta por mudanças necessárias para uma vida melhor.

Nas justificativas vinculadas ao trabalho como meio de subsistência, isto é, “Os egressos da educação escolar poderão arrumar trabalho fora da ilha.” e “Os egressos da educação escolar poderão melhorar as suas condições de trabalho na ilha.”, 100% das respostas concordam. Esta posição reafirma a ideia de que na escola, com os conhecimentos adquiridos, os alunos(as) podem de alguma forma ter

mais chances de melhorar suas condições de vida, vivendo ou não na ilha, o que é oferecido pela escola tem sua importância para a comunidade.

Diante de um contexto de vida com muitos desafios para quem vive nas ilhas e trabalha com o pescado e atividades afins, têm-se muitas vezes situações de saída da ilha, onde a juventude não é incentivada a assumirem a dureza do trabalho no mar. Neste cenário a escola torna-se espaço de esperança, tanto para os alunos(as) que findam o ensino médio e desejam sair da ilha e vão para municípios maiores como Paranaguá e Curitiba, para tentar melhorar de vida, tanto para àqueles(as) que se identificam com o viver e trabalhar na ilha, seguindo suas vidas com os conhecimentos adquiridos através dos seus ancestrais, unindo-os com os conhecimentos que foram possíveis na escola.

As discussões referentes à escola atual, que está atrelada a um projeto específico de sociedade, parecem distante da realidade das ilhas. Contudo, é isto mesmo, somente parece, pois os reflexos das tomadas de decisão de políticas estritamente mercadológicas para a educação pública, também tem seus duros impactos na vida dos alunos(as), famílias pertencentes às comunidades de pescadores (as) artesanais e caiçaras. Talvez não com o impacto agressivo, imediato das escolas localizadas nos grandes centros urbanos, mas com menor intensidade as mudanças são sentidas.

Freitas (2014) nos instiga a refletir sobre a postura da classe dominante no que se refere à educação pública, podemos verificar tais estratégias de dominação ao perceber a suposta “preocupação” com a educação do país ao pesquisar sobre o “Movimento Todos pela Educação²³”, um grupo de empresários de diferentes setores da sociedade, que se “dizem preocupados” com a escola pública.

Contudo, sabemos o quão é falacioso este discurso, os objetivos deste grupo são explícitos, na essência querem que a escola continue da mesma forma, preparando e qualificando para o emprego produtivo, alienador, atendendo tão somente as demandas do capital. Ampliando a função clássica da escola: exclusão, subordinação e dominação, diante das relações sociais construídas mediante as relações de produção.

²³ Para conhecer os mantenedores e apoiadores do que eles denominam de movimento, acesse o site https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/#bloco_356.

O aparelho escolar tem seu papel na reprodução das relações sociais de produção quando contribui: a) para formar a força de trabalho; b) para inculcar a ideologia hegemônica, tudo isso pelo mecanismo das práticas escolares; c) para reprodução material da divisão em classes; d) para manter as condições ideológicas das relações de dominação. (TRAGTENBERG, 1982, p. 56).

Historicamente na educação brasileira, não é tão difícil perceber os discursos da mudança da escola. Ouvimos narrativas do tipo, “que sejam possíveis novas alternativas metodológicas”, “que inclua os alunos(as) na tomada de decisão no ambiente escolar”, “realizem mais atividades em grupo”, “sejam capazes de tomar decisões”, “sejam flexíveis”, “desenvolvam múltiplas competências”.

Não que algumas destas ideias sejam desprezíveis, porém, parecem-nos, meios para formar o trabalhador(a) ideal para atuar com o avanço tecnológico, serem bons “colaboradores” da empresa, vestirem a “camisa”, onde o dedicar-se é sinônimo do aumento da produtividade, das vendas e do lucro. Este movimento de alternativas para a educação e não de transformação, ruptura radical, que vai a raiz indica uma postura de permanecer nas mudanças superficiais das práticas escolares. Sabemos que a essência deste sistema não se alterará, pois não há interesse em ir às raízes da escola capitalista, para superar a sua forma e conteúdo, mas talvez busca-se amenizar, suavizar, conformar frente a força das suas estruturas de poder na vida da classe trabalhadora.

Os aspectos do projeto de educação hegemônico, conforme citado acima, são as bases da suposta nova escola, modernizada, “atualizada” com o momento histórico, com inovações pedagógicas para atender as demandas do mundo do trabalho. Segundo o grande empresariado nacional e internacional, que financiam a produção e efetivação das políticas internacionais de educação, somente com uma educação dos trabalhadores(as) nos moldes destes princípios que será possível reverter coisas boas para os empregados(as) nos diferentes setores produtivos. Principalmente, nos países mais pobres onde existem grande quantidade de mão de obra e bens naturais a serem explorados, mesmo que tiverem que perder direitos conquistados, deve-se entender que assim poderão garantir seus empregos. Nesta mesma lógica que propagam-se discursos e instalam-se políticas lastimáveis, do tipo: “o povo quer emprego, não direitos”. Será isto mesmo? Acreditamos que não, o povo quer trabalho e direitos!

Muitas das situações, citadas acima, em relação às mudanças da escola, de fato, há que se refletir em relação às lógicas da escola atual. Porém, necessita-se mudar tanto a aparência, quanto a essência, refletindo as finalidades e objetivos de uma escola não capitalista.

Cabe pensar, diante do projeto da classe dominante, qual o papel do Estado para além de instituir políticas públicas e possibilitar mesmo que precariamente as suas condições de efetivação. Estado, que de acordo com Ezpeleta e Rockwell (1983, p. 7), por sua parte e “[...] dado su vínculo histórico con las clases dominantes, tiene también intereses objetivos referidos a la educación”. Assim, ao discutir todo tipo de projeto, política, programa governamental, especialmente para a educação e escolas do campo, compete também à sociedade civil questionar se de fato estão sendo efetivadas(os) e se são coerentes com a realidade dos povos do campo, das águas e das florestas. Uma forma seria problematizar e questionar a realidade das escolas públicas, tanto as localizadas no campo ou na cidade, se atentando para os seus aspectos conjunturais e estruturais, as suas condições materiais de efetivação como espaços de formação, de emancipação humana e política.

Para tentar compreender a efetivação ou não dos projetos, políticas, programas governamentais, no sentido de avançar na construção de uma educação da classe trabalhadora, na produção de uma escola que supere a sua forma e conteúdo postulados pela classe dominante, entendemos o quão são necessários processos que priorizem questões coletivas, de unidade na diversidade, na busca pela emancipação, de um trabalho educativo que contribua com a conscientização.

[...] a conscientização é o teste de realidade. Quanto mais nos conscientizamos, mais ‘desvelamos’ a realidade, e mais aprofundamos a essência fenomênica do objeto diante do qual nos encontramos, com o intuito de analisá-lo. Por essa razão, a conscientização não consiste num ‘estar diante da realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela não pode existir fora da *práxis*, ou seja, fora do ato ‘ação-reflexão’. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser, ou de transformar o mundo, e que é próprio dos homens. (FREIRE, 2016, p. 56-57).

Possibilitar processos educativos cujo horizonte seja a conscientização e a emancipação insere os sujeitos em uma posição de esperança e resistência. Mesmo que o cenário da escola pareça estar fadado ao fracasso e aos pressupostos do projeto capitalista de educação, há que se reconhecerem as diversas experiências

educativas e práticas escolares que buscam superar o que na aparência está posto. Há que se acreditar na escola como construção social (ROCKWELL; EZPELETA, 2007).

[...] cada escola é produto de uma permanente construção social. Em cada escola, interagem diversos processos sociais: a reprodução de relações sociais, a criação e transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido, entre outros. Sua interação produz determinada vida escolar, dando sentido exato à relação entre Estado e classes subalternas na escola. A realidade cotidiana das escolas sugere que não se trata de uma relação fixa, “natural”, dada onde invariavelmente os professores e as crianças que nela convivem interiorizam valores e conteúdos que os tornarão operários e cidadãos submissos. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção e negociação em função de circunstâncias determinadas. Nestas, entram em jogo interesses e histórias imediatas e mediatas da escola, do povoado e dos sujeitos envolvidos. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 58).

A educação e a escola nunca estão prontas e acabadas, por mais que o Estado e as classes dominantes queiram instalar sistemas e formas de controle. Diante do movimento dialético do conhecimento, da produção da vida e balizados tanto pelas experiências do cotidiano, quanto pela teoria social, nos é possibilitado analisar, explicar a sociedade a partir das suas contradições, perceber as fissuras do sistema capitalista, almejando a transformação. Podemos apoiar-nos para a construção de outra educação e escola, capaz de contribuir para outra sociedade, com outras relações, uma sociedade mais civilizada, distanciando-nos de práticas que reforcem a barbárie da vida,

[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 1995, p. 154).

As questões apontadas acima também fazem parte do arcabouço reflexivo que contribui para o entendimento da escola que se pode produzir nas ilhas do litoral

paranaense. Conforme Paraná (2009), a escola da/na ilha deve auxiliar na construção da autonomia, que transforme a si e a comunidade.

Verifica-se que, para além da modificação dos conhecimentos escolares, todo o conjunto de ações, pessoas e instâncias na e da escola devem ser transformados se em nosso horizonte estiver colocada uma educação voltada à emancipação que rompa com a dominação social. (PARANÁ, 2009, p. 32).

A mudança do modo de ser da escola, das suas práticas, da sua organização é condição essencial para que ela esteja voltada à tarefa de contribuir para a transformação social, buscando a coerência necessária entre a escola, frente aos seus novos objetivos enquanto transformadora, e as práticas que se realizam com os alunos(as) e a comunidade local. Esta é uma forma de colocá-la no movimento de transformação de si, enquanto importante instituição formadora de pessoas críticas que lutem pela emancipação. (CALDART, 2000).

4.4 O TERRITÓRIO E A LUTA PELA ESCOLA DO CAMPO DA/NA ILHA

Território é uma categoria que tem suas bases na ciência geográfica, porém tem sido utilizado por pesquisadoras(es) de diferentes áreas do conhecimento, o que demonstra a sua importância para compreender diversos fenômenos a serem conhecidos, pesquisados. Conforme Fernandes (2015), o conceito de território extrapolou para além de uma categoria de análise da Geografia.

O território é uma das categorias de análise da Geografia e recentemente tornou-se um conceito muito utilizado por diversas ciências que se ocupam dos processos de produção do espaço. Essa diversidade promoveu compreensões e significações imputadas ao conceito de território de acordo com as intencionalidades dos sujeitos. [...] o seu uso se intensificou, mesmo que em grande parte dos trabalhos, o território seja apenas utilizado como superfície, base ou palco das relações sociais. (FERNANDES, 2015, p. 196).

A amplitude do uso desta categoria também pode ser reforçada em virtude das suas múltiplas dimensões, visto que a categoria não é restritiva, está para além da questão física e material, apresenta diversas dimensões como a econômica, a política, a cultural e a natural. (HASBAERT, 2004). “Isso significa que o território carregaria sempre, de forma indissociável, uma dimensão simbólica, ou cultural em

sentido estrito, e uma dimensão material, de natureza predominantemente econômico política.” (HAESBAERT, 2004, p. 74).

