

AFONSO NUNES PRESTES

**EDUCAÇÃO DO CAMPO:
DA POLÍTICA PÚBLICA AOS FAZERES DA ESCOLA**

Monografia apresentada para a obtenção do título de Especialista em Educação do Campo, Curso de Pós-Graduação em Educação do Campo, Departamento de Planejamento e Administração Escolar, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Sônia Guariza Miranda

CURITIBA
2008

Dedicamos este trabalho aos trabalhadores e trabalhadoras em educação que lutam incansavelmente por uma educação transformadora. Aos heróis e heroínas da formação humana, minha profunda admiração!

AGRADECIMENTOS

Toda construção teórica é um resultado coletivo e pessoal. Esta monografia não foi diferente, muitos contribuíram com esta elaboração, entidades e pessoas a quem tenho muito que agradecer:

À minha família que me apoiou e compreendeu minhas ausências.

À professora Sônia Guariza Miranda, orientadora e amiga, que a todo tempo me incentivou e com quem aprendi muito.

Aos colegas do Curso de Especialização em Educação do Campo da UFPR que a cada etapa demonstravam afinco maior na luta.

Aos companheiros e companheiras entrevistados e que contribuíram na minha escrita e análise.

Aos companheiros de trabalho que seguraram as pontas e assumiram meu papel na escola durante a minha ausência.

A ASSESOAR – Pela importante contribuição na realização deste curso de Especialização em Educação do Campo, oferecendo apoio institucional, com recursos financeiros e humanos.

A todos e todas, que de maneira direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos cento e cinquenta anos, serviu no seu todo ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também, gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (MÉSZÁROS, 2005).

SUMÁRIO

FOLHA DE ROSTO.....	i-ii
DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTOS.....	iii
EPÍGRAFE.....	v
SUMÁRIO	vi
RESUMO	vii
CAPÍTULO I.....	1
1.1. INTRODUÇÃO	1
1.2. JUSTIFICATIVA	6
1.3. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	8
CAPÍTULO II.....	14
2.1. INCLUSÃO DA DISCIPLINA DE DESENVOLVIMENTO RURAL E SUSTENTÁVEL (DRS) NAS ESCOLAS DO CAMPO DE FRANCISCO BELTRÃO.	14
2.2. PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	17
2.3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA O ESTADO.	20
2.4. A CONFIGURAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL.....	32
2.5. O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EMERGINDO DA IDENTIDADE DO POVO CAMPONES.....	41
CAPÍTULO III	44
3.1. CARACTERIZAÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÕES DA PESQUISA.....	44
3.2. PROFESSOR: SER PENSANTE, OU MERO REPRODUTOR DA SOCIEDADE?.....	58
3.3. DESAFIOS DA CAMINHADA APRESENTADOS PELA ASSESOAR.....	59
3.4. EDUCAÇÃO DO CAMPO EM OPOSIÇÃO À PEDAGOGIA EMPREENDEDORA	62
3.5. DESAFIOS DA CAMINHADA APRESENTADOS PELA UNIOESTE.....	666
3.5.1. REUNIÕES DAS EQUIPES PEDAGÓGICAS.....	66
3.5.2. ASSESSORIAS ÀS ESCOLAS	677
3.5.3. AS PARCERIAS.....	67
3.6. DESAFIOS DA CAMINHADA NA OPINIÃO DE UMA PROFESSORA DA REDE.	72
CAPÍTULO IV	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	777
ANEXO	80

RESUMO

A proposição desta pesquisa foi investigar as relações e contradições entre a política de formação de professores do município de Francisco Beltrão/PR e a realidade das escolas do campo. Seus objetivos centrais foram: analisar os principais elementos apontados por professores da rede Municipal de Francisco Beltrão/PR para sua formação e ação cotidiana junto às comunidades escolares do campo; analisar as questões político-ideológicas que definem opções de gestões municipais de 2000 a 2005 em Francisco Beltrão em relação à formação continuada de professores da rede; e, apontar os aspectos teórico-metodológicos que detêm a centralidade na formação continuada de professores de redes públicas comprometidas com a Educação do Campo. Entre as razões fundamentais que motivaram esta investigação destacam-se os seguintes fatos: no Sudoeste do Paraná, onde vivem 500.000 pessoas, metade da população vive no campo; a necessidade de uma formação específica para os professores do campo surgiu com I Seminário dos Professores do Campo de Francisco Beltrão com o tema “Desenvolvimento e Educação” ocorrido em 1999, fundamentado nas premissas da Educação do Campo, para o qual a equipe interinstitucional e uma coordenação de professores foi construindo e estruturando o Programa de Formação que foi assumido pela Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão/ PR no ano de 2000 e com uma série de atividades previstas para um período de 3 anos e depois prorrogado por mais três anos; neste processo o autor do presente estudo teve participação, havendo de sua parte e do coletivo que participou então do processo interesse em investigar o tema escolhido, na perspectiva de fazer uma análise da atual situação daquela proposta. Relatam-se neste estudo os aspectos mais marcantes desta trajetória da formação dos professores do campo nos anos de 2000 a 2005. Evidenciou-se que a gestão atual do município de Francisco Beltrão não atribui a devida importância ao momento histórico vivido naquele período, e com isso possivelmente perdendo a possibilidade de reparação de uma dívida histórica com o campo em todos os níveis. Quanto aos professores, constatou-se que sofrem coação e não conseguem expressar suas necessidades visto que hoje conseguem diferenciar os dois tipos de formação, o anterior e o atual, ofertados nas escolas do campo do município, mas não conseguem explicitar e transformar em realidade os encaminhamentos referentes à Educação do Campo. Em suas Considerações Finais este estudo procurou aprofundar reflexões sobre políticas de formação que venham ao encontro das diretrizes da Educação do Campo, que sejam propostas conjuntamente com outras dimensões que interferem na qualificação profissional, que considerem a mudança na qualidade da intervenção educativa como uma transformação que não dependa exclusivamente do professor, mas como um compromisso de toda a sociedade.

CAPÍTULO I

1.1. INTRODUÇÃO

A Educação do Campo no Brasil tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Tratada como política compensatória, suas demandas e sua especificidade raramente têm sido objetos de pesquisa no espaço da academia e na formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Para entendermos o que vem a ser a Educação do Campo é necessário compreender diversos aspectos que a compõe. O primeiro deles diz respeito à tendência histórica dominante no país de valorizar a cultura urbana em detrimento do meio rural, considerando este como algo atrasado. Dessa forma, faz-se importante distinguir os conceitos campo e rural.

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação no campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2004, p. 149-150).

No Brasil fala-se em Educação do Campo há pouco tempo e seu surgimento decorre da luta dos movimentos sociais que percebendo o contexto do campo brasileiro articularam um movimento de resistência percebendo que o campo é uma realidade viva e presente em nosso país.

A discussão da Educação do Campo, como um movimento no Brasil, nasce em 1998 quando, pela 1ª vez na história do Brasil, 800 delegados de entidades de todo o país, comprometidas com a democracia, se reuniram em Luziânia, GO, na 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. (ASSESOAR¹, 2000, Revista Cambota p. 36).

Temos alguns sinais de mudança de concepção de educação para os povos do campo no nível nacional com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo (2002), mas ainda precisamos avançar no sentido de termos um currículo

¹ ASSESOAR- Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural.

do campo para nossas escolas.

Sabemos que construir processos de caráter educativo, é colocar-se na dinâmica de gerar sempre novos movimentos, possibilidades que são sempre dependentes dos objetivos estabelecidos, da capacidade de articulá-los, do envolvimento e da mudança pretendida. É nessa direção que pensamos que a Educação do Campo possui história, marcas e propostas”. (ASSESOAR, Cadernos Pedagógicos n.º 04, 2005, p. 100).

No campo habita uma multiplicidade de indivíduos. Pequenos agricultores, índios, quilombolas, bóias-frias, assentados, pescadores e inúmeros outros grupos sociais. Cada localidade tem sua própria identidade, que é passada de geração a geração e dentro dessa identidade está incutida a educação formal e informal. Grande parte tem consciência do direito a uma educação, mas, não sabe o que está subjacente e a serviço de quem está a educação que lhes é oferecida.

Coube ao Estado a criação das condições para o avanço do capital no campo, garantindo o aparato jurídico, bancário, de conhecimento, de assistência, estrutura viária, de armazenamento, etc. Estas ações chegaram como determinações, reforçando a cultura de que ao Estado, visível nas ações dos governos, de forma unilateral, cabe tomar decisões, cujas diretrizes modificaram a vida das pessoas, sem que as mesmas conseguissem construir referenciais para sequer compreender, quanto mais para assumir qualquer dimensão de protagonismo neste processo. (DUARTE, 2003, p. 69-70).

Contra-pondo-se a essa alienação pregada pelo capital através do Estado, emerge a resistência e união dos movimentos sociais no nível de todo o Brasil que ganharam corpo na década de 1990. As organizações sociais tais como: Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimentos Indígenas, Comunidades Quilombolas e muitas outras, passaram a pensar a educação dentro da realidade na qual estão inseridos os sujeitos e construir uma educação que conscientize os indivíduos como sujeitos de direitos.

A educação para os povos do campo nos contextos das proposições políticas e da prática do Estado é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano, que não leva em conta a realidade onde as pessoas vivem e que não está comprometido com as lutas de classes e, geralmente, deslocado das necessidades e da realidade do campo. Mesmo as escolas localizadas nas cidades têm um currículo e respectivo trabalho pedagógico, na maioria das vezes, alienante, que difunde uma cultura burguesa e enciclopédica. É urgente discutir a

Educação do Campo, mas especialmente no âmbito das políticas públicas nas três esferas de governos, federal, estadual e municipal, com vistas a verificar se a educação tem servido para o desenvolvimento da cultura entendida como práxis, ou tem contribuído para fazer avançar a cultura como conceito afirmativo, burguês.

A cultura burguesa entendida como a acumulação das forças produtivas e dos meios de produção e o acúmulo do capital seja ele econômico ou a concentração do conhecimento em mãos de poucos vem a reforçar a idéia de acumulação. A cultura, os saberes da experiência, a dinâmica do cotidiano dos povos do campo, raramente são tomados como referência para o trabalho pedagógico, bem como para a organização do sistema de ensino, a formação de professores e a produção de materiais didáticos.

Esta visão que tem permeado as políticas educacionais do Estado parte do princípio de que o espaço urbano serve de modelo ideal para o desenvolvimento humano. Esta perspectiva contribui para a descaracterização da identidade dos povos do campo, no sentido de se distanciarem do seu universo cultural.

Esta lógica de compreender a educação dos povos do campo faz parte de um modelo de desenvolvimento econômico capitalista, baseado na concentração de renda, na migração do trabalhador rural para as cidades, atuando como mão-de-obra barata; na lógica da grande propriedade e na agricultura para exportação compreende-se o Brasil apenas como um mercado emergente, predominantemente urbano e que prioriza a cidade em detrimento do campo.

Estratégias metodológicas dialógicas que buscam entendimento e aprendizagem entre professor e aluno, nas quais a indagação seja freqüente, exigem do professor muito estudo e uma melhor formação, e, preparo das aulas com possibilidade do estabelecimento de relações entre os conteúdos científicos e aqueles da vida cotidiana que os educandos trazem para a sala de aula.

No contexto na nova revolução tecnológica e da crise do atual modelo de desenvolvimento, com as possibilidades de ressignificação do campo para o desenvolvimento global, com conceitos como “qualidade de vida”, com a idéia da “proteção e recuperação ambiental” e de alimentos abundantes e “limpos” de agrotóxicos, é fundamental que se pesquisem processos de formação de professores e suas práticas; que se pesquisem propostas educativas e escolares diferenciadas em curso, relacionando-as analiticamente com as políticas oficiais, explicitando daí a possibilidade de operar na construção permanente dos bens simbólicos com nova perspectiva.

A Prof^ª.Dr^ª Acácia Kuenzer ajuda a compreender que:

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho apontam para uma nova forma de relação entre ciência e trabalho, onde as formas de fazer, determinadas a partir de processos técnicos simplificados, restritos geralmente a uma área do conhecimento, transparentes e, portanto facilmente identificáveis e estáveis, passam a ser substituídas por ações que articulam conhecimento científico, capacidades cognitivas superiores e capacidade de intervenção crítica e criativa em frente a situações não previstas, que exigem sugestões rápidas, originais e teoricamente fundamentadas, para responder ao caráter de dinamicidade, complexidade, interdisciplinaridade e opacidade que caracteriza a tecnologia na contemporaneidade. (KUENZER, palestra, 2000.)

Durante nossa caminhada profissional no magistério de Francisco Beltrão temos vivido momentos significativos como experiência de vida. DE 1996 ao ano de 2000, exercemos a representação de professores na Secretaria Municipal de Educação onde tivemos a oportunidade de conhecer mais a fundo as políticas municipais para a Educação.

Como tínhamos trabalhado muitos anos nas escolas da zona rural e com classes multisseriadas recebemos a incumbência de ser representante dos professores destas escolas dentro da Secretaria Municipal e foi aí que tivemos um contato maior com a ASSESOAR (Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural), ONG que trabalha com agricultores nas áreas de produção e de formação de lideranças com a Escola Comunitária de Agricultores.

Conhecendo mais a fundo sua experiência na educação do campo com adultos e visualizando um projeto piloto chamado Vida na Roça que trabalhava com a comunidade de Jacutinga/ PR foi possível verificar que o trabalho estava sendo levado para a escola local por anseios dos pais das crianças. Defendia-se naquele contexto que a escola deveria trabalhar com a realidade e ressignificar a luta pela permanência no campo daquelas famílias da comunidade visto que crises e mais crises assolavam a agricultura familiar durante vários anos provocando assim um grande êxodo dos agricultores da comunidade para as cidades.

Decorrente de situações similares a esta, emergiu naquele contexto a necessidade de uma formação diferenciada para os professores do campo que se configurou no I Seminário dos Professores do Campo de Francisco Beltrão com o tema “Desenvolvimento e Educação” ocorrido em 1999. A partir daí a equipe interinstitucional e uma coordenação de professores foi construindo e estruturando o Programa de Formação que foi assumido pela Secretaria de Educação no ano de 2000 e com uma série de atividades previstas para um período de 3 anos.

Os professores demonstraram naquela oportunidade possuir uma grande vontade política de construir um projeto educacional a partir da realidade do campo num projeto de formação permanente e coletivo.

Esta realidade regional é absolutamente incompatível com as políticas oficiais dos governos, por exemplo, centrada na empresa rural, nos grandes conglomerados agro-industriais e na concentração dos investimentos nos grandes centros populacionais, modelo, como já referimos anteriormente, com claros sinais de esgotamento e uma educação de moldes urbanos.

Fazendo uma retrospectiva, destacamos que no sudoeste do Paraná surgiu, em 1966, uma associação de jovens agricultores, motivados a partir da Juventude Agrária Católica (JAC), com o objetivo de organizar espaços educativos para os jovens, tendo como referência a atuação consciente e organizada na sociedade. Naquela época, a região estava em fase de ocupação e já era assolada pela Revolução Verde e a sua prática de depredação ambiental e concentração fundiária. Nasce aí a ASSESOAR uma ONG combativa em relação à proposta capitalista da sociedade brasileira para o campo. A ASSESOAR tem hoje 346 associados e associadas, todos agricultores e agricultoras familiares. A entidade conta com uma equipe multidisciplinar de 08 pessoas nas áreas da pedagogia, agronomia, comunicação, filosofia/sociologia, administração rural e veterinária, para assessorar as ações aprovadas anualmente nas assembléias gerais, tendo, aparentemente, superado as concepções de caráter religioso que fundamentavam suas ações iniciais.

A atuação histórica da ASSESOAR priorizou a Agricultura Familiar. Em 1991, agregando elementos de seu aprendizado, estruturou uma proposta educativa tendo em vista a formação integral, enfatizando como um dos aspectos a profissionalização, as denominadas Escolas Comunitárias de Agricultores, e que representam hoje uma metodologia reconhecida, com condições de romper a tradicional concepção que separava formação profissional da formação para a cidadania. Este trabalho é hoje objeto de convênio da ASSESOAR com a UNIOESTE (Campus de Francisco Beltrão) e a Universidade Federal do Paraná, para sua difusão.