Conforme Saquet (2015a, p. 27), para “Jean Gottmann, a ideia de território já existia e era debatida no século 15, ligada a questões políticas inerentes à época: dominação de uma determinada área de terras [...]”. Esta primeira ideia do conceito de território, juntamente com as discussões a respeito da ciência geográfica, vem consolidando-se, tomando diferentes significados. Contudo no século 19, um dos precursores da ciência geográfica, o alemão Friedrich Ratzel, apresentou reflexões sobre o território relacionando-o com uma das suas preocupações que era a ampliação do Estado alemão. (SAQUET, 2015a). O conceito de território, defendido por Ratzel, está intrinsecamente articulado com a natureza e com o Estado.

Pode-se, portanto, aceitar como regra que uma grande parte dos progressos da civilização são obtidos mediante um desfrute mais perspicaz das condições naturais, e que nesse sentido esses progressos estabelecem uma relação mais estreita entre povo e território. Pode-se dizer ainda, em um sentido mais geral, que a civilização traz consigo o fortalecimento de uma ligação mais íntima entre comunidade e o solo que a recebe. [...] A sociedade que consideramos, seja grande ou pequena, desejará sempre manter sobretudo a posse do território sobre o qual e graças ao qual ela vive. Quando esta sociedade se organiza com esse objetivo, ela se transforma em Estado. (RATZEL, 1990 citado por SAQUET, 2015a, p.30).

Embora o autor, seja reconhecido como pioneiro de uma definição mais elaborada de território, conforme seu tempo histórico, Saquet (2015a, p. 31), salienta que ele “fundamenta sua análise geográfica nos pressupostos metodológicos e filosóficos positivistas. [...] Ratzel naturaliza o povo e o território [...], o território ora aparece como sinônimo de ambiente e solo, ora como Estado-Nação [...]”. Esta característica do seu pensamento deve-nos alertar sobre as pretensões do autor ao discutir o território, o projeto de sociedade por ele postulado, o que de algum modo o influenciou no pensamento geográfico da época.

Devido ao avanço de uma geografia positivista, pragmática, o conceito de território passa por um período de esquecimento nos debates da ciência geográfica. Após diversos momentos nas formulações do pensamento geográfico, nos anos de 1970, o conceito de território é retomado, que de acordo com Saquet (2015a, p. 53),

[...] em abordagens que procuraram explicar a dominação social, a constituição e expansão do poderio do Estado-Nação, a geopolítica, a reprodução do capital, a problemática do desenvolvimento desigual, a

importância dos signos e símbolos como formas de controle na vida cotidiana e as próprias bases epistemológicas do pensamento geográfico.

Ao pensar a categoria território no contexto deste trabalho, assumimos uma definição que o reconhece enquanto construção social, que considera a materialidade da vida, das relações sociais e de suas contradições. Pois, o território tem significativa importância na luta das comunidades litorâneas pelo direito de viver, de produzirem sua cultura, de fortalecerem suas identidades, bem como se relaciona com questões vinculadas aos conflitos ambientais.

Os conflitos ambientais são aqueles envolvendo grupos sociais com modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território, tendo origem quando pelo menos um dos grupos tem a continuidade das formas de apropriação do meio que desenvolve ameaçada por impactos indesejáveis – transmitidos pelo solo, água, ar ou sistemas vivos decorrentes da prática de outros grupos. O conflito pode derivar da disputa por apropriação de uma mesma base de recursos ou de bases distintas, mas interconectadas por interações ecossistêmicas mediadas pela atmosfera, pelo solo, pelas águas etc. (ACSELRAD, 2004, p. 26).

Assim, no cenário das ilhas é necessário considerar os conflitos ambientais, agrários e territoriais para compreender as singularidades e complexidades deste território. Estes conflitos, de toda ordem, muitas vezes induzem e em alguns casos até forçam pescadores(as) artesanais a tomarem posturas nas suas vidas, que ora não seriam necessários se os seus direitos fossem respeitados e garantidos.

[...] a maioria dos pescadores e pescadoras artesanais resiste à saída dos seus territórios de vida e, por conta disso, se veem obrigados a trabalhar mais horas, vender o peixe e camarão para atravessadores, utilizar suas próprias casas para o turismo, se empregar em serviços públicos e, por vezes, sair durante alguns meses para trabalhar fora e voltar na época de melhor pesca. (PÉREZ, 2012, p. 70).

Utilizamos a categoria território nesta pesquisa como opção de ampliar a perspectiva de entendimento do campo empírico no qual este trabalho se insere, isto é, a Educação e a Escola do Campo a partir de uma comunidade localizada em uma ilha do litoral paranaense. A comunidade que nos referimos, é uma comunidade tradicional onde o território é definido não somente pelas questões da extensão territorial. Para Diegues (2000), as características da extensão territorial das comunidades tradicionais, por ter um caráter descontínuo, “marcado por vazios aparentes (terras em pousio, áreas de estuário que são usadas para a pesca

somente em algumas estações do ano, áreas de coleta, de caça, etc.)”, tem feito dos conflitos territoriais um elemento permanente.

Tais conflitos se dão, principalmente, entre as comunidades e os órgãos ambientais, representantes do Estado, que muitas das vezes não compreendem e parecem não desejar reconhecer as particularidades deste território. Declarando, através de legislações, as comunidades como parte de unidades de conservação de caráter restritivo. Situação que poderia ser melhorada, para as populações que vivem e trabalham nestes territórios, se os planos de manejo fossem elaborados com a participação efetiva das comunidades, se houvesse a gestão compartilhada destas UCs entre Estado e comunidades tradicionais.

Retomando Diegues (2000), diante destes “vazios aparentes”, o Estado entende – “ou se faz de desentendido?” – que ninguém o utiliza, inviabilizando o acesso e o uso dos bens naturais de determinado território. O acesso a estes bens naturais é essencial para as comunidades na sua subsistência, na produção e reprodução das suas práticas sociais e culturais. Portanto, na vida das comunidades tradicionais, a noção de território marca suas identidades, trazem consigo a dimensão do simbólico.

A noção de território é uma característica mais importante que marcam esses grupos tradicionais. O território, ocupado durante gerações, não é definido somente pela extensão territorial e os recursos naturais nele existentes, mas também pelos símbolos que representam a ocupação de longa data, como os cemitérios, as roças antigas, os caminhos e também os mitos e lendas. Em algumas dessas comunidades existem formas de uso comum do território como aquelas existentes entre os faxinais do Paraná, caiçaras e pescadores artesanais. (DIEGUES, 2007, p. 2).

Entendemos que, a Educação do Campo tem relevante contribuição no processo de apropriação dos territórios, enquanto espaço de luta pela terra e de disputa pelos direitos, expressa nas diferentes formas pelas quais o Estado se organiza para dominar as diversas formas de vida das comunidades, onde os povos e as escolas do campo estão presentes.

Como movimento que extrapola os limites da escola, a Educação do Campo também se constitui como um conceito articulado a realidade, esta que pressupõe um território imerso de contradições.

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se

como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação. (CALDART, 2012, p. 259).

No processo de discussão e construção da Educação do Campo, é preciso considerar que se trata de um movimento, de uma educação que olha para o coletivo das trabalhadoras e trabalhadores do campo, sejam eles indígenas, quilombolas, camponeses(as), pescadores(as), são pessoas com a vida vinculada a terra. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Assim, entender o território é essencial para compreender a Educação do Campo e sua materialidade no contexto da escola do campo, como a sua diversidade dos sujeitos, as relações, as identidades e as culturas.

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (SANTOS, 1999, p. 7).

A produção do território, na Educação do Campo, se dá por diferentes dimensões, constituídas nas relações do cotidiano com a lógica societária hegemônica, pois o território é material, físico e imaterial e se dá nas relações sociais, das teorias, ideologias, de modo que ambos são indissociáveis. (FERNANDES, 2008).

O território imaterial está presente em todas as ordens de territórios. O território imaterial está relacionado com o controle, o domínio sobre o processo de construção do conhecimento e suas interpretações. Portanto, inclui teoria, conceito, método, metodologia, ideologia etc. O processo de construção do conhecimento é, também, uma disputa territorial que acontece no desenvolvimento dos paradigmas ou correntes teóricas. (FERNANDES, 2015, p. 208-209).

Considerando que a luta pela escola do campo também passa por lutas ideológicas, políticas e culturais, o território imaterial favorece a compreensão destas relações de produção do próprio território, que vai além da sua dimensão física e local.

O território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência. (SANTOS, 2002, p. 9).

O território configura-se como espaço de disputa e resistência para os povos do campo, das águas e das florestas. Onde a escola do campo tem papel fundante neste processo junto com estes povos, considerando seu caráter formador e as disputas a serem realizadas com a classe dominante representada pelo empresariado do agronegócio, do hidronegócio, do mineronegócio e do bionegócio. A escola pode ser o meio de conhecer e se apropriar de formas de resistência e enfrentamentos das diversas bandeiras de lutas que se apresentam nas diferentes realidades brasileiras, como a luta contra a apropriação privada dos bens naturais, contra o latifúndio, a produção baseada na monocultura, do uso do veneno, da pesca industrial, do turismo exploratório, do trabalho escravo e da violência no campo²⁴.

Na relação entre educação e território, enquanto uma construção histórica, a escola do campo torna-se um lugar singular para os processos de formação crítica e política, construída onde os sujeitos, os povos estão.

[...] onde está a Escola do Campo? Ela está onde se deseja que ela esteja, porque mais que estar no campo ela precisa ser intencionada para estar e ser do campo, por quem a faz. Quem faz a escola onde você está inserido? Porém, desejar significa trabalho para reconstruí-la, e trabalho é estudo, criação, ousadia, invenção, engajamento e luta. Nesse sentido, a Escola do campo e com identidade - ESCOLA DO CAMPO - permanece no movimento da luta do povo do campo pela transformação social e pela formação humana. (GEHRKE, 2010, p. 155).

Nesta perspectiva, a escola só tem sentido de existir (e talvez somente assim, possa resistir aos ataques para o seu fechamento), se a comunidade participar deste processo de existência e resistências, buscando superar tais formas de dominação do território, da vida na sua totalidade. Com já evidenciado neste trabalho, o território foi um elemento essencial na elaboração da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense, como podemos verificar a presença desta categoria nas respostas dos “Elaboradores(as)”.

²⁴ Ver em “<https://www.cptnacional.org.br/>” os “Relatórios Anuais de Conflitos no Campo” organizados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT).

[..] O desafio sempre foi em como contribuir para que nos processos de ensino e aprendizagem na escola, o currículo em ação, também possibilitasse o diálogo entre os conhecimentos científico-didáticos e os saberes tradicionais do território [...] Os eixos foram compostos por temas, questões, problemáticas/porções da realidade dos territórios e que os professores das áreas do conhecimento poderiam levar em consideração no trabalho pedagógico. [...] Os eixos temáticos possuem como ponto de partida os territórios e os modos de vida [...] Nosso entendimento era que uma escola que não dialoga com os territórios de vida é uma escola desterritorializada. (ESTRELINHA, 2019, grifo nosso).

Os “Elaboradores(as)” da Proposta indicam a necessidade da escola do campo da/na ilha se organizar a partir do território, a partir dele é que o trabalho pedagógico pode tornar-se significativo, pois se reconhece a materialidade da vida destes sujeitos.

[...] é importante considerar a materialidade dos sujeitos para pautá-la na escola a fim de que esta possa auxiliar no processo de resistência nos territórios de vida. (EMBAÚBA, 2019, grifo nosso).

[...] A Escola só existe em função da existência do povo. Deixá-lo de fora da proposta é reproduzir uma ideologia desde o de cima, desconsiderando realidades e vidas. É negar a luta, a resistência histórica desses povos para a manutenção de seus territórios [...] Escola como elemento fundamental para que o povo continue em seu território reproduzindo a vida e com "qualidade de vida"! (EMBIRUÇU, 2019, grifo nosso).

Portanto, a escola da/na ilha vincula-se ou deveria se vincular intrinsecamente com o território, no sentido de manter-se viva e atuante, para que a comunidade continue produzindo seu território, suas culturas, seus modos de vida. Conforme expressa Raffestin (1993), um território também compreendido como produção das próprias relações de poder.

O território não poderia ser nada mais que o produto dos atores sociais. São eles que produzem o território, partindo da realidade inicial dada, que é o espaço. Há, portanto um “processo” do território, quando se manifestam todas as espécies de relações de poder [...]. (RAFFESTIN, 1993, p. 7-8).

O território como expressão das relações de poder, da ação dos sujeitos, dos atores sociais, se constitui como território de disputas e enfrentamentos, tornou-se um território de outras lutas, além da dimensão material e física. Lutar pelo território, para diversos grupos sociais, é também lutar por outros direitos, como pela garantia e reconhecimento da sua cultura, da identidade e das práticas sociais.

Além de lutas territoriais vinculadas a luta da dimensão material, como a terra, tem-se o avanço de lutas na garantia de acesso a outros bens naturais, no sentido de garantir a soberania destas populações. Para elucidar a expansão das lutas territoriais, para além da terra, temos a questão da água, um bem essencial à vida. Segundo Shiva (2006) a água possibilita diversos vínculos, relacionamentos entre as diferentes formas de vida com os seres humanos, na sua falta pode inviabilizar a vida na Terra. Enquanto elemento natural, bem comum, ainda é negado o direito ao seu acesso para muitas pessoas na humanidade.

A água tem que ser pensada enquanto território, isto é, enquanto inscrição da sociedade na natureza com todas as suas contradições implicadas no processo de apropriação da natureza pelos homens e mulheres por meio das relações sociais e de poder. O ciclo da água não é externo à sociedade, ele a contém com todas as suas contradições. Assim, a crise ambiental, vista a partir da água, também revela o caráter de crise da sociedade, assim como de suas formas de conhecimento. (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 121).

Em relação à especificidade da água, ainda temos um campo fértil de discussões a serem realizadas. Tomemos como referência a questão das águas no Amazonas, que conforme Maybury-Lewis (1997, p. 31),

[...] especialistas que conhecem a região e a população ribeirinha do interior do Amazonas sabem que o estado não só tem uma questão de terra, mas também uma questão das águas. Os que moram nas beiras dos rios do interior amazense dependem tanto da terra de trabalho (para agricultura e subsistência), quanto do seu acesso às águas de trabalho, onde eles “colhem” peixes.

No contexto do litoral do Paraná, também há que se pensar os discutidos e evidenciados conflitos agrários, ambientais e territoriais juntamente com a questão das águas. O debate em relação aos conflitos das águas pode ser iniciado, por exemplo, a partir das leis que regulamentam a pesca, como já anunciado neste trabalho, em relação à proibição da prática do cerco fixo. Outros elementos a serem pensados nas ilhas são: o acesso à água potável²⁵; acesso ao saneamento básico;

²⁵ No ano de 2017 na Ilha das Peças em Guaraqueçaba, Paraná os moradores(as) ficaram cinco dias sem água potável. Ver <https://www.brasildefato.com.br/2017/03/21/ilha-das-pecas-litoral-do-parana-esta-ha-cinco-meses-sem-agua-potavel/>

os processos de dragagem²⁶ nos canais próximos aos portos, para beneficiar o deslocamento dos navios cargueiros, que destroem o ambiente marinho das espécies e prejudica os pescadores(as) artesanais, quando também trabalham com a maricultura, principalmente no cultivo de ostras. A água enquanto bem natural e comum deveria ser acessível a todos(as), contudo movimentos orquestrados por grandes empresários querem cada vez mais transformá-la em mercadoria, privatizando-a.

Neste cenário de disputas e resistências no território das ilhas, a Educação do Campo, na sua materialidade cotidiana, na relação com a escola e a comunidade, coloca-se como um território contra hegemônico de relações de força e poder. Assim, percebe-se a escola enquanto território das possibilidades, que de acordo com Schmidt; Garcia (2008, p. 45) “[...] não somente como um lugar de reprodução, mas também de criação, de produção de si própria, porque entende que esta tem a capacidade de auto definir e, portanto, de se transformar [...].”

Ao discutir o território, também é necessário dialogar sobre a questão da territorialidade, que de acordo com Almeida (2008, p. 133),

[...] funciona como fator de identificação, defesa e força, mesmo em se tratando de apropriações temporárias dos recursos naturais, por grupos sociais classificados muitas vezes como “nômades” e “itinerantes”. Laços solidários e de ajuda mútua informam um conjunto de regras firmadas sobre uma base física considerada comum, essencial e inalienável, não obstante disposições sucessórias porventura existentes.

A territorialidade vincula-se a uma dimensão política, bem como às relações econômicas e culturais, trata da organização das pessoas em determinado espaço, assim como atribui significados ao lugar. (HAESBAERT, 2007). Neste sentido a Educação do Campo, a escola do campo, a escola da/na ilha pode articular-se na construção de territorialidades.

²⁶Sobre as dragagens no litoral do Paraná e as comunidades ver: 1 - <http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=104658&tit=Comeca-a-dragagem-nos-bercos-do-Porto-de-Paranagua>; e 2 - Artigo de Renata Beghetto Pacheco de 2019, intitulado “Mais a Oeste, as pescadoras. Um relato etnográfico sobre os saberes ecológicos e políticos das mulheres pescadoras tradicionais e produtoras de ostra da Ponta Oeste, Ilha do Mel, Paraná”.

A territorialidade é um fenômeno social que envolve indivíduos que fazem parte do mesmo grupo e de grupos distintos. Nas territorialidades, há continuidade e descontinuidade no tempo e no espaço; as territorialidades estão intimamente ligadas a cada lugar: elas dão lhe identidade e são influenciadas pelas condições históricas e geográficas de cada lugar. (SAQUET, 2015b, p. 84).

Cruz (2013) enfatiza que as lutas pelo direito à territorialidade são parte constituinte na reprodução dos modos de vida dos povos e comunidades tradicionais nos seus territórios, visto que são meios da subsistência, do trabalho e da produção, e de produzir os aspectos materiais das relações sociais, aquelas que compõem a estrutura social. O território é abrigo físico e fonte de recursos materiais como meio de produção, marca as identidades, a dimensão simbólica e as práticas culturais desses povos e comunidades.

Podemos dizer que, no território, se constrói a identidade territorial. (HAESBAERT, 1999) das comunidades, as quais são definidas pelas identidades sociais que constituem o próprio território em si. “Toda identidade territorial é [...] uma relação de apropriação que se dá tanto no campo das ideias quanto no da realidade concreta [...] está na alusão ou referência a um território, tanto no sentido simbólico quanto concreto.” (HAESBAERT, 1999, p. 172).

A luta pelo direito ao território é simultaneamente uma luta por redistribuição e pelo reconhecimento, pois o acesso ao território significa, do ponto de vista material, o direito aos meios de produção para esses grupos sociais, o direito à terra, à água, aos recursos naturais que permitem um modo de produzir e de viver próprio. Ao mesmo tempo, o direito ao território é o direito a uma cultura, a um modo de vida, a uma identidade própria, expressa num conjunto de práticas e representações sociais que forma o núcleo simbólico que diferencia esses grupos sociais do conjunto da sociedade. (CRUZ, 2013, p. 168-169).

Assim, território e territorialidade tornam-se elementos importantes para as escolas das/nas ilhas, visto que as práticas e o modo de vida das comunidades podem, de alguma forma, estabelecer relações com estes elementos, considerando sua importância na constituição da identidade dos sujeitos, por mais que não se tenha uma leitura consciente das suas influências na vida da comunidade e conseqüentemente da escola.

Findando esta seção, queremos reafirmar as contribuições do conceito de lugar elaboradas por Santos (2006) e Carlos (2007), já apresentada na segunda seção deste trabalho, dada as suas possibilidades para a análise e compreensão do

território das ilhas. Observa-se que “[...] o lugar permite pensar o viver, o habitar, o trabalho, o lazer enquanto situações vividas, revelando, no nível do cotidiano, os conflitos do mundo moderno.” (CARLOS, 2007, p. 20). O lugar se relaciona com a ideia de pertencimento, da experiência a partir do cotidiano, onde as relações sociais se materializam. “O lugar é parte do mundo e desempenha um papel na sua história.” (SANTOS, 1988, p. 35).

O lugar é produto das relações humanas [...], tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que [...] se reconhece porque é o lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente a produção da vida. (CARLOS, 2007, p. 22).

O lugar se constitui no cotidiano, nas relações sociais da comunidade. Dá-se enquanto espaço vivido, de experiências dinâmicas, tem sua forma de ser em si. É um processo dialético entre o sujeito, o lugar e o mundo, porém, “[...] cada lugar é, à sua maneira, o mundo. [...] cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais.” (SANTOS, 2006, p. 213). Contudo, Santos (2006) alerta que para compreender o lugar, mesmo com suas particularidades, não podemos assumir uma visão somente localista, nem tanto globalista, é preciso considerar o mundo na sua totalidade.

As ponderações de Santos (1988; 2006) e Carlos (2007), sobre o lugar, provocam-nos a reconhecer a intrínseca relação da tríade: território, territorialidade e lugar para compreender a Educação do Campo. Tanto em um campo tão singular como as ilhas, com os sujeitos pescadores e pescadoras artesanais e caiçaras, quanto em “Outro” campo, com “Outros” sujeitos. Isto é, quilombolas, indígenas, ribeirinhos(as), agricultores(as) familiares e camponeses, assentados(as), acampados(as), entre os diversos povos do campo, das águas e das florestas. Estas categorias podem auxiliar na leitura das contradições presentes nas comunidades, de modo que, os sujeitos, os engajados em entender esta realidade a fim de transformá-la, possam vislumbrar as possibilidades de superação das condições enfrentadas na luta pela garantia dos seus territórios, territorialidades e lugares.

Ao concluir esta seção, pretendemos evidenciar a necessária relação entre a cultura, o trabalho e o território nos processos de existência e resistência das

comunidades e o quanto a educação e a escola, na/ com a comunidade, tornam-se elementos cheios de sentidos e significados no cotidiano das comunidades que vivem nos territórios tradicionalmente ocupados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: FORTALECER O CAMINHO JÁ CAMINHADO! CONTINUEMOS CAMINHANDO!