A partir da preocupação com a superação das formas fragmentadas de pensar e atuar no desenvolvimento, em 1995, a ASSESOAR iniciou juntamente com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município sede (Francisco Beltrão), e a FACIBEL - Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão, hoje campus da UNIOESTE, uma ação de desenvolvimento local, com a intencionalidade de transformar as proposições ali desenvolvidas em políticas públicas. Surge assim o Projeto Vida na Roça, já aludido

anteriormente, hoje uma prática de desenvolvimento reconhecida pela Administração Municipal, a partir de um convênio que amplia o trabalho para todo campo, no município.

Entre as ações do Projeto Vida na Roça, a recriação do espaço escolar é uma das que está em curso. Neste período, as mudanças já visíveis e o potencial perceptível possibilitaram que a Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão/PR assumisse este Projeto como uma metodologia válida para o conjunto das escolas municipais do campo, desdobrando-se especificamente num programa de formação de professores, a ser desenvolvido através da parceria ASSESOAR/UNIOESTE unidade de Francisco Beltrão/PR tendo como base inicial o município de Francisco Beltrão, mas que prevê uma ação regional.

A Educação do Campo incorpora o professor sob uma nova concepção (agente comprometido com recriar a dinâmica da vida social e do conhecimento escolar), e nesta perspectiva construir com os mesmos os mecanismos de apreensão da prática pedagógica escolar. A proposição é de que a pesquisa seja assumida pelas “escolas-amostra” como “insumo” para a sua reflexão interna, e que o processo sirva como possibilidade de autoconsciência e reorientação das práticas escolares.

Mesmo sendo verdade que a escola hoje pode construir e vivenciar sua autonomia, a configuração de políticas apropriadas de médio e longo prazo, depende fundamentalmente das prefeituras, e isso só pode se concretizar, evidentemente, numa concepção de política pública onde a sociedade e o Estado assumam e gerenciem seus caminhos na forma de cooperação/tensão, salvaguardada a responsabilidade governamental de captar e investir, dando estabilidade e potencializando a democratização do ensino, com qualidade. Nesta perspectiva não se pode desconsiderar o espaço de contradição inerente às sociedades capitalistas, onde o Estado, via de regra, representa os interesses das classes politicamente hegemônicas, havendo tensões que emergem do cenário da luta de classes.

1.2. JUSTIFICATIVA

Enquanto a sociedade travava os debates e ações nos limites e nas possibilidades de garantir seus bens materiais, a produção dos bens simbólicos não se constituiu objeto de reflexão e debate aberto com a mesma intensidade. No âmbito do ensino e da educação, tiveram curso livre as mudanças centradas na idéia de que a crise pela qual

passamos é fruto da incapacidade de competir, causada pela baixa capacidade profissional e que a solução está na educação.

A educação é apresentada como remédio para todos os males, sem colocar em discussão as concepções e estratégias de desenvolvimento em curso. O conceito de qualidade colocado em educação segue estritamente os modelos liberais, com diretrizes internacionais articuladas ao capital financeiro, via Banco Mundial e FMI; a cidadania é pautada como derivada das capacidades individuais. Mecanismos de maquiagem como “correção de fluxo”² e titulação em massa, para efeito de estatística são largamente utilizados, visando encobrir a realidade que apresenta a ausência da educação para os povos do campo.

A inexistência de uma política educacional que considere o trabalho como princípio educativo (o ser humano, enquanto sujeito que cria e transforma a realidade através do trabalho, cria e transforma-se a si mesmo) é histórica no Brasil. Desta política inexistente decorrem que os projetos escolares, por exemplo, se colocam como se as relações sociais e o universo de valores nada tivessem a ver com as relações sociais de produção, materializadas na organização do trabalho.

Os processos escolares, bem como as iniciativas de pesquisa e produção teórica que considerem a especificidade da educação para o campo são praticamente inexistentes. Um avanço específico para esta população, do ponto de vista histórico, no Brasil, é inviabilizado de forma muito mais profunda se considerarmos que, desde 1500, só em 1909 aparece uma iniciativa de caráter nacional em termos de educação, com as Escolas das Artes e Ofícios, que tinham como objetivo ensinar a trabalhar e “tirar os pobres e desvalidos da sorte e órfãos das ruas”. Mais de 30 anos depois (1942), com o advento da industrialização nacional surge o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); em 46 o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e a partir de 1961 (com o modelo agrícola da Revolução Verde) surgem os Cursos Técnicos e as Entidades Executoras, entre elas, recentemente, (1991) o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), subordinado à Confederação Nacional da Agricultura. Todas essas iniciativas com o objetivo de fazer a formação para o trabalho totalmente dissociada da realidade sócio-política, tornando os

² Correção de fluxo entendida como medida política e estratégica utilizada (acrescentar) sobremaneira pelo governo do Estado do Paraná no final da década de 90, para adequar a idade à série dos alunos no ensino fundamental. Tal política deve resultar, em determinado espaço de tempo, em um fluxo regularizado, com a maioria dos alunos matriculados nas séries correspondentes à sua idade, e em condições de aprenderem e serem aprovados para a série seguinte. O objetivo da correção é acabar com a distorção idade-série, considerada um dos maiores problemas enfrentados na educação pública brasileira. Um dos principais elementos aplicados no processo de correção do fluxo escolar é a aceleração de aprendizagem. Ela é uma estratégia pedagógica de solução emergencial e intensiva para os alunos defasados, e que historicamente resultou na superficialização dos conteúdos ministrados e respectiva aprendizagem dos educandos.

excluídos da dimensão da cidadania aptos a servirem ao capital na sua estratégia de crescimento e acumulação. Consideremos que a atual LDB (Lei nº 9394/96 de Diretrizes E Bases da Educação Brasileira) prevê para os excluídos 04 anos de escola e depois as opções SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), e uma infinidade de formas semelhantes, quando a necessidade básica para que se possa lidar criativa e autonomamente com o mundo atual exigiria pelo menos doze anos regulares de escola básica.

1.3. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A sociedade moderna, com o avanço das tecnologias em comunicação, transportes e informática, tende a diluir a demarcação rígida de fronteiras entre o que se faz em Educação Rural ou Educação do Campo, infelizmente em detrimento da especificidade desta última. Entretanto é fundamental que seja destacado que existem diferenças marcantes entre estes dois paradigmas de educação. Concretamente, o que os diferencia consiste em: a educação rural instituída no Brasil em 1940, pensada a partir do capital e do lucro e a Educação do Campo que nasce em 1998 em decorrência da luta dos movimentos sociais e se constrói a partir das práticas e experiências dos sujeitos do campo nela envolvidos e que coletivamente constroem um projeto alternativo de sociedade e educação.

[...] em meados da década de 1940, pois, terminada a II Guerra Mundial e, em conformidade com a política externa norte-americana, criou-se a CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais), que tinha por objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de Treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia-de-campo, etc.), e também a criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais. (LEITE, 1999, p. 31-2).

Alguns segmentos do governo federal lutavam para firmar convênios assistenciais entre Brasil e EUA para a educação nas áreas rurais. Houveram vários debates e palestras para levantar hipóteses e características da educação no meio rural e assim definir as

bases desses acordos internacionais.

Esses convênios tinham como finalidade o “adestramento” dos camponeses segundo a modelo rural americano e previa até a concessão de bolsas de estudo. Patrocinado pelo convênio em 1948, foi criada, em Minas Gerais, a ACAR (Associação de Crédito e Assistência Rural), conhecida atualmete como EMATER, a qual coordenava programas de extensão, recursos técnicos e financeiros para a população rural com objetivo de criar o *farmer* (fazendeiro na língua inglesa), no Brasil, obedecendo ao modelo norte americano.

A Extensão Rural trabalhava com pessoas extremamente carentes e ocupava-se com: a subnutrição, doenças, ignorância e outros extremos, que provocavam desigualdades sociais. Sua maior preocupação era atenuar esses problemas sociais para demonstrar no nível internacional que o Brasil estava enquadrado no sistema de bem-estar social também no campo, em suma, era mais um programa assistencialista, utilizavam-se das escolas rurais para ministrar palestras e cursos para melhorar a qualidade de vida dos agricultores e instituir as políticas oficiais compensatórias para os agricultores e preparando-os para aderirem ao pacote tecnológico hegemônico do capital. Esses eventos muitas vezes ensinavam apenas os agricultores a fazerem peças de artesanato ou culinária, para serem vendidas nas cidades, tornando os agricultores uma espécie de “mendigos do campo” para poderem ter alguma fonte extra de renda. (DUARTE, 2003).

De acordo com Caldart (2004), a Educação do Campo trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos de direitos que as exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando a identidade brasileira é especialmente importante se levarmos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.

Enfim, a Educação do Campo como esse novo modelo que emerge em muitos locais do campo, estrutura-se na libertação dos indivíduos através da conscientização de sua exploração, pelo desvelamento dos mecanismos que causam submissão social. Embasa-se na educação que promove a hominização dos sujeitos e opõem-se a formação de mera mão-de-obra. Procurando orientar as populações do campo sobre o que existe oculto nos “pacotes” impostos pelo capital para expropriá-las privilegiando produção mecanizada e em grande escala. Enfim, busca desalienar os indivíduos tornando-os sujeitos de sua história.

Com a compreensão das características sociais que circundam o meio rural, principalmente, a luta pela propriedade e a sua exploração pelo capitalismo, percebe-se que a escola do campo deveria ser pensada, reestruturada e alicerçada a partir de toda a problemática que originou o movimento por uma educação do campo: as condições desumanas, violentas, opressoras e alienantes que despertaram nesses indivíduos o clamor por políticas públicas que transformem urgentemente a estrutura social e tragam o mínimo de dignidade ao campo.

Conforme Marx (2004) :

... a sociedade em formação encontra através do movimento da propriedade privada, de sua riqueza sua miséria – ou de sua riqueza e sua miséria espiritual e material – todo o material para esta formação, a sociedade constituída produz, como sua realidade durável, para o homem na plena riqueza de seu ser, homem rico e profundamente dotado de todos os sentidos...” (MARX, apud FRIAS, 2004, p. 44).

Conscientizar-se da amplitude de fatores que influenciam a realidade do campo é o primeiro passo para construir a identidade da escola do campo. Uma educação comprometida com a conscientização dos sujeitos de seu grau de exploração/alienação para sua humanização.

Constatando-se que preponderantemente cada movimento social ligado ao campo busca lutar por melhorias para seu grupo social, através de uma educação adequada a sua realidade, essencialmente todos buscam resistir e manter sua identidade própria do campo.

Segundo Caldart:

Na trajetória do movimento pró uma educação do campo estamos construindo alguns aprendizados básicos sobre estas diferenças, que talvez já possam mesmo ser considerados traços da nossa identidade. Um deles é que estas diferenças não apagam nossa identidade comum: somos um povo só; somos a parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é econômica, política, cultural. (CALDART, 2004, p. 153)

Uma escola do campo construída e reorganizada na perspectiva histórica e crítica dentro da sociedade atual, procuraria embasar-se nos processos de produção do conhecimento sob a ótica dos oprimidos. Combinaria pedagogias e seria, como na afirmação de Arroyo:

[...] um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo. (ARROYO, 2004, p. 14).

Parafraseando Arroyo (2004) a escola do campo requer um processo diferenciado, baseado na sua identidade única, em um contexto sócio-histórico, proporcional, contudo, não semelhante à escola urbana. Esta escola deve partir da realidade social e aprofundar os conhecimentos sistematizados, conduzindo os alunos a refletir de seu meio e ir além de conceitos dos livros didáticos, descobrindo assim suas múltiplas determinações e implicações sociais.

Para Caldart construir uma escola do campo significa:

[...] estudar para viver no campo. Ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo e se estuda de um jeito que permitiu um depoimento como este: foi na escola onde pela primeira vez senti vergonha de ser da roça. A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente. Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo... (CALDART, 2004, p. 157).

Ao pensar-se em uma Educação do Campo deve-se pensar o homem do campo, sua realidade, sua cidadania, suas múltiplas relações sociais. É preciso indagar-se sobre suas implicações na formação dos sujeitos do campo e para o campo, suas contribuições para o meio urbano, buscando-se melhorias sociais em conjunto.

A educação do campo quando é feita por educadores que compreendam a realidade na qual estão inseridos é ferramenta importante de resistência e luta pela dignidade social desse meio. Tendo consciência de seu papel e das mudanças que podem ocorrer esses educadores podem desencadear racionalmente uma prática revolucionária e transformadora.

Para isso é necessário que os professores, que são educadores, trabalhem com os saberes acumulados socialmente, contextualizados a partir da realidade do campo.

Contudo, é preciso a compreensão desta realidade e o reconhecimento do saber e da cultura que os sujeitos do campo produzem no seu cotidiano.

Esta condição pode significar a possibilidade de uma dinâmica diferenciada de desenvolvimento e de educação para o campo, cuja população, a partir do o isolamento físico/geográfico e da condição de uma "pobreza cultural", foi colocada como incapaz de operar mudanças significativas no processo produtivo. E, com isso as decorrentes relações sociais de produção da sociedade moderna na dinâmica do capital ficam comprometidas impedindo que a população do campo possa contribuir significativamente na perspectiva de um novo projeto de sociedade, mais justo e não excludente.

Esta nova condição poderá reorganizar o processo de trabalho nas escolas do campo e a relação deste com o mundo, criando condições de uma inserção autônoma do educando na sociedade. Uma perspectiva desta ordem modificará os anseios da população, visto que o enfrentamento à educação ofertada centrada no paradigma urbano e sobre o padrão burguês, exige maior esforço e organização e luta de classe para sua implementação, exigirá novas dinâmicas de conhecimento, recolocando novos desafios e possibilidades da educação e da escola para o campo. Sabemos que há uma luta de classes na base da sociedade e que a Educação do Campo busca dar visibilidade a ela. Enfim, há necessidade de rever a formulação burguesa presente na concepção de educação rural, que subtrai a luta de classes.

Os professores da rede municipal de Francisco Beltrão iniciaram a proposta de formação tomando como base o processo organizativo de classe, (Anexo) em 2000, a partir de uma discussão de base entre os interessados e com o objetivo de problematização das práticas existentes visando construir uma proposta de educação que contemplasse as escolas do campo, seus educandos e famílias para buscarem um novo projeto de desenvolvimento que fosse capaz de redimensionar a vida das pessoas e contribuísse para contemplar todas as dimensões da vida humana (educação, moradia, saneamento, saúde, produção e lazer).

A partir desta conjuntura neste estudo estabelecemos como pergunta central:

Quais as relações e contradições entre a política de formação de professores do município de Francisco Beltrão e a realidade das escolas do campo?

Os objetivos centrais da pesquisa foram:

1. Analisar os principais elementos apontados por professores da rede Municipal de Francisco Beltrão para sua formação e ação cotidiana junto às comunidades escolares do campo.
2. Analisar as questões político-ideológicas que definem opções de gestões

municipais de 2000 a 2005 em Francisco Beltrão em relação à formação continuada de professores da rede.

3. Apontar os aspectos teórico-metodológicos que detêm a centralidade na formação continuada de professores de redes públicas comprometidas com a Educação do Campo.

A presente proposição de pesquisa além de seu problema a ser investigado e de seus objetivos específicos explicitados acima, visou, a partir do cotidiano escolar, identificar as políticas institucionais, os bens simbólicos em construção, sinalizando o perfil dos professores que viveram este processo e foram entrevistados neste período. Este perfil, evidentemente, relacionado com a perspectiva de formação recebida durante suas vidas profissionais e as possíveis diferenças na sua prática educativa. Outra razão fundamental que motivou esta pesquisa sobre a Educação do Campo está no fato de que o Sudoeste do Paraná, onde vivem 500.000 pessoas, metade da população vive no campo. Destas 94% organizadas em unidades de produção familiares, responsáveis por 91,07% do PIB regional, se somados os produtos agropecuários *in natura* ao valor agregado pelo complexo agro-industrial, totalmente sustentado pela integração com a agricultura familiar

Assim, o projeto e o desenvolvimento da presente pesquisa também coloca como uma de suas perspectivas trabalhar seus resultados junto à Secretaria Municipal de Educação do município de Francisco Beltrão caso esta esteja aberta e interessada em problematizar sua prática e suas políticas educacionais.