[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.
(Paulo Freire)

Ao iniciarmos esta pesquisa afirmamos não conhecer a realidade das ilhas. Hoje, evocamos as sábias palavras de Saramago em prol da consciência das mutações: “[...] não ignoro que todas as ilhas, mesmo as conhecidas, são desconhecidas enquanto não desembarcamos nelas.” (SARAMAGO, 1998, p. 7). Neste sentido, ainda não podemos concluir que as conhecemos na sua totalidade, contudo sabemos que, desde que desembarcamos neste território, a conhecemos um pouco mais.

Ao caminharmos em terras e navegarmos por águas, que nos conduziram a problematizar uma realidade específica, para que pudéssemos explicar um mundo singular e articulado com o universal, pudemos, ao desembarcar na ilha, vivenciar e experienciar as possibilidades deste território. Essas possibilidades são permanentes para se conhecer o desconhecido, visto o caráter histórico e dialético da sociedade, pois a realidade ainda segue aberta a novos acontecimentos, cenários, atores, relações de força e articulações/relações entre a estrutura e a conjuntura.

Também inspirados nas provocações freirianas, de que o caminho não está pronto e acabado, que no ato de caminhar/navegar abrimos e construímos o caminho e/ou os caminhos, reconhecemos não haver somente uma forma de caminhar/navegar. Assim, apresentamos as sínteses e novas provocações emergentes da trajetória realizada nesta pesquisa.

Ao considerarmos a dimensão dialética da vida, do conhecimento e da própria pesquisa, demarcamos uma posição de inacabamento dos processos realizados até aqui. Contudo, para findar o processo formativo postulado no início do nosso percurso, expressaremos as nossas considerações finais, que na verdade não são finais, são considerações possíveis até este momento, algumas conclusões e (in)conclusões. A nós e aos possíveis leitores, enfatizamos a necessidade de continuidade dos processos de busca de novas explicações em relação à problemática definida neste trabalho e/ou outras questões de pesquisa visando

contribuir com ações que objetivem transformar a realidade, principalmente a partir do contexto das ilhas do litoral do paranaense. Desejamos, com as nossas sínteses, apresentar, para além de respostas, horizontes possíveis para o avanço, a melhoria e a garantia de direitos individuais e coletivos na vida das comunidades tradicionais, da educação e escola das/nas ilhas do litoral do Paraná.

O que realizarmos, sem pretensões de dar respostas definitivas aos problemas encontrados, no ato de pesquisar, foi tentar desvelar a realidade a partir do nosso olhar, da teoria social e da própria realidade na qual nos inserimos. A fim de buscar explicações da vida social, com um objeto de pesquisa construído no próprio processo da pesquisa, de elaboração de problematizações, da escolha da trajetória metodológica, além de aportes teóricos oriundos de leituras e análises críticas da educação e da sociedade.

Apoiamo-nos na realidade, no concreto do campo empírico da pesquisa, tanto do ponto de vista da particularidade deste território, ou seja, as ilhas e suas contradições, quanto na relação desta especificidade com uma totalidade, ou seja, a comunidade onde realizamos a pesquisa, inserida no mundo, em uma sociedade frente a um tempo histórico específico, que marca uma conjuntura e estrutura singular para este tempo que vivemos.

Experenciarmos esta pesquisa é, e continuará sendo, uma vivência plena de aprendizados para além do ato de pesquisar em si. O deslocamento até as comunidades, o ir e vir até as ilhas, o encontro com as pessoas que vivem e trabalham nas comunidades nas quais nos inserimos e cada olhar no território, neste lugar de vida, foram motivos de inspiração, de formação para além da dimensão acadêmica, uma transformação na nossa constituição como ser humano. Compreender o “Outro”, na perspectiva da empatia, da resiliência, da alteridade, permitiu-nos perceber e reafirmar princípios necessários para viver na coletividade, na solidariedade, na justiça e no bem comum.

Assim, podendo construir relações significativas capazes de produzir caminhos e práticas que contribuam com a transformação social, que tanto almejamos e necessitamos, para garantir a todos(as) o direito mais sublime que temos, que é o direito de viver, vivem bem, na igualdade e no respeito ao/com o “Outro”.

Esperamos que as reflexões explicitadas neste trabalho, possam contribuir com a continuidade de novas pesquisas e ações transformadoras a partir da

Educação do Campo, e de modo particular, nos territórios tradicionalmente ocupados por pescadores(as) artesanais e caiçaras do litoral paranaense. As posições defendidas ao longo da tese, não pretendem ser verdades absolutas, mas sim uma leitura possível, a partir de um chão específico, de uma determinada realidade, inserida em um contexto social, cultural, político, econômico e ambiental singular.

Iniciamos nossa pesquisa, mediante as seguintes compreensões, a) a pesquisa que realizamos vincula-se com a minha trajetória de vida como sujeito oriundo e identificado enquanto classe trabalhadora; b) existe uma relação intrínseca entre pesquisador e objeto a ser desvendado e conhecido e c) não há neutralidade na ciência, na produção de conhecimento.

Durante o percurso, o trabalho demandou mudança em relação às proposições iniciais, pois tínhamos como proposta um tema que versava sobre a Educação do Campo e a formação de professores(as). Porém, com o início das aulas no doutorado, diálogos com colegas de turma, com professores e professoras, nas reflexões realizadas com minha orientadora e posteriormente com inserção no campo empírico, o foco da pesquisa foi sendo alterado, de modo que as novas questões se vincularam aos temas Educação do Campo, Escola do Campo e Território, mais especificamente, sobre a escola da/na ilha e a comunidade.

Diante do exposto, definimos o campo empírico, uma comunidade localizada em um território tradicional, em uma ilha no município de Guaraqueçaba no litoral do Paraná, denominada por nós pelo nome fictício de “Ilha da Pescada”. Enfatizamos que ao nos referirmos à comunidade, fazemos referência a comunidades bem distintas. São comunidades que podem se autoidentificar enquanto povos e comunidades tradicionais e cuja autoidentificação é sustentada por base legal, principalmente, pelos artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988, pela OIT 169, que no Brasil foi reafirmada pelo Decreto nº143 de 2003 e Decreto nº 6040 de 2007, garantindo o direito ao legítimo pertencimento étnico, cultural e identitários.

Posteriormente a esta definição, mediados pelas indagações surgidas a cada inserção no campo empírico e no diálogo com a teoria, produzimos a questão central e os nossos objetivos de pesquisa, a fim de dar os sentidos necessários para sua realização. A questão central que nos mobilizou e orientou durante todo processo, pode ser expressa da seguinte forma: “Considerando-se a relação entre território e educação, quais os significados da escola do campo das/nas ilhas para

as comunidades tradicionais do litoral paranaense?”. Enquanto objetivo geral, procuramos compreender o significado que a educação e a escola do campo da/na ilha têm para as comunidades do litoral paranaense na relação com o território. Desdobram-se como objetivos específicos: a) distinguir as características que constituem a identidade do sujeito do campo das ilhas; b) analisar as concepções e princípios que fundamentam a proposta pedagógica das escolas das ilhas do litoral paranaense; c) caracterizar as relações entre a comunidade e a escola localizada na ilha; d) identificar os significados que a escola tem para a comunidade em uma ilha situada em Guaraqueçaba no estado do Paraná e e) discutir as relações entre os conhecimentos tradicionais (da comunidade) e o conhecimento científico/escolar (da escola).

Para buscar possíveis respostas aos objetivos e à questão central, que nos orientaram durante todo o trabalho, assumimos técnicas e procedimentos pertinentes ao enfoque metodológico da abordagem de pesquisa do tipo etnográfica. Inspiramo-nos em estudos etnográficos latino-americanos, uma vertente que apresenta elementos da pesquisa socialmente engajada e comprometida com a classe trabalhadora, isto é, com as maiorias, os empobrecidos, os violentados, os oprimidos, que os estão à margem.

Os procedimentos para o levantamento das informações e posterior produção dos dados foram a aplicação de questionários, a realização de entrevistas, os registros fotográficos, as descrições e reflexões no caderno de campo a partir da inserção/observação direta. Também realizamos estudos de documentos que são referência para a compreensão dos processos vinculados à Educação do Campo, bem como da escola do campo da/na ilha, isto é, das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná (2006), da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (2009) e do Projeto Político Pedagógico da Escola (2015) que se localiza na comunidade onde realizamos a pesquisa.

Também optamos por inserir as análises e discussões dos resultados ao longo da escrita, de modo que as problematizações e interpretações oriundas das informações coletadas no trabalho de campo e do estudo documental fossem articuladas em todo texto e não somente em um tópico específico, realizando o esforço intelectual de evidenciar o caráter dialético do nosso trabalho. Assim, em relação às contribuições dos sujeitos/colaboradores(as) da pesquisa, buscamos incorporá-las em todo processo de construção textual, exemplificando situações,

dialogando com a teoria, ilustrando vivências, respeitando e valorizando os apontamentos e opiniões sobre os temas e questões da pesquisa.

A construção da problemática de pesquisa deste trabalho perpassou pela discussão do panorama histórico da Educação do Campo no Brasil e no Paraná, no levantamento das produções acadêmicas relacionadas ao nosso objeto de pesquisa e na identificação dos grupos de pesquisa que vêm fortalecendo os debates sobre Educação e Escola do Campo no âmbito das universidades. Em relação à história da EdoC, identificamos um processo de tensões e de envolvimento de diferentes coletivos na luta política e pedagógica para forjar o que hoje temos enquanto Educação do Campo. No estado do Paraná, a força da organização popular também foi e é muito presente nas disputas por uma educação que atenda os interesses dos povos do campo, das águas e das florestas. Destacamos que em governos com uma posição política mais progressista, alinhados com as causas populares, foi possível fortalecer a Educação do Campo. Porém, na atualidade, percebemos retrocessos na construção e efetivação das políticas públicas voltadas aos sujeitos do campo, das águas e das florestas.

Priorizamos, em relação aos pressupostos teóricos e metodológicos, dentro do nosso limite e potencial teórico, fundamentarmo-nos, de modo geral, em autores(as) que dialogam com o materialismo histórico-dialético e/ou priorizar autores(as) que realizam análises, discussões a partir de um olhar crítico e transformador da realidade. Pois, entendemos que o objetivo do pesquisador(a), que assume esta perspectiva teórica, deve ser trabalhar na busca das entranhas da essência do objeto, do fenômeno a ser conhecido, analisado e explicado.

Utilizamos-nos das contribuições da Análise de Conjuntura, que sugere categorias importantes indicativas de caminhos para o desvelamento da realidade, tornando-se essencial na compreensão do fenômeno investigado, da apreensão da realidade concreta.

Ressaltamos que as indagações, questões, objetivos, problematizações, pressupostos teóricos e metodológicos, somente tiveram significado, enquanto base da tese a ser construída e constructos de uma pesquisa socialmente comprometida, após o encontro com a empiria, com o ir a campo, ir ao encontro da realidade local e do cotidiano das relações da comunidade. Ao realizarmos o diálogo entre a teoria e a empiria, conseguimos dar forma e conteúdo à pesquisa, para assim, enunciar a tese produzida mediante uma concepção dialética do conhecimento. No nosso

entendimento, apresentar a concepção de conhecimento, bem como o nosso processo de construção da tese, se faz necessário para situar aqueles(as) que tiverem acesso a este trabalho, visto que, em muitas pesquisas a tese está posta *a priori*, necessitando ir ao encontro da empiria, dos experimentos, dos estudos teóricos para confirmá-la ou refutá-la.

Na continuidade das reflexões, destas considerações, socializamos as sínteses, os processos e as possíveis conclusões que a pesquisa nos revelou. Relacionamos os achados de cada seção com os objetivos da pesquisa, de modo que, nas discussões realizadas em cada seção, tenhamos alcançado mais que um objetivo específico da pesquisa, mostrado mais um aspecto, do caráter dialético do ato de pesquisar. Na sequência enunciamos a tese e buscando sermos propositivos, socializamos três experiências em Educação do Campo no litoral do Paraná, que podem contribuir com o avanço da construção da Escola da/na Ilha.

As reflexões realizadas na segunda seção, “Diálogos urgentes entre terra e mar: construção da problemática de pesquisa” contribuiu para alcançarmos os seguintes objetivos específicos da nossa pesquisa: “a) distinguir as características que constituem a identidade do sujeito do campo das ilhas” e “c) caracterizar as relações entre a comunidade e a escola localizada na ilha”. Com a leitura de outros trabalhos realizados em outras realidades, pudemos perceber como se dão as possibilidades de articulação entre escola e comunidade, e dos elementos das identidades individuais e coletivas dos sujeitos do campo, das águas e florestas. Também foi possível evidenciar a importância do conhecimento na vida destes povos, a partir da relação entre as universidades, as escolas e as comunidades, de forma que podem tecer novos sentidos a partir de tais realidades.

A revisão de literatura demonstrou o avanço da produção acadêmica nas universidades. O conhecimento sobre as pesquisas em Educação do Campo evidencia lacunas, limites, avanços e desafios deste campo de investigação em educação. Identificamos muitos trabalhos que contribuíram para as nossas compreensões em diálogo com nosso objeto de pesquisa. Destacamos as pesquisas que discutiram a especificidade da Educação e Escola do Campo, as que refletiram sobre o lugar, o território e os saberes da comunidade escolar, e aquelas que desenvolveram seus trabalhos a partir do estudo etnográfico em escola do campo.

As pesquisas realizadas a partir da realidade amazônica trouxeram outro olhar, de modo a percebermos a importância do contexto dos povos das águas e

das florestas no entendimento da especificidade da escola do campo. Os pesquisadores(as), ao refletirem a necessidade de se problematizar o campo, para além da questão agrária e da terra, provocam-nos a ampliar a nossa leitura da Educação do Campo, de tal forma que possamos, também, considerar os conflitos vinculados às questões da água nas nossas explicações e análises desta realidade investigada.

Os trabalhos que diretamente versaram sobre o contexto das escolas relacionadas às ilhas ou ao mar, também nos mostraram o quão ainda é desafiante realizar práticas educativas condizentes com a realidade dos sujeitos, contudo, demonstraram a importância da educação e da escola para as comunidades. Evidenciamos também as pesquisas propondo questões sobre o território de Guaraqueçaba, com a realização de estudos a partir das análises dos conflitos territoriais e ambientais enfrentados no cotidiano das comunidades tradicionais.

Outro dado importante foi a identificação dos grupos e núcleos de pesquisas das instituições de ensino superior no estado do Paraná, o que demarca e afirma a presença e forte atuação dos(as) pesquisadores(as), de forma mais engajada e comprometida com temas e causas relacionados à Educação do Campo. Os estudos dos trabalhos localizados nas bases de dados da CAPES e do CNPq, permitem afirmar que estas pesquisas têm contribuído com a ocupação das universidades por questões vinculadas à Educação do Campo. Essa contribuição verifica-se principalmente na realização de pesquisas que buscam o desvelamento dos problemas postos às diversas populações do campo, das águas e das florestas.

Em relação à trajetória metodológica e ao campo empírico, expressos nas discussões da terceira seção, “Por uma escola da/na ilha: trajetória metodológica, campo empírico e análises iniciais”, refletimos sobre a abordagem etnográfica em educação, como se dá, na prática, esta abordagem metodológica de pesquisa no contexto da Educação do Campo, e mais focalizada, em uma realidade de comunidades tradicionais em ilhas. Nesta seção, construímos as discussões que se relacionam com os objetivos: “c) caracterizar as relações entre a comunidade e a escola localizada na ilha”; “d) identificar os significados que a escola tem para a comunidade em uma ilha situada em Guaraqueçaba no estado do Paraná”; e “e) discutir as relações entre os conhecimentos tradicionais (da comunidade) e o conhecimento científico/escolar (da escola)”.

No desenvolvimento da pesquisa, principalmente a cada ida a campo, confirmamos as contribuições dos estudos etnográficos na perspectiva latino-americana. Ao se orientado por essas contribuições, o pesquisador(a) prioriza no seu olhar os aspectos culturais, políticos, econômicos e sociais nos processos de investigação. Estes estudos têm contribuído significativamente com os trabalhos e pesquisas desenvolvidos na área da Educação do Campo, mostrando-se um corpo teórico metodológico relevante para o conhecimento apurado da realidade dos sujeitos do campo, que para além de procedimentos e técnicas, postula concepções bem definidas de sociedade e educação.

Ressaltamos que as produções acadêmicas de diferentes autores(as), engajados, historicamente, na construção da EdoC no Brasil proporcionou refletir sobre vários aspectos da escola da/na ilha, principalmente quando discutidas as questões sobre quem é este sujeito do campo que vive e trabalha na ilha. Sendo necessário olhar como se deram e se dão os processos relacionados com a(as) identidade(s) dos sujeitos do campo em seus mais diversos contextos de vida e trabalho.

No trabalho de campo, pudemos conhecer mais características do contexto das ilhas, para além das aparências, quando percebemos as contradições, vulnerabilidades, desafios e limites nas comunidades. Ao experienciar o campo empírico, percebemos os avanços com os processos realizados pela escola dentro das comunidades, bem como, a importância da comunidade se inserir na vida da escola. A aproximação e o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos, podem fortalecer os significados da existência da escola na vida das comunidades.

Estes diálogos entre conhecimentos e saberes de distintas naturezas vão além da escola, eles também têm ocorrido com a universidade, principalmente a partir da realização de diversos projetos de extensão e pesquisa nas comunidades. Neste sentido, desde o ano de 2014, o curso de Licenciatura em Educação do Campo, do Setor Litoral, da Universidade Federal do Paraná, tem contribuído com a expansão, a oferta e o acesso ao ensino superior por parte das populações que vivem no litoral paranaense. É uma oportunidade que as comunidades tradicionais de pescadores e pescadoras artesanais e caiçaras também têm conquistado.

Mediante a nossa inserção no campo empírico, verificamos que, a partir do acesso ao ensino superior, estes sujeitos do campo contribuíram para uma maior

articulação de conhecimentos, visto que os conhecimentos que circulam na comunidade, também, de alguma forma, passaram a absorver as compreensões oriundas da universidade. E, no mesmo sentido, o conhecimento local, tradicional originário das práticas culturais e sociais das comunidades, provoca e influencia a universidade a questionar, repensar o seu modo de produzir conhecimento, com uma forma e conteúdo particular, às vezes considerado intocável, de explicar o mundo, dar respostas, problematizar realidades, propor caminhos.

A aproximação entre estas matrizes de conhecimento poderá ajudar na garantia da memória e fortalecimento das práticas culturais, sociais e do modo de vida das comunidades. Produzindo formas de compartilhamento, diálogo e ruptura com paradigmas que hierarquizam os conhecimentos.

Na quarta seção, “Significados da escola e a comunidade: cultura, modo de vida e território”, como em todo processo de realização da pesquisa, a partir dos princípios da alteridade, foi visto o encontro, o conviver com o “Outro”. Destacamos reflexões acerca dos significados da escola e da comunidade, na relação com a cultura, seus modos de vida e o território. Nesta seção avançamos em relação aos seguintes objetivos: “b) analisar as concepções e princípios que fundamentam a proposta pedagógica das escolas das ilhas do litoral paranaense”; “d) identificar os significados que a escola tem para a comunidade em uma ilha situada em Guaraqueçaba no estado do Paraná” e “e) discutir as relações entre os conhecimentos tradicionais (da comunidade) e o conhecimento científico/escolar (da escola)”.

Com o estudo dos documentos oficiais, podemos concluir que o projeto de Educação do Campo no estado do Paraná se posiciona com a classe trabalhadora, por mais que ele não tenha conseguido envolver, de modo mais intenso, a participação dos sujeitos do campo, questão que se justifica dada a conjuntura, no seu aspecto mais amplo. Importa ressaltar que tal participação tornou-se um pouco limitada em virtude de ser um documento originado do Estado, que não nasce das entranhas da comunidade, do movimento social, por mais que o desejo de ouvir os sujeitos estivesse presente durante o processo postulado pelo próprio Estado, conforme relato dos Elaboradores(as) da Proposta.

A pesquisa revela a importância destes documentos na construção da escola do campo, principalmente a Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense. Mesmo com seus desafios para a prática docente, a proposta

deve ser vista como um movimento ousado, no sentido de produzir experiências em Educação do Campo alinhadas com a ideia do “inédito viável”.

As problematizações referentes à cultura como possibilidade de existências e disputas, o trabalho enquanto modo de vida e resistência e o território na luta pela escola do campo da/na ilha, evidenciaram que a produção desta escola dos(as) pescadoras(es) artesanais e caiçaras do litoral do Paraná, poderá se dar a partir de quatro princípios: a) a compreensão da cultura como produto das relações sociais construídas e a serem reconstruídas historicamente, tanto pela escola, quanto pela comunidade; b) a valorização e reconhecimento das práticas culturais e sociais da comunidade passa também pela escola; c) o trabalho como dimensão consciente do humano, enquanto matriz formativa na escola e modo de vida, além do trabalho educativo como forma de conscientização dos sujeitos; e d) a luta pela escola do campo da/na ilha passa também pelo acesso ao conhecimento das contradições do território, das problematizações do lugar, no sentido de estratégia para a territorialização da própria Educação do Campo nas comunidades.

Diante do exposto, com as reflexões e análises possibilitadas em todo processo de pesquisa, afirmamos, em relação ao objetivo geral da pesquisa, que foi possível “compreender o significado que a educação e a escola do campo da/na ilha têm para as comunidades do litoral paranaense na relação com o território.” E considerando as experiências com o conhecimento, o trabalho de campo, os diálogos com os dados produzidos, os pressupostos teóricos assumidos e os indícios empíricos, enunciamos a tese produzida no percurso da pesquisa: A articulação e diálogo entre a escola, a comunidade e o território pode ensejar um movimento de resistência e fortalecimento nos processos vividos dentro e fora da escola. Esses processos vão ao encontro de ações e práticas de existências e re-existências dos seus modos de vida, das suas identidades coletivas. Para tal, é preciso que os sujeitos envolvidos na relação escola e comunidade, busquem estratégias de aproximação, de conhecer-se.