A intenção foi também apresentar as conclusões e sugestões a entidades que trabalham a formação de professores no espaço pesquisado, seja em nível de cursos regulares (magistério e pedagogia), seja em cursos ou eventos de formação continuada.

A abordagem metodológica da presente pesquisa embasou-se nos fundamentos da pesquisa qualitativa, a saber:

LÜDKE e ANDRÉ (1986) dizem que BOGDAN e BICKLEN, em seu livro *A Pesquisa Qualitativa em Educação*, apresentam cinco características básicas que servem de referencial para discutir a pesquisa qualitativa. São elas: 1) A pesquisa qualitativa tem o seu ambiente natural, como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, conseqüentemente, o contato direto e prolongado do pesquisador com a justificativa de que os fenômenos são muito influenciados pelo seu contexto, sendo tratados em seu ambiente natural. 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos. Encontram-se descrições de pessoas, situações, acontecimentos, incluindo descrições de entrevistas,

depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de documentos. Sendo considerados importantes todos os dados da realidade, o pesquisador deve atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada. 3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O pesquisador deve verificar como um determinado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. 4) O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Deve haver a tentativa de captar a “perspectiva dos participantes”, ou seja, a maneira como estes encaram as questões que estão sendo enfocadas. 5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Não é preocupação dos pesquisadores buscar evidências que comprovem hipóteses definidas *a priori*. As abstrações se formam ou se consolidam a partir da inspeção de dados, num processo de baixo para cima. Essa não colocação de questões formuladas, antecipadamente, não significa a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e análise dos dados. O processo é como um funil: no início, questões ou focos de interesses amplos, que no final se tornam diretos e específicos”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.11, in: MONTEIRO,R., 1991, pp. 28-9).

Os procedimentos de pesquisa envolveram análise de documentos e relatórios do processo de formação de professores, materiais publicados nos anos 1999 a 2001, entrevistas com professores, supervisores e membros da Secretaria Municipal de Educação envolvidos neste processo de formação.

CAPÍTULO II

2.1. INCLUSÃO DA DISCIPLINA DE DESENVOLVIMENTO RURAL E SUSTENTÁVEL (DRS) NAS ESCOLAS DO CAMPO DE FRANCISCO BELTRÃO.

Francisco Beltrão tem hoje 07 sete Escolas do Campo, a última conquistada pela organização e luta dos trabalhadores do assentamento “Missões” foi a Escola Municipal Irmão Cirilo. No município era trabalhado o Projeto Vida na Roça, desenvolvido a partir do ano de 1996 entre a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR), Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão e FACIBEL (Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão) hoje UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná). Este projeto

tinha como objetivo potencializar a dimensão do campo como um espaço de construção do conhecimento, um campo com referência para o desenvolvimento, onde fosse superada a subordinação e a dependência.

Com o passar do tempo as comunidades foram percebendo a inserção no desenvolvimento, juntamente com as várias dimensões da vida, saúde, lazer, cultura, saneamento, educação, espiritualidade, habitação, produção, e com isso passaram a lutar por Políticas Públicas para a Agricultura Familiar, para substituir políticas governamentais descontínuas, fragmentadas e assistencialistas.

A Agricultura Familiar está praticamente em toda região do Sudoeste do Paraná, com um relevo bastante acidentado (não possibilitando a existência de grandes propriedades) e carregando em sua história uma grande e importante organização social, definindo-se assim a predominância da pequena propriedade.

A partir de 1930, o norte, o oeste e o sudoeste do Paraná foram ocupados por migrantes de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e nordestinos. Em verdade o Paraná é a terra de todas as gentes. Tornou-se uma região multicultural e multirracial, uma mistura de sangue e cultura, talvez única no mundo pela sua diversidade. Essa é uma de suas particularidades, talvez sua identidade. (LAZIER, 2003, p. 89).

Com o início da colonização da região do Sudoeste do Paraná e mais especificamente de Francisco Beltrão, Lacerda identifica a origem da população.

[...] na década de 40, vieram as primeiras famílias de gaúchos e catarinenses, descendentes de imigrantes italianos, alemães e poloneses, formadores da maioria da população do município, além dos caboclos e outros habitantes vindos de diversas regiões do Brasil e de outros países. (LACERDA, 2002, p. 19).

A origem da população do campo da região Sudoeste do Paraná identifica a garra dos imigrantes em estabelecer-se na região, construir suas moradias e criar seus filhos numa terra promissora e muito fértil. Toda esta “valentia” inspira até hoje nossa gente para garantir uma vida digna e construção de espaços alternativos de vida nas comunidades onde até hoje vivem seus descendentes.

Este projeto tinha por objetivo desenvolver o campo, tornando o povo do próprio campo sujeito de construção de um espaço melhor e fundamental de vida. As várias entidades que participavam deste projeto elaboraram em conjunto as ações e dinâmicas para

serem melhor desenvolvidas, já que o campo precisava de uma atenção especial. E este, foi fundamentado tendo:

O trabalho como princípio educativo, o ponto de partida é a prática social da Agricultura Familiar, do trabalho do campo, do conhecimento e dos valores ali historicamente construídos. Assim, a educação escolar está vinculada organicamente a esta, tendo como método a problemática para explicar suas contradições e, ao mesmo tempo, construir um conhecimento com base nas ciências, na história e na filosofia. (ASSESOAR, Programa de Formação de Educadores e Educadoras do Campo, versão 2005-07).

Essa iniciativa assumida pelas comunidades e entidades conveniadas em 1999, começou com a comunidade do Jacutinga, envolvendo a ASESOAR e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Francisco Beltrão, isso porque entendiam os limites para pensar o desenvolvimento na sua complexidade e também porque não existia nenhuma Instituição de Ensino Superior comprometida com o desenvolvimento da região. Então começaram as negociações com a FACIBEL (hoje UNIOSTE), e esta última firmando parceria com o Projeto Vida na Roça em 1997. Este convênio foi chamado de Cooperação Técnico - Científica para o Desenvolvimento do Sudoeste do Paraná onde toda a comunidade foi envolvida, mais tarde a FACIBEL é estadualizada e transforma-se em UNIOSTE que ratificou o convênio nas mesmas condições em 2000 e passando a ser parceira.

Percebeu-se que o pequeno agricultor precisava de técnicas melhoradas para produzir e que a escola poderia ajudar o trabalho no campo, e entendeu-se que a escola não poderia ficar fora desse projeto, só que esta precisaria mudar suas práticas para poder se inserir. E assim em seu currículo foi incorporada uma disciplina chamada de Desenvolvimento Rural e Sustentável (DRS), que foi criada com o intuito de trabalhar conteúdos relacionados ao campo. No início chegou às escolas como mais uma disciplina da parte diversificada, mas sem se saber direito o que fazer, como trabalhar, iniciou-se então um acompanhamento com as escolas que necessitavam de auxílio. No ano de 1999 foi feita a formação para os professores que trabalhavam com essa disciplina, passando-se a organizar os conteúdos adequados a essa nova função da escola.

Esta disciplina (DRS) possivelmente de uma forma superficial levava para a escola a discussão sobre o campo, mesmo que fosse de uma forma bem reduzida. Na verdade poderia ser a porta de entrada para uma grande discussão sobre a realidade do campo beltronense.

Sem dúvida, foi uma grande conquista para as escolas do Campo terem essa disciplina, mas faltavam maiores conhecimentos por parte dos professores e também um acompanhamento mais sistemático e metodológico e uma formação continuada para os professores. O Município de Francisco Beltrão a partir da formação dos professores de DRS fomentou uma grande discussão nas escolas, surgindo dos professores a necessidade de aprofundamento do tema Educação e desenvolvimento do campo, pois mesmo morando no campo os professores pouco sabiam sobre ele e aí surge por solicitação e necessidades dos professores o programa de formação para as Escolas do Campo que acontece a partir do ano 2000 em duas etapas anuais de três ou quatro dias, utilizando-se a estratégia de deslocar a turma de professores em formação para comunidades diferentes até que todos os professores conhecessem todas as escolas do campo do município.

2.2. PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Conforme relatamos acima, o Programa de Formação de Educadores do Campo do Município de Francisco Beltrão teve início em outubro de 1999 sendo parte integrante do Projeto Vida na Roça, o qual contou com o envolvimento dos sete núcleos de educação, em um convênio com a Prefeitura Municipal, FACIBEL depois UNIOESTE e ASSESOAR.

Os Núcleos assumiram como metodologia de trabalho os Temas Geradores, e um dos trabalhos realizados pelo grupo foi partir da história de vida dos educadores, para resgatar a trajetória de vida de cada um dos professores e nesse trabalho fazer a ligação com os processos políticos, históricos, culturais, que historicamente vêm formando e produzindo as pessoas no seu contexto cultural, social, produtivo e comunitário.

O professor precisa conhecer o mundo para reconhecer-se e assumir a sua transformação; precisa ter sua história na mão para ter o comando da mesma; precisa compreender sua trajetória e o conjunto de suas relações para, a partir disso, assumir sua prática pedagógica neste contexto histórico, o que coloca a educação e a escola num novo lugar e o fazer educativo de cada educador/a passa a ter um novo significado. (ASSESOAR, Cadernos Pedagógicos, 2001, n°2, p.3)

A Formação de Professores das Escolas do Campo buscava a formação não apenas do trabalho que deve ser realizado em sala de aula, mas de atributos necessários ao educador para despertar-lhe a vontade de estudar, pesquisar, de buscar de inovar.

O trabalho na escola com o Tema Gerador partia de uma pesquisa, que envolvia os alunos e suas famílias, e dentro dessa metodologia todo o trabalho era organizado, envolvendo todas as áreas do conhecimento.

As escolas trabalharam por um bom tempo, especificamente entre os anos de 2000 a 2003 nessas condições já que não estavam sozinhas, pois tinham o acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação, a FACIBEL depois UNIOESTE e a ASSESOAR. Foram desenvolvidos muitos temas de relevância em cada núcleo educacional como, por exemplo: sexualidade, horta, meio ambiente, organização dos espaços e tempos da escola, tendo levado um novo ânimo para as comunidades envolvidas bem como um novo olhar dos professores sobre o campo brasileiro.

Os princípios norteadores que orientavam a proposta de Formação de Educadores do Campo:

- que seja gestada, discutida e negociada com o conjunto de educadores participantes, para que se firmem os compromissos necessários ao seu desenvolvimento;
- que se efetue a partir das escolas do campo, permitindo a partir da reflexão constante sobre a atuação e os problemas nela encontrados;
- que considere o campo como um contexto produtor de cultura;
- que promova a reflexão sobre o trabalho de cada professor, relacionando-o ao contexto da ação e à sociedade mais ampla;
- que permita a instrumentalização dos educadores do campo para o redimensionamento da sua prática no contexto ao qual ela deve se integrar;
- que pressuponha a escola e a própria formação como prática social;
- que considere as Diretrizes da Educação do Campo. (ASSESOAR, Caderno: Programa de Formação de Educadores e Educadoras do Campo - versão 2000-2005).

Esta formação dos educadores do campo buscava efetivar a autonomia político-pedagógica num projeto educacional do campo, voltado a problematizar e interferir nas contradições sociais e educacionais do campo, assumidas pelas comunidades escolares, pelas equipes pedagógicas e administrativas, pelos alunos e pais e na comunidade. Buscava no decorrer do processo contribuir no pensar e no fazer das práticas pedagógicas escolares, tendo em vista o contexto sócio-cultural do campo.

Considerar o contexto-cultural do campo para a construção de uma Educação do Campo é essencial, pois torna os sujeitos protagonistas da sua própria história, e transformadores de sua realidade visto que precisava se preocupar com a formação humana dos educandos, com a ciência, com o conhecimento, com a formação dos educadores, para isso precisava de uma Política Pública que garantisse esse espaço.

O que aconteceu e acontece ainda hoje nestas escolas é a falta de um projeto que defina uma proposta educacional condizente com a realidade, já, políticas públicas geralmente mudam de acordo com as gestões que vão passando, isso deixa uma lacuna irreparável, pois a forma de conduzir o trabalho muda a cada troca de governo. Com a ausência de continuidade na formação e de controle social, que estejam acima dessas interferências não se constrói uma educação pautada em uma caminhada educacional, politizada, com formação dos profissionais da educação que garanta nas escolas a construção de uma outra educação, diferente daquela que está posta.

Para mudar a concepção de educação, necessita-se começar pelo Projeto Político-Pedagógico, e é nele que se encontra a fotografia da escola. E foi nesse sentido que as escolas da rede Municipal de Francisco Beltrão tinham algumas práticas que as faziam diferentes, pois incentivava-se o (a) professor (a) buscar, pesquisar e se envolver (...) a identidade da educação do campo definida pelos seus sujeitos sociais deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendendo trabalho como produção material e cultural de existência humana. Para isso, a escola precisa investir em uma realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo. (ASSESOAR, Cadernos de Subsídios: Educação do Campo, 2004, p.35).

A Escola do Campo reunia-se com a comunidade. Houve experiências significativas, os educandos participavam, assim como os pais, este entrosamento permitia a escola pensar o seu fazer pedagógico com a participação e controle social, esta experiência foi significativa, gerava muita discussão e trabalho, mas a comunidade inseria-se cada vez mais na escola.

[...] convém alertar para o fato de que essa tomada de consciência, dos princípios norteadores do projeto político-pedagógico, não pode ter o sentido espontaneísta de se cruzar os braços diante da atual organização da

escola, que inibe a participação de educadores, funcionários, alunos e comunidade no processo de gestão. (VEIGA, 2005, p. 21).

Houve também muita resistência por parte dos professores e do Poder Público, dos professores, pois precisavam abandonar o modelo tradicional de educação presente no dia a dia, mudando a ótica paternalista do Estado, com políticas instituídas de dentro para fora pelo poder público, como veremos a seguir.

2.3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA O ESTADO.

Quando os alunos chegam à escola trazem uma carga de bagagem de aprendizados, pois já sabem falar, andar, têm inúmeros conhecimentos, não são uma folha em branco como se pensava. E a Escola na sua grande maioria não apresenta um espaço em que as crianças gostem de freqüentar, pelo contrário, a escola não é mais interessante, pois, fora dela tem-se meios mais atrativos e que fornecem informações como a televisão, por exemplo, que embora massificadora e alienante se apresenta de forma é muito mais instigante que a escola da maneira como ela se apresenta. Seguimos ainda uma educação tradicional, adestradora, que não forma para a vida, uma escola conteúdista, que não observa os diferentes espaços, as necessidades, as questões culturais.

Para entendermos a trajetória da Escola do Campo é preciso que voltemos um pouco na história e, percebe-se que o campo sempre foi visto de maneira inferior, para o campo eram oferecidas as escolas menos estruturadas, com os professores menos preparados, e isso seguiu por séculos. Não temos um sistema nacional de educação, mas sim um sistema fragmentado de educação.

O Brasil traz em sua história desde o período colonial um descaso muito grande com a educação do campo, como de resto com a educação de uma forma geral, começando seu modelo econômico com a extração do pau-Brasil e o ciclo da cana, depois a escravidão do índio e do negro, junto com isso os jesuítas trouxeram sua educação institucionalizada. Inicia-se então uma política escravista, formada por grandes latifúndios, monocultura, exportação, pautada numa organização patriarcal.

O Brasil recebe então dos europeus a catequização jesuítica, a alfabetização, e ao incorporar esses mecanismos acontece a aculturação sistemática considerada um crime

contra as culturas negra e indígena, pois tanto os índios quanto os negros possuíam sua cultura a qual foram obrigados a deixar e passar a viver com outras formas de organização, nas quais eram considerados seres inferiores por serem diferentes do povo “branco” colonizador. O povo indígena possuía seus conhecimentos culturais marcados pela tradição, cultura e seu próprio modo de vida, tinha outra forma de educação que era não institucional.