A escola sem a presença da comunidade e a comunidade sem ser presente na escola, faz com que esta escola localizada na comunidade perca parte do seu significado. Enquanto tal, perdem-se elementos essenciais da sua produção e existência. Uma comunidade sem uma escola pode caracterizar o início do esvaziamento da própria comunidade, da ausência de um espaço na comunidade enquanto sinal de uma vida pulsante. Para algumas comunidades, tanto do campo,

quanto da cidade, a escola é o um único sinal de esperança na vida das pessoas, dada tamanha desconfiança e descrédito da população em muitas instituições e espaços coletivos de convivência.

Uma escola que vai ao encontro da comunidade, sem perder a sua natureza e finalidades, a fim de atender as suas reais necessidades e demandas, pode significar meios de valorização da própria comunidade, do reconhecimento da memória, dos conhecimentos ancestrais e tradicionais, das práticas culturais, do modo de vida, possibilitando diferentes experiências com o conhecimento. Portanto, em tempos de duras críticas e até mesmo de criminalização da educação, da escola, dos professores(as), dos trabalhadores(as) da educação, por setores reacionários e conservadores da sociedade, lutar pela escola passa a ser o objetivo de toda população. A luta pela melhoria das suas práticas, pela melhoria das condições de estudo e trabalho, deve ser constante na realidade da educação brasileira, bem como a organização das comunidades contra o fechamento das escolas do campo, das águas, das florestas e da cidade. Fechar escola é crime, e de modo especial, na atual conjuntura esta bandeira de luta deve estar sempre hasteada.

Nesta perspectiva, conhecer e reconhecer as características do território, das territorialidades e do lugar, tornam-se instrumentos essenciais na luta cotidiana pela construção e produção da escola do campo da/na ilha e na afirmação das suas identidades coletivas e territoriais. Uma escola que ainda não “é”, do ponto de vista da sua totalidade, visto estamos inseridos em uma sociedade capitalista, poderá ao mesmo tempo “estar sendo”, pois, a existência de sujeitos potencialmente capazes de transformação social, de modificar e produzir a história, de romper processos hegemônicos de dominação e violências, indicam horizontes de uma educação e escola com práticas educativas emancipadoras e libertadoras.

Desejando ser propositivos, socializamos experiências em Educação do Campo, que podem indicar horizontes, desenvolvidas em algumas comunidades tradicionais do litoral do Paraná. Uma é realizada no espaço escolar formal em constante diálogo com a realidade da comunidade conforme registrado por Michaud (2019), outra é um trabalho de Educação Popular junto/com as comunidades tradicionais segundo a pesquisa de Duarte (2018), e, por fim, a construção coletiva, na relação universidade e comunidades, da Licenciatura em Educação do Campo ofertada pelo Setor Litoral da UFPR.

A primeira das experiências compartilhada buscou efetivar a Educação do Campo nas/das ilhas articulada com as comunidades. É realizada em uma escola municipal por uma professora, educadora da comunidade em parceria com movimentos sociais de pescadores e pescadoras e com instituições federais de educação. Apresenta como princípios o respeito pelo modo de vida, pelas práticas culturais, de modo que, a partir deste trabalho educativo, a escola possa contribuir na luta pela garantia dos seus direitos coletivos e no enfrentamento dos problemas coletivos postos neste território. Esta prática assume os pressupostos freirianos, que foram adaptados para sua realidade específica, como o trabalho a partir da situação-limite, tema gerador, ecologia/ diálogo de saberes e instrumentos pedagógicos para mediar às aprendizagens dos alunos(as).

A segunda experiência, fora dos limites da escola, da instituição, acontece via um coletivo de educadores(as) de instituições federais de ensino do litoral e outros parceiros que trabalham a partir da Educação Popular, com uma metodologia socialmente engajada. Buscam contribuir em processos que priorizam as questões das identidades coletivas, do modo de vida, das práticas tradicionais, da cultura, dos conflitos territoriais e ambientais realizando um trabalho que articula Educação do Campo e Educação Popular. As práticas em Educação Popular desenvolvidas por este coletivo com a comunidade, certamente têm contribuído para a própria comunidade compreender-se e organizar-se para os enfrentamentos dos conflitos, buscando realizar ações que garantam suas existências em um território tradicionalmente ocupado, na luta pelas suas territorialidades.

Por fim, socializamos a experiência da Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, curso que, com o acesso dos sujeitos do campo, das florestas e, neste caso específico, das águas, tem contribuído para que a universidade possa romper modos de relacionamento com as comunidades e ampliar suas formas de produção do conhecimento. Este processo de ocupação das universidades públicas por estes sujeitos tem problematizado, criticado e, considerando as contradições, transformado as práticas do fazer acadêmico.

Além de incorporarem os conhecimentos científicos, os conhecimentos oriundos da universidade, nas suas práticas sociais, ou seja, nas suas vidas, esses sujeitos buscam, a partir deste diálogo, entre o conhecimento tradicional com o científico, fortalecer os processos de emancipação e autonomia nas suas comunidades. Produzindo novos conhecimentos a partir de uma construção social

que não hierarquiza o conhecimento, mas compartilha e dá outros significados em relação a sua circulação na sociedade, visando a transformação da realidade.

Enquanto trabalhador da educação sinto-me comprometido com os princípios da educação pública para além das especificidades campo ou cidade. Desejamos que os debates e reflexões, que ora produzimos nesta pesquisa, constituam-se em elemento provocador, questionador sobre um pensamento hegemônico imposto historicamente. Um pensamento que entende à educação dos povos do campo, das águas e das florestas na forma e conteúdo da educação rural, isto é, no modo pelo qual o capital se expressa nas diferentes realidades através da educação, pois os defensores desta perspectiva preconizam uma educação para e não do/no território, das/nas comunidades, no caso em estudo da/na ilha. Almejamos mobilizar ideias, incentivar ações por uma sociedade que comece a se transformar, desde o “agora” na busca do “ainda não”, isto é, “do inédito viável” tão provocado por Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ACSELRAD, Henri (Org.). **As práticas espaciais e o campo dos conflitos ambientais**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.
- ANDRÉ, Tamara Cardoso. **Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental: uma abordagem etnográfica**. 2011. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- ÂNGULO, Rodolfo José; SOARES, Carlos Roberto; MARONE, Eduardo; SOUZA, Maria Cristina de; ODRESKI, Lydio Luiz Riseti.; NOERNBERG, Maurício Almeida. Paraná. In: MUEHE, Dieter. (Org.). **Erosão e progradação do litoral brasileiro**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2006.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livres”, faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas**. 2. ed. Manaus: PPGSCA/UFMA, 2008.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Antropologia dos Archivos da Amazônia**. Rio de Janeiro: Casa 8/ Fundação Universidade do Amazonas, 2008.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a02n113.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2017.
- ANDREOLI, Vanessa Marion. **A educação ambiental no contexto dos colégios estaduais da Ilha do Mel/PR: currículo, ação docente e desenvolvimento comunitário local**. 2016. 371 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- APPLE, Michael Whitman. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, Outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- AZEVEDO, Natália Tavares de. A vulnerabilidade social dos municípios do litoral do Paraná: construção do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) com base nos dados

dos setores censitários IBGE 2010. **Guaju**, Matinhos. v. 2, n.2, p. 89-124, jul./dez. 2016.

BARBOSA, Aline Miranda. **Povos e comunidades tradicionais em luta pelo território**: intersecções e tensões entre a questão agrária e a questão ambiental. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

BENFICA, Welessandra Aparecida. **A escola rural na década de 90**: expectativas e significados da experiência escolar para os alunos e suas famílias. 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BIGARELLA, João José. **Matinho**: Homem e Terra - Reminiscências. 2. ed. Matinhos, PR: Prefeitura Municipal de Matinhos; Fundação João José Bigarella para Estudos e Conservação da Natureza, 1999.

BIGARELLA, João José. Contribuição ao Estudo da Planície Litorânea do Estado do Paraná. **Braz. arco. biol. technol.**, Curitiba, v. Jubileu, p. 65-110, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A comunidade tradicional. In: COSTA, João Batista Almeida. LUZ, Cláudia (Orgs.). **Cerrado, Gerais, Sertão: comunidades tradicionais dos sertões róseanos**. Montes Claros: 2010. Disponível em: <http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/a%20comunidade%20trad160.pdf>. Acesso: 12/09/2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; LEAL, Alessandra. **Comunidade tradicional**: conviver, criar, resistir. Revista da Anpege, v.8, n.9, 2012. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6518>. Acesso: 12/10/2019.

BRASIL. Decreto n. 90.883, de 31 de janeiro de 1985. Dispõe sobre a implantação da Área de Proteção Ambiental de Guaraqueçaba. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 31 de jan. de 1985.

BRASIL. Decreto nº. 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 20 abr. 2004. Seção 1, p.1.

BRASIL. Decreto nº. 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 08 fev. 2007. Seção 1, p.316.

BREDA, Sonia Maria. **Da educação em pesquisa nos cursos de graduação: estudante universitário e saber investigativo**, 2008. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

BUFREM, Leilah Santiago; SANTOS, Sandra de Fatima. Ciência da informação e uso metodológico da etnografia. **ETD - Educação Temática Digital, Campinas**. v.11, n.1, jul/dez. 2009, p.148-174. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/921/pdf_106. Acesso em: 18 ago. 2019.

BUFREM, Leilah Santiago. Configurações da pesquisa em ciência da informação. **DataGramZero** - Revista de Informação, v. 14, n. 6, dez. 2013. Não paginado. Disponível em: http://www.dgz.org.br/dez13/Art_04.htm. Acesso em: 18 ago. 2019.

BUFREM, Leilah Santiago. Informação, conhecimento e verdade: discussões contemporâneas. **Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends**. v. 10, n. 2, p.89-102, 2016.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez *et al.* **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

CHAVES, Edilson Aparecido. **A presença do livro didático de história em aulas do ensino médio: estudo etnográfico em uma escola do campo**. 2015. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CORREIA, Elis Santos. **O fechamento das escolas do campo em Sergipe: territórios em disputa (2007-2015)**. 2018. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha**: estudos de currículo imagens, saberes e identidades em uma escola do município de Breves/ PA. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

CRUZ, Valter do Carmo. Povos e Comunidades Tradicionais. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 596-612.

CRUZ, Valter do Carmo. Das lutas por redistribuição de terra às lutas pelo reconhecimento de territórios: uma nova gramática das lutas sociais?. In: ACSELRAD, H. (Org.). **Cartografia social, terra e território**. Rio de Janeiro: IPPER/UFRJ, 2013. p. 119-176.

CUNHA, Lúcia Helena de Oliveira. Significados múltiplos das águas. In: DIEGUES, Antonio Carlos (Org.). **A imagem das águas**. São Paulo: Hucitec, 2000. p. 15-26.