A cultura, mais do que a herança genética, determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações. O homem age de acordo com os seus padrões culturais. A cultura é o meio de adaptação aos diferentes ambientes ecológicos. Adquirindo cultura o homem passou a depender muito mais do aprendizado que determina o seu comportamento e a sua capacidade artística ou profissional. A cultura é um processo acumulativo, resultante de toda experiência histórica das gerações anteriores. (LARAIA, 2000, p.40-41).

Quando os jesuítas são expulsos do Brasil, e de todas as demais colônias portuguesas, já estávamos no ciclo da mineração, e ao expulsá-los a coroa estabelece as aulas régias que era um sistema de cursos preparatórios para o ensino superior que somente a elite tinha acesso. E em 1808 a Corte Portuguesa vem para o Rio de Janeiro e a nobreza se instala e trazem bibliotecas, academias, museus, criam os primeiros cursos superiores: medicina e direito, estes também ligados às necessidades da elite. Permanecem no Brasil por 13 anos e quando da proclamação da “Independência” a nobreza volta para Portugal. Em 1850 acontece a interrupção do tráfico negreiro, aboliu-se a escravidão 1888, mas estabelece-se o acesso restrito à terra.

Os jesuítas foram os principais educadores de quase todo o período colonial, atuando, aqui no Brasil, de 1549 a 1759.(...) No contexto de uma sociedade de economia agrária-exportadora dependente, explorada pela Metrópole, sem diversidade nas relações de produção, a educação não era considerada um valor social importante. Servia de instrumento de dominação da Colônia pela aculturação dos povos nativos. A tarefa educativa estava voltada para a catequese e instrução dos indígenas, mas para a elite colonial um outro tipo de educação era oferecido. Assim, índios e negros foram catequizados e os descendentes dos colonizadores foram instruídos. (VEIGA, 1989, p. 40).

A história brasileira vai se desenhando mantendo a grande maioria do povo trabalhador à margem dos benefícios, conservando também um enorme preconceito, por exemplo, em 1881/82 com a Lei Saraiva (Rui Barbosa e Miguel Couto) ficou condicionado o

direito ao voto e estavam fora todos os analfabetos, mas vamos analisar, como o sistema de educação existente era controlado pela elite, a grande maioria da população brasileira era analfabeta.

Para Mézáros,

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu no seu todo ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também, gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (MÉSZÁROS, 2005, p.35).

A elite desvalorizava o trabalho manual, mas a classe trabalhadora através de suas lutas busca a educação libertária para se igualar. A escravidão vivida no Brasil foi uma negação da humanização, nosso país teve um desenvolvimento bastante tardio em relação aos países latino-americanos sendo a escravidão um dos motivos, pois ao manter um povo sob domínio, obrigando-o aos trabalhos forçados sem lhes dar condições dignas de viver, negava-se sua humanização.

E num país que nega o ensino, ou seja, que o restringe a uma pequena parte de seu povo, não se poderia esperar que houvesse preocupação com um projeto educacional que realmente viesse ao encontro do desenvolvimento da educação para a classe trabalhadora.

E a sociedade brasileira vai seguindo seu curso educacional, mas sem perder a linha mestra de privar a classe menos favorecida de entrar na escola; materializam esta concepção o Fundo Nacional de Educação Popular em 1945, com 25% destinado para a educação de jovens e adultos, em 1947 a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos e em 1952 a Campanha de Educação Rural.

Essa concepção foi fortalecida na primeira metade do século XX, com a gestação de um discurso urbanizador que enfatizava a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural, ou seja, o campo é uma divisão sociocultural a ser superada, e não mantida. (Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo: Caderno de Subsídios. 2004.p.07).

Quando pensamos em política pública, logo a entendemos como um conjunto de ações que fazem parte do andamento dos processos, as leis que institucionalizam e dizem o que é permitido dentro da educação, o que temos garantido na lei. O Estado é

representado por um grupo da elite que detém o poder, e que faz as leis. A educação no Brasil sempre foi regida por este Estado que determina como deve ser a educação, que para manter o domínio determina os caminhos educacionais, como por exemplo, o que deve ser ensinado na escola, com qual enfoque.

Os movimentos sociais vêm construindo o projeto de educação do campo, com a valorização de todos os sujeitos que constituem o campo, quem está organizado através de movimentos, entidades ou organizações populares e vêm pensando em uma educação do campo que ultrapasse a escola, mas que têm na escola grande força de mudança. Percebem-se os problemas que as escolas do campo enfrentam quanto à formação, as políticas municipais, o descaso de educadores que não acreditam nesse projeto, e a maneira que se continua a ensinar na escola.

O campo apresentado como um espaço geográfico que gera vida, a luta do campesinato no cenário brasileiro, a persistência em continuar existindo, acredita-se que fortalece a luta por uma educação do campo e no campo com qualidade.

Ter política pública no Campo e direitos para o campo, significa que o Estado é compelido a dar uma resposta a essa luta por direitos que vem sendo tecida por várias décadas pelos Movimentos Sociais, principais protagonistas na luta pela terra, cultura e pela permanência e resistência da agricultura familiar tão desgastada e desprotegida, pelo direito à vida e à dignidade. Nesse processo foram se construindo no campo sujeitos coletivos e isso colado com a luta pelo direito à educação.

O campo está sendo visto como um espaço no qual é preciso buscar mudanças, para isso organizam-se Seminários, Congressos, Cursos etc., como parte de uma melhor educação do campo, havendo o chamamento do Poder Público para o compromisso, pois o processo dá-se através de luta e organização.

De 1970 para cá é o BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, em sua criação em 1944, e mais tarde designado Banco Mundial) que vem exercendo forte influência nos Programas Educacionais no Brasil. O Banco passa a ser o principal agente externo a influir na gestão, principalmente dos programas sociais da educação básica. (FONSECA, 1997. Palestra em vídeo).

Para Eny Marisa Maia,

É importante observar o papel político que o discurso educacional cada vez com maior densidade passa a desempenhar. Procura-se estabelecer uma relação direta entre a educação e as condições de vida das populações. Trata-se de uma escola inadequada que não sabe valorizar a vida no campo.

Colocam-se, desta forma, num segundo plano, elementos que são os primordiais na questão social: a situação econômica dessas populações e a estrutura que as determina (MAIA, apud LOIOLA, 1994 p.10).

A escola pública no Brasil tem sua história de luta, de perdas e de avanços, e vemos hoje o Estado investindo mais através de parcerias em Universidades privadas do que nas públicas, afirmando que hoje temos grande parte da população pobre nas instituições particulares, o que na realidade evidencia um conjunto de políticas compensatórias de bolsas custeadas por isenção fiscal anistiando as instituições privadas, evidenciando-se, assim, que o Estado está terceirizando suas responsabilidades e estabelecendo pactos com o capital privado para garantir seu crescimento em detrimento das questões sociais.

O discurso da Pedagogia Empreendedora é mais uma ampla estratégia neoliberal. De modo geral o empreendedorismo busca gerar formas de investimento para reativar o capital, através da integração dos setores; governo, empresa e terceiro setor. Desta forma, usa-se a escola como mais um espaço de geração de valores, habilidades, comportamentos na construção de uma nova reorganização da economia, a partir do reabastecimento da sociedade civil. Nesta lógica, as empresas evoluem, institucionalizando-se nas escolas. Em outras palavras a filosofia da pedagogia empreendedora diz que as empresas precisam mais que gerar emprego, gerar valores, adotando as escolas, tornando-se parceiras e, no particular, dando elementos para a pedagogia; daí então o nome pedagogia empreendedora. (ASSESOAR, Revista Cambota n.º 04, 2005, p. 98)

Percebe-se que no Brasil as políticas públicas para a educação não foram ou são prioridade. Para a formação de povo brasileiro, a educação foi privilégio dos grupos dominantes, desde a colonização os portugueses que esconderam por muito tempo tudo que relacionava à escrita, porque precisavam manter o povo sem esse conhecimento. Foi negado ao povo brasileiro esse conhecimento, mantendo-o assim sob os domínios das classes hegemônicas. Quando a educação é ampliada, ainda que de forma reduzida, para o restante da população, vem carregada com a ideologia dominante.

No Brasil, a descentralização da oferta da educação obrigatória não é novidade. Nunca se logrou que o Poder Público central tivesse responsabilidade relevante na escolarização das maiorias. A esta característica correspondeu, sempre, a consagração de desigualdades regionais agudas, a pulverização de sistemas (e redes), a desarticulação curricular ou a sua rígida verticalidade e o estabelecimento de ação concorrencial entre as esferas de governo subnacionais. O poder

formulador, normativo, tributário e controlador, por sua vez, não foi distribuído igualmente. (ABICALIL,2001, p.36).

De 1930 a 1960 intensificou-se a dicotomia entre o rural e do urbano, tratando os espaços como algo separado, como se fossem dois mundos distintos; foi com a Escola Nova que se criou um grupo para discutir e pensar a educação para o Brasil, essas mudanças foram chamadas de ruralismo pedagógico, onde se inicia a idéia de que o urbano é avançado e o rural atrasado. Isso ficou tão enraizado na população que até hoje a idéia do caipira atrasado que não sabe se portar nos diferentes lugares é forte.

Os Estados Unidos foram os que ajudaram a pensar e montar esse programa educacional do Brasil, não foi uma educação dos camponeses, nem com os camponeses, mas para os camponeses, pensada pela elite dominante, quando toda uma geração foi formada nesse programa de educação, formada para servir de mão de obra para o modelo tecnológico implantado tirando o sujeito da história.

O advento da era das máquinas modifica profundamente as relações de produção, com o desenvolvimento do sistema fabril em grande escala e a conseqüente necessidade da divisão do trabalho. Ocorre também uma revolução na agricultura e nos transportes. Estradas são construídas, surgem as ferrovias e o navio a vapor. Novas fontes de energia como o petróleo e a eletricidade substituem o carvão. As cidades se tornam grandes concentrações das massas trabalhadoras. A partir de 1870, o aumento vertiginoso da produção altera o antigo capitalismo liberal, que deixa de ser livre concorrência para ser o moderno capitalismo dos monopólios. (ARANHA, 1989, p.174.).

O Brasil segue copiando programas educacionais que não condizem com nossa realidade, mas nos últimos anos o povo vem se organizando, pensando em uma educação do campo que contemple os sujeitos e suas especificidades, os movimentos sociais vêm juntando força nessa luta. Hoje temos clareza sobre o conceito da Educação do Campo, mas a esta nem sempre foi objetivo de luta dos movimentos sociais como está sendo agora. Os movimentos sociais entenderam que através da educação é possível mudar, ou seja, preparar pessoas capazes e comprometidas em mexer nas estruturas para haver mudança.

Em que pese as novas condicionalidades impostas externamente pelos organismos financeiros internacionais, a sua aceitação ideológica e a sua implementação interna em nossos países, sempre contaram com o valioso empenho das nossas elites locais e, sobretudo, dos nossos governos nacionais. (SOARES, 2001. p.1).

Para a mudança acontecer precisa-se de conhecimento, tomar posse de conceitos, pensar a educação e a produção juntas, onde a Educação do Campo venha a humanizar os sujeitos do campo.

Se o campo é um espaço geográfico onde se realiza a vida, com inúmeras relações entre os sujeitos, ele tem que ser visto como tal e não apenas um espaço que pode ser manipulado, direcionado sem resistência. Aqui entra o papel fundamental da Educação do Campo que torna possível que os sujeitos consigam fazer uma leitura de mundo, onde não se deixem mais explorar, que consigam organizar-se num país onde os poderosos determinam como deve ser a vida de milhões de oprimidos, usando para isso o poder.

Dentro desta lógica que temos, a Educação do Campo se caracteriza como a luta pelo direito à educação da população do campo, como um projeto de sociedade, com perspectivas emancipatórias para a classe trabalhadora que vive no campo.

A educação que está sendo construída não está centrada somente na escola, porque se isso ocorresse muito se perderia, já que quem está fora da escola ficaria excluído quanto ao direito à educação. Dentro desta luta está a busca das classes populares pela democratização do Estado, que tem em sua estruturação a lógica de poder, a determinação dos rumos do país, atuando em todos os espaços: econômicos, políticos, educacionais, seguindo o modelo capitalista, expropriador.

Representando o Estado constituído pela classe social que está no comando de todas as decisões, as leis que regem o país são, portanto, produtos deste Estado. E é no enfrentamento a este aparato militar, jurídico que defende a classe dominante chamado de Estado, que a Educação do Campo vem ganhando força, porque há organizações de camponeses em movimento.

Diante desta realidade a Educação do Campo é território de disputa, por um lado, o campo precisa de conhecimento para enfrentar os desafios que vão surgindo, por outro lado temos outras organizações querendo tomar frente a esta educação, mas com outro direcionamento. Têm-se então desafios a vencer para continuar a luta. Primeiro há necessidade de qualificar a luta política e lutar pela construção do Projeto Político-Pedagógico do campo que trate de suas especificidades, mas, sem perder de vista que o conjunto de desigualdades sociais que assola o país, e não se restringe ao trabalhador do campo, mas, atinge todos os segmentos de trabalhadores, camponeses e urbanos, e, com esta clareza possibilitar uma luta orgânica de todos os trabalhadores. Outro ponto que é preciso ressaltar é que a Educação do Campo não pode perder sua memória, daí a importância de registrá-la.

Os sujeitos do campo estão freqüentemente em meio à contradições, disputas, para avançar é preciso fazer leitura da conjuntura para que lhes seja possível entender por onde têm que seguir, o que trará resultados e o que não é possível fazer.

Em 1998 foi possível fazer a ruptura entre a educação rural e a Educação do Campo na primeira Conferência Nacional por uma Educação do Campo, evidenciando claramente suas diferenças político- ideológicas e pedagógicas, e assim, tem início um novo momento da história da educação brasileira. A Conferência simbolizou um processo que estava começando. O campo precisa de uma educação onde haja formação de sujeitos, com acesso à cultura, lazer, educação com qualidade, com a valorização das diversidades que o campo apresenta. Em 2005 a segunda Conferência Nacional de Educação do Campo vem reforçar a idéia anterior.

Dentro deste contexto que vem se desenhando, está cada vez mais evidente o quanto são indispensáveis lutas por políticas públicas voltadas para o campo, que garantam ou permitam aos sujeitos do campo maior acesso aos direitos que existem, para fazer do campo um território dos camponeses e camponesas.

Pensar em políticas públicas é pensar em um conjunto de ações que vai desde infra-estrutura até a formação, porque muitos direitos já existem, mas não são concretamente garantidos. Lutas para garantir que o Estado assuma a responsabilidade pelo acesso da população do campo à educação, assegurar também o protagonismo dos camponeses e de suas organizações no campo. Dentro dos projetos educacionais a educação aparece como direito universal e deve ser garantido para todos, mas como se apresenta está negando que no campo existam suas especificidades, suas relações diferentes, estando o território que o campo ocupa numa relação de interdependência com a cidade e a cidade com o campo.

Uma coisa é pensar em direito universal, e outra é saber que os sujeitos do campo não são abstratos e apresentam sua centralidade na família e na economia para garantir sua sobrevivência. Então podemos referenciar a Educação do Campo associando os sujeitos à escola, ao coletivo, produção, construção, reconstrução, cultura, sendo através desse projeto de educação a permanência e resistência no campo, porque de nada adianta fazer campanhas para convencer o agricultor a permanecer no campo se ele não tiver possibilidade de acesso a uma vida digna. E é isso que o projeto de Educação do Campo precisa construir.

Temos que buscar nas teorias o suporte para entendermos o caminho, pois o campo é espaço com diferentes escalas de um território que se recria constantemente para que o latifúndio não o desterritorialize, como se fosse uma resistência para continuar existindo. Um dos caminhos é a formação dos sujeitos do campo para que sejam participantes da

história. A educação é a base de uma sociedade, entretanto ela não chega igualmente a todos os sujeitos. Essa desigualdade que vemos e participamos de forma direta é que nos faz perceber o quanto significa esse projeto de campo.

Pensando agora nas maneiras como as escolas estão estruturadas, e analisando a quem elas servem, os temas de abrangência que chegam através dos livros didáticos direcionam para um tipo de formação, os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas que na maioria das vezes não têm nada a ver com a realidade e, com o objetivo de superação, apresentando-se de uma formação alienada.

Sobre o PPP das Escolas do Campo, Casali assim se expressa:

Ao colocarmos, com certa urgência, a necessidade de um projeto político-pedagógico de Educação do Campo, afirmado por uma política pública que busque realmente expressar a realidade camponesa, não podemos esquecer o acúmulo de experiências de educação popular, construídas e acumuladas a partir do final dos anos 60, principalmente por parte das comunidades eclesiais de base. Foi exatamente no interior dessas comunidades que milhões de camponeses vivenciaram experiências de educação popular, onde muita gente aprendeu a ler e a escrever a partir das lendas dos povos, leituras de mundo das famílias camponesas. Entendemos que é preciso desentulhar todas as experiências que foram registradas e engavetadas e transformá-las em referenciais para o projeto de Educação do Campo que estamos construindo. Fazem parte deste patrimônio as pedagogias que buscaram incluir o ser humano como sujeito e que muito contribuíram nas trocas de saberes entre trabalhadores e trabalhadoras. (CASALI³, 2003).

A abrangência que a Educação do Campo tem enquanto processo construtivo na sociedade é relevante, trabalha com filhos de agricultores, vítimas desse sistema excludente que lutam para se manterem no campo. As escolas do campo muitas vezes atuam sem estrutura, com educadores com pouca formação. Mas a Educação do Campo vem incorporando uma significativa luta que está se enraizando no contexto da educação brasileira.

Um traço fundamental que vem desenhando a identidade deste movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma política que seja no e do campo. No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

³ Derli Casali é formado em filosofia e é coordenador do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). Informativo n. 6, 2003.

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratado como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria. (KOLLING, 2002, p.26).

A Educação do Campo traz consigo suas relações sociais que fazem parte da vida do campo, com sua identidade comum, nisso tudo encontramos pessoas com diferentes idades, famílias pequenas e grandes, organizações, movimentos sociais. E o projeto de Educação do Campo quer articular organizar essas pessoas que estão no campo, que são sujeitos da história.

A crescente preocupação em ter no campo um projeto que considere a cultura, a organização, as formas de produção onde a educação consiga contribuir na formação ampla, com identidade própria, onde o educador do campo esteja integrado com o movimento do próprio campo e as relações pedagógicas onde o fazer específico na escola esteja a serviço do desenvolvimento do campo.

Segundo Duarte (2003):

(...) a escola na perspectiva que estamos compreendendo aqui precisa permitir que as pessoas se apropriem do conhecimento para poder transformar a realidade. A escola que nós conhecemos só existe há 200 anos, e o sistema que a sustenta tem setenta anos. Tendo surgido para ter um novo jeito de pensar o mundo do trabalho o modo de produção capitalista, que precisou democratizar o acesso à educação, para superar o pensamento do feudalismo, mesmo ampliando, o capital precisava estabelecer limites ao conhecimento para garantir o controle político na sociedade de classes. E nesse controle podemos abordar brevemente como foi e como continua sendo a formação dos educadores para servir a essa nova forma de educação, onde agora era possível ter educação e não somente para aquele grupo reduzido de antes, a população indo na escola, porque o modo de produção precisava o uso de cartilhas enfatizando o urbano, trabalhando com uma realidade na maioria das vezes completamente fora da realidade dos educandos, ressaltando o sistema silábico por ele mesmo sem ligação com a vida, aprendia-se a ler com certeza, mas era aquela formação que servia ao modo de produção que continuaria dando poder a quem o tinha, dessa maneira o Brasil seguiu por muitos anos formando para a indústria, despovoando o campo, deixando-o sem estrutura, com escolas multiseriadas, um professor para dar conta do ensino, da merenda, da limpeza da escola, as conhecidas escolinhas que seguia com o método autoritário de ensinar, onde o professor era autoridade máxima com total apoio dos pais. A escola urbana seguia o mesmo método, mas tinha mais estrutura com salas separadas e também

ressaltava a cidade e a formação para a indústria. (DUARTE, 2003, p. 70 a 73).

O Brasil estava vivendo uma nova fase em sua história nas décadas de 1970 a 1980, com a chegada da Revolução Verde, estava se modernizando, com a entrada de máquinas, insumos, precisava de uma população que conseguisse lidar com esse novo momento brasileiro, colocar o povo na escola foi o caminho, pois não seria possível um camponês analfabeto lidar com máquinas. Mas, o desafio era grande, boa parte da população do campo não tinha estudado e teria que instruir grande parte da população, mas, teria a qualquer custo de manter o controle político e do capital pela população do campo brasileiro.

Campanhas são feitas, financiamentos liberados facilmente para a agricultura. Cria-se todo um estereótipo de agricultura ideal, moderna com uso de insumos e máquinas, para ter maior resultado e com maior rapidez a escola foi o caminho ideal, instrumento ideológico do Estado, lugar de socialização da idéia do capital e do agro negócio, pois em pouco tempo o Brasil se transforma em um grande consumidor de máquinas e insumos produzidos por indústrias estrangeiras que encontraram aqui um grande mercado para seus produtos.

Junto com o fácil financiamento vem o endividamento dos agricultores, que perderam em grande escala suas terras indo para as cidades engrossando assim o contingente urbano nos bolsões de pobreza, já que as indústrias precisam de mão-de-obra barata, e a educação a serviço do capital.

Nas cidades sem estrutura para receber tanta gente, formam-se as favelas, crescem cada vez mais as desigualdades sociais, o acesso à alimentação, cultura, qualidade de vida aglomerando-se nos lugares mais afastados, já que nos centros permaneciam quem tinha poder aquisitivo para tal. Essa realidade ainda é concreta embora em grandes centros isso esteja mudando devido ao fato de que as favelas, os subúrbios, criaram suas leis, e quem tem poder aquisitivo vive com medo da violência dos excluídos, isso reflete a gigantesca diferença social que existe no país.

Frente a esta realidade é que está pautado o projeto da Educação do Campo, este quadro que permanece a tanto tempo criando diferenças, abismos que fazem da educação um instrumento de manipulação nas mãos de um Estado defensor da classe que domina e planeja com os organismos internacionais os caminhos a ser trilhados pela educação. Define-se no centro do poder estatal qual metodologia deverá ser aplicada, que tipo de programa aplicar nas escolas, qual pensamento defender e para quem, e através das políticas públicas

consegue-se garantir os encaminhamentos e direcionamentos para dar conta do projeto de agricultura e campo pensados.

Para Duarte (2003):

...o objetivo das escolas do campo aponta para desenvolver seres humanos que pensem e repensem a realidade. A escola que a gente precisa para um projeto novo, deve ser totalmente diferente do que a que está aí, sendo gerida pelo Estado a serviço do capital. A cultura do campo tem muitas coisas a valorizar, mas também tem muitas coisas a mudar. A gente precisa conhecer as raízes para se transformar continuamente, não para reproduzir o passado, pois o mundo é dinâmico e repetir de forma estática é despolitizar, é retroagir. Queremos no campo as escolas com todas as novidades e os avanços da ciência moderna. Aquele campo parado, antigo, que muda devagar não existe mais. Nós tivemos uma educação com valores diferentes, e é preciso ser capaz de resgatar os sentidos, os valores do vivido historicamente para aumentar a capacidade de transformar, de recriar, para diminuir os entraves que nos impedem de crescer continuamente. (DUARTE, 2003 p. 78 e 79).

Por este motivo é que muitas vezes pensamos que é preciso mudar somente a escola, ela precisa mudar sim, mas essa mudança deve acontecer dentro de um contexto maior, porque a escola reflete a grande contradição que vivemos hoje na sociedade. Esta contradição expressa um dos principais problemas de se trabalhar hoje nas escolas: o fato de que para o educando a escola é o lugar no qual ele não gostaria de estar, porque esta não acompanha as mudanças ocorridas, e continua-se “dando” aula da mesma maneira que se ensinava há anos atrás. A formação dos professores precária deve ser superada, pois para manter o ensino desejado é preciso também dar a adequada preparação, e neste sentido a formação continuada tem uma importante função social.

Acredita-se que as escolas por si só não vão mudar sem que sejam mudadas as estruturas e a base da sociedade, porém uma parte significativa das universidades, possivelmente a maior parte, continua fazendo a formação que o Estado defende, ou seja, uma formação de professores reprodutivistas.

Acredita-se também na força do projeto de uma Educação do campo voltada para o contexto específico do campo e que perpassa a escola, porque a escola é criada pela sociedade, não é independente muito menos está fora dela, sendo por isso necessário que o debate seja feito dentro de um conjunto maior, agregando e trazendo elementos que formem todos os sujeitos da sociedade. Para isso faz-se necessário um projeto democrático ou numa perspectiva democrática, ou fazemos isso ou o capital define novamente o que é bom pra nós.

Temos que pensar a escola dentro de um espaço maior, tendo como objetivo a formação de sujeitos que consigam repensar a sociedade.

2.4. A CONFIGURAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

Se consultarmos os registros históricos contataremos que se configura nos primeiros quatro séculos no Brasil a constituição da formação social brasileira, em que é preciso considerar a colonização, o regime de escravidão, o latifúndio e a predominância da produção extrativista e agrícola voltada para a exportação. Esta formação social não irá demandar a qualificação da força de trabalho, ocasionando até um certo desprezo, por parte das elites, em relação ao aprendizado escolar das camadas populares. (LEITE, 1999).

A educação no Brasil sempre foi predominantemente pensada e organizada para atender às elites econômicas nacionais e regionais. A chegada dos portugueses trouxe formas de exploração econômicas bem centralizadas, ou seja, a colônia servia, essencialmente, como produtora de matérias primas para o mercado europeu e, para tal, foi mantida uma estrutura de grandes propriedades de terra, explorando um produto (monocultura) e utilizando-se de mão-de-obra escrava. O senhor de engenho inicialmente, e os grandes produtores de café posteriormente, acumulavam grande poder em suas mãos, impedindo ações sociais de outros grupos – em particular dos escravos. Romanelli (1987) destaca que o “isolamento e a estratificação sociais, esta a princípio basicamente dual, aliados à necessidade de manutenção de um esquema de segurança, favoreceram uma estrutura de poder fundada na autoridade sem limites do dono de terras.” (ROMANELLI, 1987, p. 33)

Os jesuítas foram os principais educadores de quase todo o período colonial, atuando, aqui no Brasil, de 1549 a 1759.(...) No contexto de uma sociedade de economia agrário-exportadora dependente, explorada pela Metrópole, sem diversidade nas relações de produção, a educação não era considerada um valor social importante. Servia de instrumento de dominação da Colônia pela aculturação dos povos nativos. A tarefa educativa estava voltada para a catequese e instrução dos indígenas, mas para a elite colonial um outro tipo de educação era oferecido. Assim, índios e negros foram catequizados e os descendentes dos colonizadores foram instruídos. (VEIGA, 1989, p. 40).

Do Brasil Colônia (1500) até o Brasil República (1889) a educação mais rebuscada direcionava-se somente para a elite. Após A Revolução Industrial na Europa é que começou-se a adequar a nova ordem mundial, na qual a educação era ponto chave, pois, precisava-se de mão-de-obra com um mínimo de escolarização para enquadrar-se as transformações sociais e econômicas. Só então a escolaridade formal que antes era privilégio da classe dominante chega até as camadas populares, mas, em doses homeopáticas.

Sob pressão das transformações sociais e econômicas, as elites dominantes tiveram que abrir mão da escolaridade formal em detrimento das classes emergentes, considerando que a educação era um quase privilégio das camadas elevadas. Antes disso, já no final do Império, um número significativo de congregações religiosas instalou escolas de ensino médio nas principais províncias, permitindo a escolarização das classes média e inferiores do meio urbano. No que se refere ao meio rural, o processo escolar continuou descontínuo e desordenado, como sempre fora. (LEITE, 1999, p. 27-28).

Com a implantação da República em 1889 a escolarização atingiu as classes populares. No entanto, as populações do campo continuaram à margem do processo educacional. Somente em 1910/1920 devido a grande migração para os centros urbanos, houve uma preocupação com a educação no meio rural. Surgiu o “Ruralismo Pedagógico” cujas bases conceituais já foram apontadas neste texto, anteriormente, mas que resumidamente pode ser entendido como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam idéias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes se encontram diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana. Legitimando e reforçando ambas as posturas, encontram-se os intelectuais ligados à educação, estudiosos do papel da educação rural naquele momento e das características e opções que a escola deveria assumir, a fim de compartilhar o projeto abrangente do Estado Nacional. (CALAZANS, 1993).

Simultaneamente ao Ruralismo Pedagógico, eclodia a ideologia do colonialismo que defendia aparentemente as qualidades do campo, sendo sua principal preocupação, no entanto, o êxodo rural e perda do poder do coronelismo. Por outro lado a ruralismo recebeu também apoio de alguns segmentos urbanos; porque a valorização do homem do campo evitaria o inchaço das cidades e aumento de problemas sociais vinculados a

falta de investimentos públicos para as classes menos favorecidas.

A influência do ruralismo no campo permaneceu até 1930, quando começou a perder força em decorrência do início das exportações e surgimento das tendências escolanovista e progressista da educação que provocaram uma forte urbanização nos grandes centros.

Com a Revolução de 1930 e implantação do Estado Novo com uma ideologia liberal, eclodiu o estado de bem-estar social (condições mínimas para “todos”), direitos e participação popular. A escola ficou a serviço desse processo e defendia a industrialização urbana enquanto no campo permanecia estática. “Esta função reguladora da sociedade burguesa, inexistente em sua fase competitiva, foi assumida pelo Estado a partir de último terço do século XIX e sua expansão levou à emergência e ao amadurecimento, mais tarde, do denominado Estado do Bem Estar Social”. (ALVES, 2001, p. 192).

De 1930 a 1945 houve uma reacomodação dos interesses dominantes, as oligarquias de base agrária perderam terreno em detrimento a ascensão da civilização urbano-industrial. Com isso mudou-se o modelo capitalista de agrário-exportador para urbano-industrial, tornando-se esse modelo hegemônico a partir de 1945. (DUARTE, 2003).

Dentro dessa conjuntura econômica, a escola ocupa um local de destaque, pois a nova realidade social marcada pela complexidade urbano-industrial precisou que um número maior de indivíduos tivessem acesso a escola. No entanto, o interesse maior das políticas públicas era direcionado para atender ao desenvolvimento econômico-industrial, de favorecendo a elite.

Em resumo, os trabalhadores vêm-se limitados na época contemporânea não pela especialização profissional, mas sim pela falta do domínio teórico que lhes permita apreender a totalidade em pensamento. (ALVES, 2001).

Com a entrada do Brasil em 1942 na II Guerra Mundial, ao lado dos aliados criou-se para o governo do Estado Novo uma contradição singular: na luta contra um regime totalitário, uniram-se democracias liberais a outro regime totalitário. Nesse período começou-se uma redemocratização, pois, as elites temiam que ocorresse uma popularização ideológica pós-guerra.

[...] em meados da década de 1940, pois, terminada a II Guerra Mundial e, em conformidade com a política externa norte-americana, criou-se a CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais), que tinha por objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de Treinamento (para professores especializados que repassariam

as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia-de-campo etc.), e também a criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais. (LEITE, 1999, p. 31 e 32).

Alguns segmentos do governo federal lutavam para firmar convênios assistenciais entre Brasil e EUA para a educação nas áreas rurais. Houveram vários debates e palestras para levantar hipóteses e características da educação no meio rural e assim definir as bases desses acordos internacionais.

Conforme já afirmamos anteriormente o Brasil através dos organismos de cooperação internacional criou em Minas Gerais, a ACAR (Associação de Crédito e Assistência Rural); em 1948 a EMATER. Entidades que trabalhassem com os camponeses inspirados no modelo rural americano, com objetivo de criar o *farmer* (fazendeiro na língua inglesa) no Brasil, obedecendo ao modelo norte americano. (DUARTE, 2003).