CUNHA, Lúcia Helena de Oliveira. **Ordens e desordens socioambientais**: saberes tradicionais em dinâmicas pesqueiras da costa paranaense. 2007. 204 f. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) – Universidade Federal do Paraná, 2007.

CUNHA, Mariângela Hoog. **Um “sítio” no mar**: estudo da educação escolar na vila de Ilha Rasa /PR. 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

DALLA-BONA, Elisa Maria. **Letramento literário**: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental. 2012. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

DIEGUES, Antonio Carlos (Org.). **Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil**. São Paulo: MMA/COBIO/NUPAUB/USP, 2000.

DIEGUES, Antonio Carlos Sant’Ana. **A pesca construindo sociedades**: leituras em antropologia marítima e pesqueira. São Paulo: Núcleo de Apoio a Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras/USP, 2004.

DIEGUES, Antônio Carlos. **Água e cultura nas populações tradicionais brasileiras**. São Paulo, I Encontro Internacional Governança da Água, novembro 2007. Disponível em: http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub_fflch.usp.br/files/color/simbolagua.pdf. Acesso em: 10 de novembro de 2019.

DIEGUES, Antonio Carlos Sant’Ana. **O Mito Moderno da Natureza Intocada**. 6. ed. Editora Hucitec: São Paulo, 2008.

DUARTE, Leticia Ayumi. **Argonautas do Superagui**: identidade, território e conflito em um parque nacional brasileiro. 2013. 211 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socio-Ambiental) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

DUARTE, Leticia Ayumi. “**Resistir e retomar, nossa terra e nosso mar**”: os comuns como planejamento e gestão territoriais subversivos em Guaraqueçaba – PR. 2018. 447 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, L. John. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ESTEVES, Cláudio Jesus de Oliveira. Ocupação do litoral paranaense. In: Rezende, Claudio Joaquim *et al.* (Orgs.). **Paraná espaço e memória**: diversos olhares histórico-geográficos. Curitiba: Editora Bagozzi, 2005. p. 57-81.

ENGUITA, Fernandez Mariano. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massa. In: ENGUITA, Fernandez Mariano. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p.105-131.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. Escuela y clases subalternas. **Cuadernos Políticos**. México, n. 37, p. 70-80, jul/ sep. 1983.

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. São Paulo: Globo, 2001.

FARIAS, Rosana Torrinha Silva de. **Ensino de geografia nas escolas das ilhas Queimadas/PA**: o lugar ribeirinho no contexto amazônico. 2018. 237 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna, (Orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 19-62.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. In: **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-302.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia dos territórios. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPÓSITO, Eliseu Savério. **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015. p.195-216.

FERRAZ, Lidia Rochedo. **O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia**: práticas e saberes na relação escola-comunidade. 2010. 256 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

FERREIRA, Jarliane da Silva. **E o rio, entra na escola?** Cotidiano de uma escola ribeirinha no município de Benjamin Constant/AM e os desafios da formação de seus

professores. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

FIGUEIREDO, Débora Cristina dos Santos (Org.). **Coletânea de mapas Gergo-PR**. Curitiba, 2004.

FONEC. **Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília, 2010.

FONEC. **Manifesto à sociedade brasileira**. Brasília, 2012.

FONEC. **Carta Manifesto 20 Anos de Educação do Campo e PRONERA**. Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 273-333.

FREITAS, Franceli Fernandes de. **A formação de professores da Ilha De Maré-Bahia**. 1997.120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. Materialismo Histórico-Dialético: pontos e contrapontos. In: ITERRA. Cadernos do ITERRA. **II Seminário Nacional "O MST e a Pesquisa"**. 1ªed. Veranópolis: ITERRA, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./ dez. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli. (Orgs.). **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio Cesar França; **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Fiocruz/EPJSV, 2006. p. 241-287.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A cientificidade do conhecimento e os processos coletivos de transformação da realidade social. In: CALDART, Roseli; ALENTEJANO, Paulo (Orgs.). **MST, universidade e pesquisa**. São Paulo: Expressão Popular, 2014. P. 109-136.

GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998)**. 2001. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. Pesquisa em educação: confluências entre Didática, História e Antropologia. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 173-191, out./dez. 2011.

GEHRKE, Marcos. Organização do trabalho pedagógico em Escola do Campo. In: MIRANDA, Sônia Guariza; SCHWENDLER, Sônia Fátima. **Educação do campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. Curitiba: UFPR, 2010. p.151-175.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, Vozes, 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. Os intelectuais. O princípio educativo. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p.13-53.

GUGELMIN, Gloria Maria Mendes Curvo. **Educação do campo: uma análise do diálogo entre saber escolar e saber local no contexto do programa ProJovem**. 2014. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

HAESBAERT, Rogério. Identidades territoriais. In: RODENDHAL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Manifestações culturais no espaço**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do "Fim dos Territórios" à Multiterritorialidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, Rogério. Identidades territoriais: entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial (ou: do hibridismo cultural á essencialização das identidades). In:

ARAÚJO, Frederico Guilherme; HAESBAERT, Rogério (Org.). **Identidade e Territórios**: questões e olhares contemporâneos. Rio de Janeiro: Access, 2007, p. 93-123.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). **Comercialização do Pescado no Litoral do Paraná**. Curitiba, 1981. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/comerc_pescado_litoral_pr_02_81.pdf. Acesso em 27 nov. 2017.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). **Caderno Estatístico do Município de Guaraqueçaba**. Curitiba, 2017. Disponível em: < <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=83390&btOk=ok>>. Acesso em: 15 set. 2019.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). **As espacialidades socioeconômico-institucionais no período 2003-2015**. Curitiba: IPARDES, 2017.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). **Perfil da Microrregião Geográfica de Paranaguá**. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=638&btOk=ok. Acesso em: 27 nov. 2017.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). **Caderno Estatístico Município de Guaraqueçaba**. Curitiba: IPARDES, 2019.

KLEIN, Sonia Francisco. **Educação do campo**: um estudo sobre cultura e currículo na escola municipal de ensino fundamental Crubixá - Alfredo Chaves – Espírito Santo. 2013. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. v. 1. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

KONDER, Leandro. **O Futuro da Filosofia da Práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, Eloisa Aparecida Cerino Rosa. **Educação do campo**: rompendo cercas e disputando territórios - estudo das práticas do assentamento Roseli Nunes e escola Madre Cristina. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2017.

LITTLE, Paul Elliott. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil**: por uma antropologia da territorialidade. Brasília: DAN/UnB, 2002. (Série Antropologia, 322). Disponível em: http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario_antropologico/Separatas%202002-2003/2002-2003_paulittle.pdf. Acesso em: 12 set. de 2019.

LIMA, Fabiana Ribeiro Souza. **Cotidiano em uma escola rural**: representações de uma comunidade escolar. 2008. 120 f. (Mestrado Em Extensão Rural) - Universidade Federal De Viçosa, Viçosa, 2008.

LIMA, Lais Alcantara Rios. **O significado das escolas rurais multisseriadas no contexto do município de São Gonçalo dos Campos-BA**. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

LIMA, Maristela Rocha. **Sou rural, sou gente, tenho identidade**: cultura, cotidiano e narrativas de alunos de escola rural. 2018. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

LIMA, Natamias Lopes de. **Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar**: um estudo no município de Breves/PA. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

LOPES, Alice Ribeiro Cassimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MAACK, Reinhard. **Geografia física do estado do Paraná**. 4. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

MAFRA, Tiago Vernize. **Estratégias técnicas e econômicas dos sistemas de produção pesqueiros da região de Guaqueçaba, litoral do Paraná**. 2012. 228 f. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira**: a degradação do Outro nos confins do humano. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.

MARTINS, Romário. **História do Paraná**. Curitiba: Travessa dos Editores, 1995.

MARX, Karl. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858, esboços da crítica da economia política. São Paulo, Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2013.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **A Abordagem etnográfica na investigação científica**. UERJ, 2001. Disponível em <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2017.

MAYBURY-LEWIS, Biorn. Terra e Água: identidade camponesa como referência de organização política entre os ribeirinhos do Rio Solimões. In: FURTADO, Lourdes. G. (orgs.) **Amazônia: desenvolvimento, sociodiversidade e qualidade de vida**. Belém: UFPA, NUMA, 1997.

MELO, Raimunda Alves. **Prática docente na escola do campo: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa**. 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

MENDES, Marciane Maria. **A escola do campo e seu significado: o ponto de vista de professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná**. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MENDES, Marciane Maria. **Especificidades da educação e da escola do campo: documentos oficiais e produção bibliográfica em análise (1996-2016)**. 2017. 230 f. Tese (Doutorado Em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

MICHAUD, Rosália Lopes. **Experiências com a Educação do Campo nas ilhas de Guaraqueçaba**. Guaraqueçaba, [2019?]. Caderno de sistematização de experiência.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 468.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. **Rev. Bras. Educ.** v. 24, p. 1-30, out. 2019.

MORAES, Maria Célia Marcondes. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, ago. 2009.

MOREIRA, Herivelton; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, v. 20, n. 63, p.1057-1080, dez. 2015.

MOURA, Edinara Alves de. **Lugar, saber social e educação no campo**: o caso da escola municipal de ensino fundamental José Paim de Oliveira - Distrito de São Valentim, Santa Maria, RS. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

MOURA, Ezequiel Antonio de. **A corozinha da Ilha do Mel**: territorialidade de uma comunidade tradicional de pescadores (as) artesanais na Ponta Oeste, Paranaguá - PR. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável) - Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2016.

MPP. Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais. **Relatório Descritivo da I Conferência Nacional da Pesca Artesanal**. 2009. Disponível em: <https://cppnorte.files.wordpress.com/2012/12/projetodeleideiniativapopularterritoriocomunidadespesqueiras-120629104918-phpapp01.pdf> . Acesso em: 29 nov.. 2018.

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., 2008, GT3 – Movimentos Sociais e Educação, Caxambu. **Anais... Caxambu**: ANPEd, 2008. Disponível em: Acesso em: 11 dez. 2019.

MUNIZ, José Carlos. **“O meu pai não me deu mestre, minha mãe não me ensino, não sei por quem eu puxei, violeiro e cantado”**: memórias de um caçara fandanguero de Guaraqueçaba/PR. 2017. 277f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável) - Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2017.

NAHIRNE, Ana Paula. **O cotidiano de uma escola do campo e a prática social de ensino da matemática na concepção da comunidade escolar**. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

NASCIMENTO, Bruna Silva do. **A produção científica dos bolsistas de produtividade do CNPQ**: trajetórias da elite. 2016. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Anderson Martins. **Proposta pedagógica das escolas das ilhas do litoral paranaense**: narrativas de um processo de construção. 2017. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) - Universidade Federal Do Paraná, Curitiba, 2017.

OLIVEIRA, Francisco Miguel da Silva de. **Construção do projeto educativo escolar no contexto de uma escola ribeirinha marajoara**: desafios para uma ação

participativa. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

OLIVEIRA, Mara Rita Duarte. **A escola rural da vila da paz: um ensaio etnográfico.** 2003. 130 f. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Amazônicas) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2003.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do Antropólogo.** 2. ed. São Paulo: Unesp, 2000.