A Extensão Rural trabalhava com pessoas extremamente carentes e ocupava-se com: a subnutrição, doenças, ignorância e outros extremos, que provocavam desigualdades sociais. Sua maior preocupação era atenuar esses problemas sociais para demonstrar a nível internacional que o Brasil estava enquadrado no sistema de bem-estar social também no campo, em suma, era mais um programa assistencialista.

Esses sistemas de extensão utilizavam-se das escolas rurais para ministrar palestras e cursos para melhorar a qualidade de vida dos agricultores. Mas com isso também desacreditavam a educação formal e a educação rural. Esses eventos muitas vezes ensinavam apenas os agricultores a fazer peças de artesanato ou culinária, para serem vendidos nas cidades, tornando os agricultores uma espécie de “mendigos do campo” para poderem ter alguma fonte extra de renda. (DUARTE, 2003).

Em 1950 intensificou-se uma campanha educacional para as populações rurais surgindo a CNER (Campanha Nacional de Educação Rural) e o SSR (Serviço Social Rural). Ambos visavam a formação de técnicos para a intensificação de atividades de melhoria da qualidade de vida das populações do campo e evitar o êxodo rural provocado pela expectativa de “vida fácil” das cidades que ofereciam em virtude da industrialização vagas para mão-de-obra braçal. (DUARTE, 2003).

Apesar de todo esforço empregado pela CNER para fixação do homem no campo, o êxodo rural no Brasil iniciou-se na década de 1950, simultaneamente ao pleno funcionamento das missões, Campanhas Rurais e do Programa de Extensão. De qualquer modo, o sucesso ou não desses

programas não iria impedir o grande êxodo na década de 1960. (LEITE, 1999, p. 37).

Em 1960 as contradições entre os modelos político e econômico tornaram-se aparentes e levaram as forças políticas a uma crise. A sociedade civil se organizou e começou a reivindicar medidas populares que ameaçavam os interesses da elite. Todo esse processo desencadeou o Golpe Militar de 1964, onde sobressaiu-se o modelo político-econômico alicerçado nos interesses do capital internacional. (LEITE, 1999).

No dizer de Romanelli:

As contradições chegam a um impasse com a radicalização das posições de direita e esquerda. Os rumos do desenvolvimento precisavam ser então definidos, ou em termos de uma revolução social e econômica, pró-esquerda, ou em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia, de forma que se eliminam os obstáculos que se interpunham à sua inserção definitiva na esfera do controle do capital internacional. Foi esta última a opção feita e levada a cabo pelas lideranças do movimento de 1964. (ROMANELLI, 1987, p.193).

Com a ditadura militar instituída em 1964 grande número de intelectuais americanos veio implantar no Brasil o modelo social americano. Os intelectuais brasileiros que se opunham a esse modelo eram excluídos, exilados, “silenciados”. (CALAZANS, 1993)

Destacou-se a figura de Paulo Freire em oposição a esse modelo americanizado, propondo uma linguagem político-pedagógica absolutamente nova, progressista e renovadora para essa época. Seu método de alfabetização embasava-se nas vivências das pessoas no seu contexto social e a alfabetização não se reduzia a simples alfabetização mecânica e descompromissada. O movimento de educação popular desencadeado por Paulo Freire ganhou inúmeros adeptos em todo o Brasil até seu exílio no exterior, mas propagou-se mundialmente após sua saída do país.

A política educacional estava voltada aos interesses de dominação dos burgueses, as escolas e universidades foram impregnadas pelo autoritarismo. As reformas educacionais foram pensadas pelos técnicos americanos a serviço desse regime, subordinavam a educação à produção capitalista, segundo a “Teoria do Capital Humano”, concretizando-se através da Lei 5692/71, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em sua versão da ditadura militar.

Sob as determinações do capital, encontramos o sistema escolar, onde, a escola desempenha um papel fundamental para formação da mão-de-obra para suprir o

mercado. Porém a escola seguia determinações funcionalistas para o desempenho e o eficiente uso de recursos humanos surgindo assim a “teoria do capital humano”, como podemos ver em Saviani abaixo:

[...] com o surgimento da “teoria do capital humano”, passando a educação a ser entendida como algo não meramente ornamental, mas decisivo para o desenvolvimento econômico. Postula-se, assim, uma estreita ligação entre educação (escola) e trabalho; isto é, considera-se que a educação potencializa o trabalho. Essa perspectiva está presente também nos críticos da “teoria do capital humano”, uma vez que consideram a educação funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora da mão-de-obra (força de trabalho). (SAVIANI, 1994, p. 151).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5692/71, acentuou a dicotomia existente na educação brasileira e consagrou o elitismo do processo escolar do Brasil. Criou-se e estruturou-se no sistema educacional, uma educação profissionalizante voltada a formação técnica de mão-de-obra, atendendo às exigências do mercado de trabalho capitalista das cidades, enquanto o campo continuava excluído do processo educacional.

[...] a Lei 5.692, distanciada da realidade sócio-cultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos camponeses. (LEITE, 1999, p. 47-48).

A partir da Lei 5692/71 descentralizou-se a educação e esta passou gradativamente para esfera municipal. Após a municipalização, as escolas, professores e alunos começaram a ser cadastrados e percebeu-se assim um grande número de analfabetos dentro da sociedade brasileira. Este fato comprovou a ineficácia desta lei no ensino rural e urbano.

Conforme Leite (1999) a escola no campo era apenas arremedo de um processo que, na verdade, não pretendia a formação de uma consciência cidadã e sim a formação de instrumentos de produção.

Já em 1980 procurou-se mesclar capital e trabalho, educação e cultura através de políticas educacionais que englobavam as mais amplas relações sociais que ocorriam na sociedade em detrimento as necessidades econômicas e políticas da elite.(LEITE,

1999).

Criou-se então o PRONASEC (Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural). Buscava-se com ele a expansão do ensino fundamental para o campo, melhoria do nível de vida e ensino e a redução da evasão e repetência escolar no campo.

Outra tentativa frustrada para erradicar o analfabetismo foi o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que surgiu como um prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos. A preocupação do MOBRAL era tão somente fazer com que os seus alunos aprendessem a ler e a escrever, sem uma preocupação maior com a formação do homem, condição melhor de vida, deixando à margem a análise das contradições sociais inerentes ao sistema capitalista. (FRIGOTTO, 1996).

As dimensões da problemática que envolve a escola rural atualmente são bastante extensas, considerando que, historicamente, a educação em si sempre foi negada ao povo brasileiro e, especificamente, ao homem do campo. (LEITE, 1999, p. 53)

Depois desse breve resgate histórico, analisando-se as iniciativas de educação rural desde o descobrimento do Brasil pelos portugueses e com a educação Jesuítica, e mais adiante no século XIX, verifica-se que é a partir dos anos 30 do século XX que começa a delinear-se um modelo de educação rural amarrado a projetos de “modernização do campo”, patrocinado por organismos de “cooperação” norte-americanos e difundidos através do sistema de assistência técnica e extensão rural. As políticas públicas para a escolarização das populações rurais mostram seu fraco desempenho ou o desinteresse do Estado com respeito à educação rural, quando analisamos o analfabetismo no Brasil que, ainda em 1991, continuava a ser mais elevado na área rural do que na área urbana.

O espaço rural teria perdido consistência histórica e social? O povo do campo seria uma espécie em extinção? O fim do rural, uma consequência inevitável da modernização? A escola do campo teria que ser apenas um remendo da escola da cidade? (ARROYO, 2004, p. 8).

O modelo brasileiro de educação rural apresenta uma série de elementos os quais aparecem na legislação, nas instituições pedagógicas, no currículo e mesmo nas “recomendações” dos organismos internacionais, que possibilitam traçar um esboço da educação rural brasileira a partir dos anos 30.

Destacaremos nos próximos parágrafos alguns desses elementos com os quais é possível revelar o que está embutido nas propostas para a educação rural, o movimento do capital de desestruturação da produção camponesa, tanto para a formação de

um mercado de força de trabalho quanto para a constituição de condições para a modernização da produção agrícola. O emprego de máquinas, de tecnologias e insumos, próprios desta modalidade de produção, demandará o aumento das lavouras e, conseqüentemente, das propriedades rurais, fortalecendo o latifúndio que nascera com a colonização.

A educação do campo, no Brasil, sempre foi pensada a partir das referências da cidade, sem levar em conta as especificidades do campo, e dos objetivos do capital, em contraposição às necessidades básicas da população trabalhadora. (ASSESOAR, Cadernos de Desenvolvimento n.º 01, 2002, p. 6).

Dessa forma, o modelo de escola rural implantado no Brasil pode ser assim caracterizado por (LEITE, 1999):

- a) Quanto à legislação: as diferentes leis que têm conferido as diretrizes e bases da educação brasileira não contemplam a especificidade do meio rural e do agricultor familiar. Mesmo a flexibilidade curricular, prevista nas leis 4.024/61 e na atual 9.394/96, não consegue sair do papel devido à força com que se impôs uma cultura de organização do ano letivo e das férias, segundo a escola urbana;
- b) Quanto às instalações, aos professores e à metodologia: nos anos 1940 e 1950 é muito forte a influência norte-americana que pode ser observada nos relatos de experiências e nas orientações didático-pedagógicas divulgadas pelas revistas especializadas. Professores são escolhidos entre membros das classes médias para funcionarem como fermentos transformadores, junto com a escola, o professor deve ser um modelo para a comunidade, estimulando a criação de novos valores de higiene, de disciplina e de eficiência. Na análise documental, relatórios, memoriais das semanas pedagógicas, falas transcritas e materiais publicados, as entrevistas e conversas informais, é possível perceber a expulsão da terra como conseqüência inevitável e natural dos processos produtivos e pedagógicos introduzidos nas escolas rurais que priorizava a modernização da agricultura;
- c) Quanto às instituições vinculadas à escola rural: destacam-se os clubes

agrícolas como espaços de demonstração e propaganda de técnicas, produtos e instrumentos à venda nas *casas especializadas*. A imposição de conhecimentos produzidos em outras realidades e orientados pela lógica do lucro e da eficiência objetivam fazer com que os agricultores percam a autonomia do conhecimento e da produção de sementes, matrizes, adubos e da aplicação de suas próprias tecnologias e ritmos de trabalho, conseqüentemente favorecendo a grandes grupos econômicos multinacionais e nacionais interessados no lucro;

d) Quanto ao currículo escolar: o currículo da escola rural é um apêndice da organização de atividades e conteúdos da escola urbana; recebe apenas o acréscimo de objetivos e a indicação de conhecimentos que valorizam o trabalho agropecuário realizado em bases científicas e objetivam modificar o “homem rural”. Esse currículo estimula apenas o conhecimento de plantas e animais; não faz referência ao humano, à sua cultura, à sua história, ao seu trabalho, ao meio em que vive.

O modelo de escola rural que tem predominado na nossa história brasileira é constituído quase que em sua maioria de classes multisseriadas a cargo de professoras leigas, ou com menor tempo de formação que as professoras das escolas urbanas. Tal modelo omite a existência dos trabalhadores rurais ou, quando faz menção à sua existência, é para demarcar, nas entrelinhas dos artigos, discursos e recomendações, a sua diferença, o seu atraso, a sua incapacidade, a sua ignorância, a sua até falta de higiene. O agricultor é visto como um “bicho a ser amansado”, um “matuto” a ser civilizado. Daí a negação que os agricultores familiares têm dos processos educacionais vividos.

Ainda em nossos dias a realidade não é diferente e nossas escolas estão a serviço da educação rural e não da Educação do Campo, pois apresentam sinais conforme diz Caldart que:

Um dos entraves ao avanço da luta popular pela educação básica do campo é cultural. As populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. Ou seja, uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub) desenvolvimento do país, feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem de direito. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam de muitas letras. Romper com este e outros bloqueios

culturais de mesma natureza tem sido um grande desafio nas lutas pela implementação de um projeto popular de desenvolvimento do campo e do país. (CALDART, 2004, p. 110-111).

2.5. O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EMERGINDO DA IDENTIDADE DO POVO CAMPONES

Para entendermos o que vem a ser a Educação do Campo é necessário compreender os diversos aspectos que a compõe. O primeiro deles diz respeito à tendência dominante no país, historicamente existente de valorizar a cultura urbana em detrimento do meio rural, considerando este como algo atrasado. Dessa forma, faz-se importante distinguir os conceitos de campo e rural.

No Brasil fala-se em educação do campo há pouco tempo e seu surgimento da luta dos movimentos sociais no contexto do campo brasileiro articularam um movimento de resistência percebendo que o campo é uma realidade ainda viva e presente em nosso país.

A discussão da Educação do Campo, como um movimento no Brasil, nasce em 1998 quando, pela 1ª vez na história do Brasil, 800 delegados de entidades de todo o país, comprometidas com a democracia, se reuniram em Luziânia, GO, na 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. (ASSESOAR, Revista Cambota, 2000, p. 36).

Temos alguns sinais de mudança de concepção de educação para os povos do campo em nível nacional com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo, mas ainda precisamos avançar no sentido de termos um currículo do campo para nossas escolas.

Sabemos que construir processos de caráter educativo, é colocar-se na dinâmica de gerar sempre novos movimentos, possibilidades que são sempre dependentes dos objetivos estabelecidos, da capacidade de articulá-los, do envolvimento e da mudança pretendida. É nessa direção que pensamos que a Educação do Campo possui história, marcas e propostas”. (ASSESOAR, Caderno n.º 04, 2005, p. 100).

No campo habitam uma multiplicidade de indivíduos. Pequenos agricultores, índios, quilombolas, bóias-frias, assentados, pescadores e inúmeros outros

grupos sociais. Cada localidade tem sua própria identidade, que é passada de geração a geração e dentro dessa identidade está incutida a educação formal e informal. Grande parte tem consciência do direito a uma educação, mas, não sabem o que está incutido e a serviço de quem está a educação que lhes é oferecida.

Contrapondo-se a essa alienação pregada pelo capital através do Estado, a partir da resistência e união dos movimentos sociais em nível de Brasil é que os mesmos ganharam corpo na década de 1990. As organizações sociais tais como: Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimentos Indígenas, Comunidades Quilombolas e muitas outras. As entidades passaram a pensar a educação dentro da realidade na qual estão inseridos os sujeitos e construir uma educação que conscientize os indivíduos como sujeitos de direitos.

De acordo com Caldart (2004), trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levarmos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além de não recolher o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.

Esse novo modelo que emerge em muitos locais do campo, estrutura-se na libertação dos indivíduos através da conscientização de sua exploração, pelo desvelamento dos mecanismos que causam submissão social. Embasa-se na educação que promove a hominização dos sujeitos e opõem-se a formação de mera mão-de-obra. Procurando orientar as populações do campo sobre o que existe oculto nos “pacotes” impostos pelo capital para expropriá-los priorizando a produção mecanizada e em grande escala. Enfim busca desalienar os indivíduos tornando-os sujeitos de sua história.

Com a compreensão das características sociais que circundam o meio rural, principalmente, a luta pela propriedade e pela eliminação da exploração do trabalhador do campo pelo capitalismo; percebe-se que a escola do campo deveria ser pensada, reestruturada e alicerçada a partir de toda a problemática que originou o movimento por uma educação do campo: as condições desumanas, violentas, opressoras e alienantes que despertaram nesses indivíduos o clamor por políticas públicas que transformem urgentemente a estrutura social e

traga o mínimo de dignidade ao campo.

Conscientizar-se da amplitude de fatores que influenciam a realidade do campo é o primeiro passo para construir a identidade da escola do campo. Uma educação atrelada à conscientização dos sujeitos de seu grau de exploração/alienação e da luta para sua humanização. Constatando-se que aparentemente cada movimento social busca lutar por melhorias para seu grupo social, através de uma educação adequada a sua realidade, essencialmente todos buscam resistir e manter sua identidade própria do campo.

Uma escola do campo construída e reorganizada na perspectiva histórica e crítica dentro da sociedade atual, procuraria embasar-se nos processos de produção do conhecimento sob a ótica dos oprimidos.

Parafraseando Arroyo (2004) a escola do campo requer um processo diferenciado, baseado na sua identidade única, em um contexto sócio-histórico, proporcional, contudo, não semelhante à escola urbana. Esta escola deve partir da realidade social e aprofundar os conhecimentos sistematizados, conduzindo os alunos a refletir de seu meio e ir além conceitos dos livros didáticos, descobrindo assim suas múltiplas determinações e implicações sociais.

Ao pensar-se em uma educação do campo deve-se pensar o homem do campo, sua realidade, sua cidadania, suas múltiplas relações sociais. É preciso indagar-se sobre suas implicações na formação dos sujeitos do campo e para o campo; suas contribuições para o meio urbano, buscando-se melhorias sociais em conjunto.

A educação do campo quando é feita por educadores que compreendem a realidade na qual estão inseridos, é ferramenta importante de resistência e luta pela dignidade social desse meio. Tendo-se consciência de seu papel e das mudanças que podem ocorrer, esses educadores podem desencadear racionalmente uma prática revolucionária e transformadora.

Para isso é necessário que os professores, que são educadores, trabalhem com os saberes acumulados socialmente, contextualizados a partir da realidade do campo. Contudo, é preciso a compreensão desta realidade e o reconhecimento do saber e da cultura dos sujeitos do campo produzem no seu cotidiano.

Face ao exposto, após estudo de vários autores e convivência em escolas do campo, e aprofundamento do tema podemos definir a escola do campo, no Brasil, quando:

- Considera o Educando sujeito de sua história.
- O conteúdo vem da realidade.
- Tem proposta comprometida com o desenvolvimento local.

- Considera importante a agricultura familiar.
- Prega a reforma agrária.
- Acredita no retorno dos agricultores ao campo.
- Trabalha o Desenvolvimento Rural Sustentável.
- Implanta na Universidade Pública a Pedagogia da Terra.
- Cria Pós-médio de Desenvolvimento e Ecologia.
- Integra sua ação com os movimentos sociais do campo (MST, MAB, Via Campesina, Sindicatos, Associações etc.).
- Integra o espaço do Campo com o Urbano no desenvolvimento.
- Quer uma Educação de qualidade e que prepare para a vida.
- Tem Educador com capacidade de análise e elaboração de currículo.
- Trabalha a Agroecologia como princípio.
- Prega a Educação Libertadora.
- Valoriza o trabalho do Homem do Campo.

Por fim, construir a Educação do Campo passa necessariamente pelo entendimento de que a educação deve possibilitar a reflexão a partir do lugar onde se vive, na prática social dos sujeitos, a fim de que se reconheça a construção de uma identidade cultural e de um sentimento de pertencer, condição fundamental para a formação humana.

CAPÍTULO III

3.1. CARACTERIZAÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÕES DA PESQUISA

Queremos trazer para esta reflexão a realidade das escolas do campo, que é a questão dos educadores, da formação, da visão dos mesmos e da política municipal, cujo problema de pesquisa e objetivos de estudo já foram definidos no início deste trabalho, mas é conveniente retomá-los. Optamos por equacionar o problema desta pesquisa através da seguinte pergunta:

Quais as relações e contradições entre a política de formação de professores

do município de Francisco Beltrão e a realidade das escolas do campo?

Assim, entendemos como necessários os seguintes objetivos centrais neste estudo:

1. Analisar os principais elementos apontados por professores da rede Municipal de Francisco Beltrão para sua formação e ação cotidiana junto às comunidades escolares do campo.
2. Analisar as questões político-ideológicas que definem opções de gestões municipais de 2000 a 2005 em Francisco Beltrão em relação à formação continuada de professores da rede.
3. Apontar os aspectos teórico-metodológicos que detêm a centralidade na formação continuada de professores de redes públicas comprometidas com a Educação do Campo.

Na presente análise, portanto, estarão articuladas as questões apresentadas na pergunta de pesquisa e nos objetivos acima e a discussão que envolve a Educação do Campo. Primeiro, é necessário considerar que para transformar a realidade é preciso conhecê-la, e nas escolas, parte dos educadores não conhece a realidade na qual trabalha, muitos conservam a visão de que o campo é atrasado e o que vem da cidade é sempre de maior qualidade. Tais educadores, percebendo o educando como menos capacitado quanto ao entendimento, muitas vezes nem acreditam no projeto de educação que está sendo pensado para o campo.

Para que a presente pesquisa obtivesse o resultado esperado foi constituída de entrevistas informais com registro, e, questionários estruturados (roteiro no anexo) respondidos por quatro professores que responderam as questões com preocupação e com receio de falar temendo que o resultado fosse divulgado posteriormente. Os e dois supervisores de duas escolas da Rede Municipal de Educação possivelmente tenham restringido suas respostas ao mínimo possível, pois ficou evidenciada a escassez dos dados das respostas em relação a expectativa do pesquisador. Dois membros da Secretaria Municipal, um deles não viveu o processo todo desde o início e o outro trouxe contribuições importantes que reforçam a posição do município em relação a formação de professores, e, foi necessário para qualificar a pesquisa fazer análise de relatórios anuais das entidades envolvidas no processo UNIOESTE e ASSESOAR bem como relatório, publicações e

memoriais da formação de professores do campo do município de Francisco Beltrão, no período de 2000 a 2005, para confronto dos dados coletados.

Nos dados gerais dos pesquisados: quanto a formação os oito entrevistados têm curso superior, quatro são formados em Pedagogia, dois em Normal Superior e dois em Geografia, e todos possuindo especialização na área de educação.

Quanto ao tempo de trabalho na rede municipal de ensino todos os entrevistados possuem mais de dez anos de experiência profissional e três já trabalham na rede há mais de quinze anos.

Interrogados sobre a participação na formação específica de professores do campo, dos entrevistados somente um não havia participado. Julgaram positiva a idéia de participação, afirmaram que valeu a pena e que aprenderam muito durante o processo de formação de professores do Campo nos anos 1999 a 2001.

Quando perguntado aos entrevistados durante a presente pesquisa, se julgavam importante que os professores tenham formação continuada para melhor desempenharem seu trabalho pedagógico, e por quê, todos os professores responderam que sim afirmando que a formação faz com que reflitam sobre suas ações e repensando-as posteriormente, pois isso ajuda a melhorar a prática e o conhecimento pessoal de cada um, afirmaram ainda que a formação faz-se necessária devido às constantes modificações da sociedade.

Perguntados como avaliam a formação feita nos anos 1999 a 2001 (formação pensada pelos sujeitos a partir da realidade vivida) e seus pontos positivos e negativos, todos os entrevistados afirmam ter sido positivo no que diz respeito: - a importância da troca de conhecimentos; - a valorização dos profissionais; - reflexão coletiva das práticas pedagógicas; - metodologia direcionada para o campo;- conhecimento de todas as comunidades e escolas do campo pois os encontros eram feitos em rodízio e todas as escolas eram visitadas ; - contextualização e seqüência de estudos quebrando o modelo de palestras soltas; - elevação da auto-estima pois até então eram chamados de professoras(es) das escolas rurais sem direção, e durante esta formação eram designados de educadores do campo valorizando seu trabalho e gerando identidade na classe dos professores - motivação para a retomada dos estudos acadêmicos; - crescimento como pessoas e profissionais - integração do coletivo em uma linha única de planejamento (da rede); - comprometimento com o fato dos alunos estarem ou não aprendendo.

Quanto aos pontos negativos da referida formação, foram apresentados: - Separação campo e cidade; - professor tinha que provar nas trocas de experiências que sabia

dar aula; - falta de conhecimento e embasamento teórico para trabalhar com temas geradores;
- trabalhos com os alunos muito no senso comum; - lacunas de aprendizagens nas crianças.

O professor precisa conhecer o mundo para reconhecer-se e assumir a sua transformação; precisa ter sua história na mão para ter o comando da mesma; precisa compreender sua trajetória e o conjunto de suas relações para, a partir disso, assumir sua prática pedagógica neste contexto histórico, o que coloca a educação e a escola num novo lugar e o fazer educativo de cada educador/a passa a ter um novo significado (ASSESOAR, 2001, Cadernos Pedagógicos, nº2, p.3).

Quanto à pergunta: 'Essa formação feita de 1999 a 2001, a seu ver tinha diferença da formação ofertada pela SMECE (Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esportes) hoje?', apresentaram as respostas: – diferença na forma de aplicação; - falta hoje um norte a seguir, cada professor decide se vai bem ou mal não importa se o aluno aprende ou não é problema do professor, temos insegurança hoje. Tínhamos encontro das escolas do campo; - acompanhamento as escolas com assessorias;- estudo nas escolas; - intercâmbios entre escolas; - encontro das equipes pedagógicas das escolas; -oficinas pedagógicas; - curso de formação; - os temas a serem debatidos eram escolhidos pelos professores.

As respostas acima apresentam e reforçam a diferença no método empregado nas duas propostas.

FRIGOTTO, 1988, em seu livro: Educação e Crise do trabalho, afirma sobre o método:

... é através do método que se desencadeia a partir das finalidades da produção de conhecimento, se estas finalidades estiverem definidas a partir da intenção de transformar a realidade, de enfrentar as questões concretas dos trabalhadores, então é preciso que o conhecimento tome por base o conhecimento da realidade que se quer transformar, precisamos entender e ter o domínio da economia política, do que tem resultado insuficientes formas de articulação entre parte e totalidade, concreto e abstrato, objeto e sujeito, histórico e lógico, conteúdo e forma, pensamento e realidade. (FRIGOTTO, 1988, p.60).

O método é importante instrumento na diferenciação das duas propostas, a proposta construída coletivamente apresenta um método participativo, visa a autonomia e o fortalecimento da participação dos sujeitos para melhor entender a realidade, a outra proposta, desenvolvida atualmente, ocorre com atividades construídas externamente ao grupo,

desconectadas da realidade e compromissadas com a manutenção da sociedade a serviço da classe dominante.

Quando perguntados: “A seu ver, por que não existe mais a parceria entre UNIOESTE, ASSESOAR e Prefeitura Municipal para a formação de professores do Campo?”, dos entrevistados que responderam essa questão, todos afirmaram que não havia mais condições ideológicas que acomodassem todos em um mesmo projeto, já que cada uma das entidades tinha seu jeito de pensar e de encaminhar as atividades e o planejamento conjunto pouco era realizado para que fosse possível um encaminhamento mais coletivo e que pudesse unificar as idéias das parcerias, todos também afirmam que com o término da parceria todos perderam.

O depoimento abaixo reflete a idéia dos pesquisados:

Penso que a parceria deixou de existir porque houve diferenças ideológicas entre as assessorias por isso passaram a se desentender entre si. Acredito que a formação continuada dos professores do campo perdeu muito com essa ruptura, especialmente com a saída da ASSESOAR que era a que tinha maior clareza a respeito daquela metodologia. (Depoimento da Supervisora A, 2007).

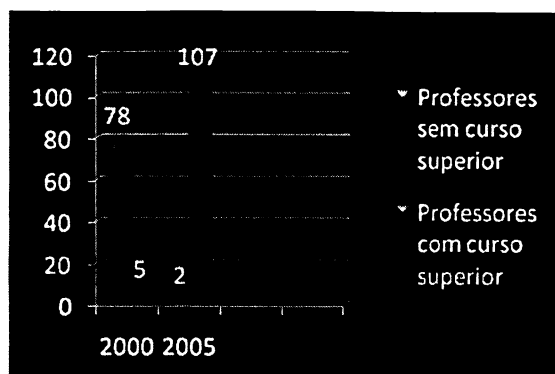
Sobre as ideologias Löwy, baseado em Gramsci em seu livro *Ideologias e Ciências Sociais – elementos para uma análise marxista*, diz:

(...) as ideologias, ou as utopias, ou as visões sociais de mundo, todas elas são produtos sociais. Todas elas têm que ser analisadas em sua historicidade, no seu desenvolvimento histórico, na sua transformação histórica. Portanto, essas ideologias ou utopias, ou visões de mundo têm que ser desmistificadas na sua pretensão de uma validade absoluta. Uma vez que não existem princípios eternos, nem verdades absolutas, todas as teorias doutrinas e interpretações da realidade, têm que ser vistas na sua interpretação histórica. (LÖWY, 1993 p.15).

Outro depoimento a ser destacado entre os sujeitos desta pesquisa:

Porque não havia mais afinidades entre as parcerias e o objetivo da formação de professores do campo era de efetivar a autonomia político-pedagógica num projeto educacional do campo. (Depoimento da Professora C, 2007).

Na análise feita quando do início do plano de formação, no ano de 2000 percebe-se que a grande maioria dos professores não possuía a formação mínima exigida para o exercício do magistério, senão vejamos.



Observando o gráfico acima e fazendo-se as comparações necessárias, percebemos o quanto avançou a formação dos professores da rede municipal de Francisco Beltrão, isso prova que o professor sentiu a necessidade de aprofundamento pessoal para o exercício do magistério.

Miguel Arroyo afirma sobre o magistério:

O magistério tenta fincar raízes nos valores sociais, na trama dos diversos papéis. Esse avanço é lento, outras áreas têm maior conhecimento. Não entregamos a saúde de nossos filhos a qualquer um, mas aos profissionais de saúde porque esse campo amplo está cada vez mais específico de profissionais, portadores de saberes. A história do magistério não se escreve isolada dos processos culturais mais amplos, das idéias e valores, da herança histórica que vem consolidando uma cultura social e política, nem dos interesses das classes, dos governos, das forças econômicas que podem fazer avançar ou retardar a consolidação dessa cultura. (ARROYO, 2002, p. 189).

Passados cinco anos de início do programa de formação de professores do campo no Município de Francisco Beltrão o que se percebe que todos estudaram e têm a formação necessária para o exercício profissional e cerca de 95% possuem especialização na área de educação, isso demonstra a necessidade que o professor teve de buscar novos conhecimentos.

No início desse trabalho fiquei insegura, angustiada, passando noites sem dormir, não conseguindo entender o significado e nem como trabalhar. Aos poucos, junto com os colegas professores, fomos em busca, pesquisando, nos informando e pedindo ajuda às assessorias.

Quanto às assessorias deveria ter um acompanhamento um pouco mais seguido para nos tirar das dúvidas e insegurança. Aprendemos muito com os encontros e oficinas que nos ajudaram a desenvolver trabalho bem melhor; mas devemos estar bem cientes de que precisamos aprender

muito... muito mais.

É um trabalho gratificante, pois envolve professoras/es, alunos, pais e comunidade, levando todos a um objetivo comum. O Tema Gerador não quer ver professor e aluno acomodados, mas sim em busca do conhecimento e de novas descobertas para tornar as aulas mais dinâmicas. Entretanto vamos nos sentir muito mais orgulhosos e satisfeitos quando conseguirmos conscientizar toda a comunidade da importância desse trabalho em equipe, pois, como dizia Paulo Freire, “Educar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. (Depoimento da Professora C, 2007).

Os depoimentos dos professores sobre os temas trabalhados e o que pensavam sobre o programa de formação, dois anos após sua implantação, retirados da revista Cadernos Pedagógicos da ASSESSOAR (Série Formação dos Educadores nº 2, abril 2001), demonstraram que o conteúdo trabalhado durante a formação dos professores do campo, envolvia:

Sobre as histórias de vida:

É um trabalho muito bom, resgatando tantas coisas interessantes, que às vezes o medo e a vergonha não nos deixam falar.

Quanto à Educação do Campo:

É a nossa prioridade, e se é isso que queremos, devemos abraçar e continuar lutando para que o campo resgate seu valor precioso enterrado por uma minoria de mesquinhos.

Sobre os temas trabalhados (infância, professor, escola e planejamento):

Lutar por um amanhã melhor, porém não esquecer, que hoje deve ser bom também, isso é importante que nós professores consigamos entender e vivenciar. Nós estamos acomodados e que precisamos mudar com urgência deixar o medo e a insegurança de lado e partir para uma nova caminhada que promete muito, entendo que muitos tropeços virão, mas desistir seria eu fracassar comigo mesmo, precisamos ser autênticos. (Depoimento da Professora B, 2007).