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

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense.** Curitiba: SEED, 2009.

PARANÁ. **Secretária Estadual da Educação – Consulta Escolas.** Disponível em: www.consultaescolas.pr.gov.br. Acesso em 02 nov. 2017.

PEREIRA, Amarildo Nunes. **Territorialidades da educação do campo na região sudoeste do Paraná na última década (2000-2010).** 2003. 118 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2003.

PEREIRA, Rosenildo da Costa. **Saberes culturais e prática docente no contexto da escola ribeirinha.** 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

PÉREZ, Mercedes Solá. **Comunidade tradicional de pescadores e pescadoras artesanais da Vila do Superagui-PR na disputa pela vida: conflitos e resistências territoriais frente à implantação de políticas públicas de desenvolvimento.** 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PIERRI, Naína; ANGULO, Rodolfo José; SOUZA, Maria Cristina de; KIM, Milena. K. A ocupação do solo no litoral paranaense: condicionantes, conflitos e tendências. **Desenvolvimento e Meio Ambiente.** Curitiba, n. 13, p. 137 – 167, 2006.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha, multisseriada no município de Cametá – Pará.** 2009. 203 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Água não se nega a ninguém: a necessidade de ouvir outras vozes. In: PARREIRA, Clélia; ALIMONDA, Héctor. (Orgs.). **Políticas**

Públicas Ambientais Latino-Americanas. Brasília: Flacso-Brasil, Editorial Abaré, 2005. p.115-144.

PPP. Projeto Político Pedagógico. **Colégio Estadual do Campo [...]**. Guaraqueçaba, 2015.

QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. **A escola rural e a questão do saber: do saber universal ao saber construído pelo homem do campo.** 1992. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1992.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Ática, 1993.

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo.** 2009. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornélia. Etnografia: saberes e práticas. **Revista Iluminuras.** v. 9, n.21, 2008. Não paginado. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/9301>. Acesso em: 18 ago. 2019.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. **Pesquisa Participante.** São Paulo: Cortez, 1989.

ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In.: ROCKWELL, Elsie. (coord.). **La escuela cotidiana.** Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1995.

ROCKWELL, Elsie. **Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina.** Cuadernos de Antropología Social, nº 13, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 2001.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras,** v. 7, n. 2, p. 131 -147, jul./ dez. 2007.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica: historia y cultura em lós procesos educativos.** Buenos Aires: Paidós, 2009.

RODRIGUES, Dilma Alves. **O significado da escola rural revelado na trilha do trabalho.** 1993. 203 f. Dissertação (Mestrado Em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Balande. **A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem pela comarca de Curitiba: 1820**. Trad. de Carlos da Costa Pereira. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1964.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, Aparecido Lino dos. **Educação do campo: discursos sobre currículo, identidades e culturas**. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do Espaço Habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. Território e dinheiro. **Revista GEOgraphia**. Niterói, v. 1, n. 1. p. 7-13, 1999.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: **Território Territórios**. Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense – Associação dos Geógrafos Brasileiros. Niterói, 2002.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4ª Ed. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Sandro Schmitz dos. Declaração Universal dos Povos Indígenas e os novos desafios ao direito internacional. **Revista do Tribunal Regional Federal da 1ª Região**, v.19, n 6.p 64-73. Jun. 2007. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/79072033.pdf> Acesso em: 29 de nov. 2018.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre território**. 4ªed. São Paulo: Outras expressões, 2015a.

SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial. In: _____; SPOSITO, Eliseu Savério. (Orgs.) **Território e Territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015b, p. 69-90.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.** v.12, n.34, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 6ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2013.

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e Cultura: a dimensão política da educação e a formação escolar em Antonio Gramsci**. UNESP, Revista Novos Rumos, v. 50, n. 2, 2013. p. 1-11.

SCHMTITZ, Pedro Ignácio. **Pré-história do Rio Grande do Sul**. 2ed. São Leopoldo: Instituto Anchieta de Pesquisas-Unisinos, 2006.

SHIVA, Vandana. **Guerras por água: Privatização, poluição e lucro**. São Paulo: Radical Livros, 2006.

SILVA, Andrea Natalia da. **Currículo e práticas mono/multi/interculturais e a produção de identidades e diferenças na escola estadual do campo Nova Itamarati**. 2014. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

SILVA, Iorim Rodrigues da. **Gestão democrática na educação do campo: o significado do projeto pedagógico na construção de ações e relações participativas**. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2014.

SILVA, Maria Aparecida Nascimento da. **Currículo da escola ribeirinha na Amazônia e a produção da identidade cultural dos docentes e alunos das classes multisseriadas do ensino fundamental**. 2015. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

SILVEIRA, Vera Lucia Costa da. **O entorno da escola rural Astrogildo Pereira da Costa como constitutivo da construção curricular da escola**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

SOUZA, Edilma de. **Entre cartografias e beiras: espaçotempos de crianças ribeirinhasamazônidas mato-grossenses**. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015.

SOUZA, Edna Luiza. **Sujeitos, saberes e práticas em aulas de ciências em uma escola do campo: entrelaçamento de culturas**. 2019. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SOUZA, Herbert José de. **Como se faz análise de conjuntura**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOUZA, Maria Antônia de. **Movimentos sociais e escola pública: lutas pelo fortalecimento da educação do campo**. X ANPED SUL. Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/670-0.pdf. Acesso em: 14 set. 2019.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e Movimentos Sociais do Campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015**. 2. ed. Curitiba: UFPR, 2016.

SOUZA, Maria Antônia de. **Política educacional em contextos de ampla extensão territorial: indagações necessárias**. In: SOUZA, Maria Antônia de; GERMINARI, Geyso Dongley (Orgs.). **Educação do campo: território, escolas, políticas e práticas educacionais**. Curitiba: UFPR, 2017.

SOUZA, Maria Antônia de; MENDES, Marciane Maria. Educação do Campo no Paraná: 17 anos fazendo história. In: SOUZA, Maria Antônia de; GERMINARI, Geysa Dongley (Orgs.). **Educação do campo: território, escolas, políticas e práticas educacionais**. Curitiba: UFPR, 2017.

SOUZA, Maria Antônia de; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Educação do Campo no Paraná: contexto, experiências e políticas necessárias. In: SOUZA, Maria Antônia de; GERMINARI, Geysa Dongley (Orgs.). **Educação do campo: território, escolas, políticas e práticas educacionais**. Curitiba: UFPR, 2017.

STADEN, Hans. **A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens, (1548-1555)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Dantes, 1999.

STADEN, Hans. **Dois viagens ao Brasil: primeiros registros sobre o Brasil**. Porto Alegre: L & PM, 2010.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação**. Lisboa: Estampa, 1976.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. **As práticas cotidianas de alfabetização e o livro didático: um estudo etnográfico**. 2014. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

TEODORO, Bruno Otávio. **(Re) Conhecimentos gerais: a escola rural e os múltiplos saberes de um povo generalista, possibilidades e limitações de diálogo**. 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

TEUBER, Mauren. **Relações entre ensino, práticas artísticas e pesquisa: princípios didáticos para a formação do professor de artes visuais**. 2016. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. **Rev. Práxis Educativa**. Vol. 9, n. 1, 2014.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: UNESP, 1982.

UCHOA, Iraci Carvalho. **Trabalho e educação do campo no contexto amazônico: um estudo em uma comunidade camponesa do médio Rio Solimões**. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Identidade cultural de estudantes rurais/ ribeirinhos a partir das práticas pedagógicas**. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

VICTÓRIA, Cláudio Gomes da. **Desafios do cotidiano na formação e práxis dos educadores de uma escola ribeirinha no município do Careiro desafios do cotidiano**. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

VIEIRA, Edilaine Aparecida. **Jovens, escolarização e livros didáticos**: estudo etnográfico em uma escola de assentamento (SC). 2018. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

VENDRAMINI, Célia Regina. A Educação do Campo na perspectiva do materialismo histórico dialético. In: COUTINHO, Adelaine Ferreira. **Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do Campo**. São Luís: Edufma, 2009.

WACHOWICZ, Ruy Chistovam. **História do Paraná**. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

WILLIAMS, Raymond. Base e superestrutura na teoria cultural marxista. **Revista USP**, São Paulo, n. 65, p. 210-224, mar/ mai, 2005.

WILLIAMS, Raymond. **Política do modernismo**: contra os novos conformistas. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

ZIECH, Marcia Eliana. **Educação do campo e a construção da identidade territorial do aluno da escola do campo do Distrito de Cândido Freire – Giruá (RS)**. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisador/Estudante: Adalberto Penha de Paula
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Leilah Santiago Bufrem

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Adalberto Penha de Paula, na condição de estudante de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da professora doutora Leilah Santiago Bufrem, **convido-o (a)** a participar de um estudo intitulado: "A escola do campo das ilhas no litoral do Paraná: práticas educativas e o território", o qual busca colaborar com a produção do conhecimento científico e com as práticas educativas referentes à escola do campo, principalmente as localizadas nas ilhas na relação com o território.

- a)** O objetivo desta pesquisa é: Caracterizar e compreender a educação do campo nas ilhas e o território na relação com as práticas educativas enquanto meio de emancipação e resistência.
- b)** Caso você participe da pesquisa, será necessário responder a um questionário e uma entrevista, previamente agendados com você.
- c)** Os benefícios esperados com essa pesquisa são a possibilidade de compreender os processos educativos nas ilhas do litoral paranaense na relação com a comunidade, bem como a importância do território no desenvolvimento das práticas educativas cotidianas realizada na/pelas escolas. Destaco que, embora você não seja diretamente beneficiado por sua participação neste estudo, a escola e a comunidade podem se beneficiar direta ou indiretamente de seus resultados.
- d)** A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- e)** As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas como a orientadora da pesquisa, Prof. Dr^ª Leilah Santiago Bufrem.
- f)** O material obtido por meio da aplicação dos questionários, entrevistas e observações, será utilizado unicamente para esta pesquisa e será descartado ao término do estudo, até dentro de 5 anos. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada.
- g)** Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade, assim como você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Autorizo o uso de minhas informações para fins desta pesquisa.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona todos os aspectos deste estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo e receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Curitiba, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante de Pesquisa

APÊNDICE 2 – CARTA DE ACEITE DA COMUNIDADE**CARTA DE ACEITE DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Guaraqueçaba, ____ de _____ de _____

Considerando a Associação de Moradores como nossa entidade representativa, concordamos e autorizamos a realização da pesquisa intitulada: “A Educação do Campo nas ilhas no litoral do Paraná: práticas educativas e o território”, sob responsabilidade de Adalberto Penha de Paula e orientada pela Prof^a. Dr^a. Leilah Santiago Bufrem, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná. Tal pesquisa visa caracterizar e compreender a Educação do Campo nas ilhas e o território na relação com as práticas educativas enquanto meio de emancipação e resistência. Estamos cientes do uso das informações para os devidos fins da pesquisa, e que o pesquisador irá utilizar-se da observação, aplicação de questionários e entrevistas com membros da comunidade mediante seu aceite pessoal.

Membros da Associação de Moradores

Nome / RG