Penso ter sido um trabalho inovador; pois a idéia do Tema Gerador vem ao encontro da realidade deste núcleo escolar e seus educandos/as. Gostei, porque se a gente direciona uma metodologia fictícia e imaginária, fora da realidade, o trabalho dos educadores/as fica ofuscante e sem progresso. Desenvolver um trabalho educacional em cima de uma metodologia pronta é pior que construir, coletivamente, uma metodologia que seja condizente com a realidade da escola, dos educandos, educadores e da própria comunidade escolar. Portanto, os Temas Geradores abriram novos horizontes e mostraram que a base de todo conhecimento é a sua própria construção”. (Depoimento do Professor D, 2007).

O próprio nome já diz ‘gerador’, que gera angústia, expectativas; alegrias, animação, satisfação, dúvidas. Na medida em que vamos trabalhando e produzindo, estes sentimentos aparecem e é importante estarmos preparadas/os, psicologicamente, para desenvolver um bom trabalho entre as professoras/es; entre professoras/es e alunos/as; entre professoras/es, alunos e comunidade. Neste coletivo é possível trocarmos idéias, conhecimentos, experiências e até os próprios materiais já usados por algumas turmas e professoras/es que podem ser usados pelas demais. (Depoimento do Professor J, 2007).

Como pensar a falta de resistência do magistério municipal quando vemos os depoimentos acima? Entendemos aí por que não respondem hoje no mesmo nível as questões que abordam neste tema. A resposta pode ser dada afirmando-se que a ideologia partidária, do silêncio e da não participação nas decisões está fortemente arraigada na classe e poucos sinais de resistência se apresentam ou pelo menos são vislumbrados no presente momento da história vivida pelos professores da rede municipal.

Os depoimentos a seguir são de agricultores que desde 1996 participam no Projeto Vida na Roça e que apesar de pouca escolaridade demonstram ter uma formação elevada e entendimento apurado da realidade vivida.

Analisando documentos e relatórios colhidos em reuniões das linhas de cada comunidade que participavam do Projeto Vida na Roça e encontrados nos arquivos da ASSESOAR, percebemos como os pais vêm a escola e como gostariam que fosse a escola de seus filhos no campo. Os pais se manifestaram desta forma:

- Queremos uma escola que trabalhe com atividades diferenciadas e valores sem desigualdade social.
- Uma escola que dê continuidade ao saber valorizando sua cultura, ampliando sempre mais o conhecimento, tornando-o capaz de enfrentar os desafios, transformando o meio em que vive sempre que necessário.
- Gostaria de uma escola em que no futuro nossos filhos pudessem sentir saudade e orgulho de ter estudado no Campo. Com professores qualificados, incentivados educando-os para a cidadania.
- Precisa mais livros de leitura e ter a sala de leitura.
- É importante a horta pra os alunos aprender.
- Alternativas diferentes de trabalho na roça, visitar propriedades e ver como é plantado e colhido.

- Nós queremos hoje uma escola que mude as relações entre campo e cidade. A cidade tem que enxergar a realidade do campo e cidade e a escola deveria incentivar muito sobre as drogas ter uns minutos de palestra sobre, e trabalhar na horta para aprender como preparar a terra, como trabalhar com adubos químicos e orgânicos e trabalhar com transgênicos para ter consciência do que fazer.

A idéia que a maioria dos professores entrevistados tem dos pais é que eles não estão se preocupando com a educação dos filhos, ou não sabem o que querem. Mas muitas vezes somos nós os professores que não conseguimos chegar até aos pais e dar oportunidade para que eles opinem, digam o que pensam. Não proporcionamos a eles um espaço de troca de idéias.

Este é o grande problema de nossas escolas. Nós trabalhamos sozinhos. Não sabemos contar com pais, colegas, e com os alunos. Com certeza esta pesquisa também é uma descoberta que podemos trabalhar juntos, construir juntos e crescermos juntos.

Os pais também têm sonhos para seus filhos e contam com os educadores.

É a partir desta realidade constatada que poderemos construir uma proposta de trabalho diferente que valorize o local de vida, de trabalho de relações, etc.

Ter clareza da função social da escola e do homem que se quer formar é fundamental para realizar uma prática pedagógica competente e socialmente comprometida, particularmente num país de contrastes como o nosso, onde convivem grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais.

Formar o educando não é tarefa apenas da escola. No entanto, como local privilegiado de trabalho com o conhecimento, a escola tem grande responsabilidade nessa formação, recebe crianças e jovens por certo número de horas, todos os dias, durante anos de suas vidas, possibilitando-lhes construir saberes indispensáveis para sua inserção social.

No entanto para cumprir sua função social, a escola precisa considerar as práticas de nossa sociedade, sejam elas de natureza econômica, política, social, cultural, ética ou moral. Tem que considerar também as relações diretas ou indiretas dessas práticas com os problemas específicos da comunidade local para a qual destina sua função social.

Por isso, é fundamental conhecer as expectativas dessa comunidade, suas necessidades, formas de sobrevivência, valores, costumes e manifestações culturais e artísticas. É através desse conhecimento que a escola pode atender a comunidade e auxiliá-la a ampliar seu instrumental de compreensão e transformação do mundo.

A escola pode ser concebida como um pólo cultural, onde o conhecimento já sistematizado pela humanidade é socializado e trabalhado de forma não fragmentada, vinculada à realidade, proporcionando a ampliação das possibilidades culturais dos educandos e da comunidade, através do debate das principais questões locais, nacionais e mundiais.

É preciso que a escola fixe raízes onde atua e exerça sua função social, ou seja, promova a identidade cultural do educando inserindo-o no mundo em que vive, porém sem perder de vista sua função social de possibilitar ao educando a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, promovendo assim as relações entre conhecimento local e conhecimento universal, ou seja, garantindo ao educando sua identidade social e a sua emancipação como sujeito do e no mundo.

Quando investigamos nos documentos guardados nas escolas e nos relatórios, os depoimentos dos educandos de 5ª a 8ª séries coletados quando da realização de oficinas para pensar a escola e possíveis temas geradores percebemos os anseios dos educandos. Estes depoimentos foram o ponto mais forte do trabalho realizado, pois se sentiram satisfeitos por serem consultados já que normalmente as decisões da escola eram tomadas pela direção e professores, e manifestaram-se assim:

- “Valeu a pena deixar de brincar um pouco para pensar sobre a escola que queremos”.
- “Queremos uma escola que dê uma formação mais crítica, frente à realidade do campo do Brasil”.
- “Uma escola acessível para todas as crianças beltronenses, sem fome, sem qualquer discriminação e com o ensino voltado para a realidade onde a gente vive”.
- “Que valorize o ser humano, onde todas as crianças tenham mais liberdade e aprendam mais. Uma escola que ensine as crianças a serem felizes!”
- “Que além do que já tem na escola, tivesse também uma piscina, pracinha, mais aulas fora da sala e um pouco de esporte todos os dias”.

As falas dos educandos trazem consigo ainda que inconscientemente, o que diz Freire:

A educação das crianças, dos jovens e dos adultos tem uma importância muito grande na formação do homem novo e da mulher nova. Ela tem que ser uma educação nova também, que estamos procurando pôr em prática de acordo com nossas possibilidades. Uma educação completamente diferente da educação colonial. Uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não a competição. Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade. Uma educação que se fundamente na unidade entre a

teoria e a prática, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, e que por isso, incentive os educandos a pensar certo. Uma educação que não favoreça a mentira, as idéias falsas, a indisciplina. Uma educação política, tão política quanto qualquer outra educação, mas que não tenta passar por neutra. Ao proclamar que não é neutra, que a neutralidade é impossível, afirma que sua política é a dos interesses do nosso Povo. (FREIRE, 1997, p. 86)

Esta pesquisa deverá contribuir com os professores que cotidianamente, lutam para construir uma escola pública do Campo mais digna, onde se ensine e se aprenda mais, onde as condições de trabalho sejam justas, onde os educandos sejam felizes e estudem e onde a revolução seja gestada.

Os educandos constroem conhecimentos dependendo da qualidade da intervenção que a escola lhes oportuniza, a partir do reconhecimento atual, de suas possibilidades de idade, de tempo para aprender, criando espaços educativos que atendam suas necessidades específicas, veiculando conhecimentos significativos, mas para isso voltamos a insistir no processo de formação dos educadores como algo importante e que deve ser repensado após estes cinco anos de trabalho.

Esta escola não quer ver o professor como uma máquina de trabalhar querendo transformar o educando em uma máquina de aprender, mas educandos e professores, gente, promotores de novas relações, da auto-estima, questionadores, buscando oportunidades de mudanças para reconstruir a escola de seus sonhos.

Os pais e professores não podem ser rivais. Cabe a eles o desafio de desenvolver a socialização, estimular a afetividade, construir ponte produtiva nas relações sociais, superando conflitos, incentivando a sabedoria para formar seres humanos, pensantes e críticos, sábios e lúcidos.

Segundo Cury (2003):

A escola dos meus sonhos une a seriedade de um executivo à alegria de um palhaço, a força da lógica à singeleza do amor. Na escola dos meus sonhos cada criança é uma jóia única no teatro da existência, mais importante que todo o dinheiro do mundo. Nela, os professores e os alunos escrevem uma belíssima história, são jardineiros que fazem da sala de aula um canteiro de sonhos. (CURY (2003, p. 155).

Observando o gráfico de formação inicial acadêmica, quando do início da formação em 1999 e verificado agora em 2007 a formação dos professores, percebemos que

as respostas apresentadas nos questionários não condizem com a realidade vivida atualmente. Se os professores entrevistados têm especialização na área de educação e não responderam as indagações com respostas acadêmicas, podemos concluir que: - os professores possivelmente tenham medo de se exporem falando o que pensam; - preferem não se comprometer com suas respostas; - ou teriam dificuldades de interpretação da realidade? Em estudos e indagações futuras pretendemos tentar elucidar tal questionamento.

O resultado de coleta de dados através das entrevistas apresentou poucos dados significativamente importantes para qualificar a pesquisa, tendo sido necessário buscar e analisar documentos e relatos registrados em relatórios das entidades, em memoriais das várias semanas pedagógicas, para melhor entendermos a realidade na qual era concebido o Programa de Formação dos Professores do Campo do Município de Francisco Beltrão.

Na análise dos dados coletados na pesquisa empírica entendemos que a formação dos educadores é outro ponto ao qual foi dada pouca atenção pelos responsáveis pelo sistema de ensino investigado. Percebemos que nas áreas do conhecimento (disciplinas) a grande maioria dos professores não possuía habilitação para exercer o cargo, sem o conhecimento específico o professor acaba fazendo o que pode, tornando-se geralmente conteudista, sem conseguir fazer a análise de conjuntura, sem historicizar. E deixa de refletir sobre a realidade na qual está inserido, isso realmente faz com que se torne cada vez mais claro que precisamos partir da escola com esse debate, porque só conseguimos transformar a realidade quando a conhecemos.

Após cinco anos de trabalho de formação específica para os professores do campo, com proposta e projeto iniciados em 1999, e ao ser divulgado pela atual gestão o Plano Decenal de Educação para o Município de Francisco Beltrão, ano 2007, e observando o resultado final deste, constatamos no material publicado que a Educação do Campo não está contemplada nas metas para os próximos dez anos, mesmo porque no bojo do documento não aparece ou nem sequer é mencionado que o município tem Educação do Campo, e nem que possui escolas no campo, mesmo sabendo-se que 25% dos estudantes da rede estudam nos sete núcleos sediados na zona rural.

O campo é um espaço de vida, onde através das vivências os saberes vão se construindo, e a Escola é um dos componentes deste espaço, um lugar pensado para a educação formal, um espaço muito importante para a própria comunidade, mas que está inclusa no capitalismo que a fez nessa constituição que conhecemos: amarrada, reprodutora do sistema e elitizada.. É contraditório lutar por uma escola com direitos, onde os sujeitos se

sintam parte dela, quando na verdade ela reproduz o sistema, pautada no capital e que não quer a igualdade social, mas sim seu papel reforçador das diferenças.

As políticas municipais também são barreiras que nos são apresentadas, pois, geralmente quando um grupo assume, desconstrói o trabalho anterior e na maioria das vezes não tem interesse em fazer o debate sobre a Educação do Campo. Consideramos relevante a análise das políticas para esta reflexão, para este projeto de Educação do Campo que vinha sendo construído no município de Francisco Beltrão, entretanto, por uma série de razões que devem ser investigadas, as escolas continuam trabalhando sem mudanças ou voltaram à rotina anterior apenas seguindo os livros didáticos como único instrumento para o trabalho.

As políticas municipais quando não construídas coletivamente e discutidas com toda a classe interessada tornam-se um mecanismo de controle e de submissão do povo a seus governantes conforme afirma Carnoy:

(...) surgiu da necessidade de se manterem os antagonismos de classe, sob controle, mas também surgiu na fase aguda da luta entre classes, ela é normalmente o poder da classe economicamente mais poderosa a qual, por seus recursos, torna-se também a classe que domina politicamente, e, assim, adquire novos meios de submeter e explorar a classe oprimida. (ENGELS apud CARNOY, 1982, p. 21).

Cabe também refletir sobre a prática pedagógica das escolas do campo, através dessas práticas entendemos que a escola ainda não considera o conhecimento que nossas crianças trazem para a escola, pois segundo uma das entrevistadas durante esta pesquisa:

Estamos tentando trabalhar com os temas geradores, mas quando estes ficam mais complexos ou quando não temos certeza do que estamos fazendo imediatamente “voltamos para os trilhos”, ou seja, passamos a trabalhar com o livro didático que este a gente já conhece. (Professora A, 2007).

A formação de professores refletida pelos pesquisados refere-se mais especificamente ao trabalho pedagógico na opinião dos oito entrevistados seis dizem que é importante, mas que também confundiu tendo em vista a nova metodologia dos temas geradores implantada, dizendo ser desconhecida e que na formação universitária esta metodologia não foi abordada e que era muito difícil trabalhar com conteúdos retirados da

realidade já que em materiais de editoras não existia nada parecido e teria que ser “construído tudo” e o professor não tinha tempo suficiente para dar conta de tal realidade. Dois dos entrevistados apresentaram o inverso dizendo que apesar do desafio vivido a formação continuada ajudou a repensar o processo pedagógico da escola, desafiando o professor para a partir da formação a dar conta da complexidade que a metodologia apresentava.

Na verdade se reflete sobre estes professores e educandos, a falta de perspectiva e possibilidade com uma educação de qualidade, que se representa na transformação da sociedade, e a limitação da formação, aparece quando não se tem clara a visão de homem, mundo e sociedade que se quer construir. Homens críticos e participativos, sujeitos pensantes do processo e transformadores da realidade social. Aí esperamos ou queremos que os governantes resolvam nossos problemas, defendam nossas idéias, mas nenhum esboço de organização e resistência adota-se para garantir que o que queremos enquanto projeto educacional para nosso município.

Quando afirmamos isso não estamos falando das condições, estrutura, mas sim no poder que tem o professor na formação quando volta sua prática para a contextualização com a realidade e não para alienação, no simples repassar de conteúdo, do que deve ou não ser ensinado, o aluno mero receptor incorpora pouco do que se trabalha em sala de aula. Por isso o trabalho com os educadores do campo é fundamental, porque é preciso reescrever a história com nossa organização, nos tornarmos protagonistas nessas mudanças, e isso acontecerá de fato se as escolas, os educadores do campo se tornarem sujeitos ativos no processo e acreditarem de fato num novo projeto em construção, se tiverem garantido um conjunto de políticas públicas, desta forma teremos professores capacitados para assumir a formação com qualidade.

As escolas se ocupam com muitas funções que não lhes pertencem, ou não deveriam pertencer como, por exemplo: campanhas, programas financiados por empresas, vacinas, dentista e mais coisas, só que elas deixam de refletir, de pensar e estudar suas práticas pedagógicas. Todos os entrevistados da escola apontaram a interferência externa como um fator negativo e afirmaram: quando começávamos um tema logo vinham programas de fora como que não tinham nada a ver com o que estava sendo trabalhado e ainda a Secretaria Municipal exigia relatórios dos projetos e outra vez a escola deixava o que havia sido planejado e aplicava o que a secretaria queria. Os membros da Secretaria Municipal entrevistados falaram dos projetos “externos” mas afirmaram que a escola teria autonomia para dizer não e implementar a metodologia construída pelo grupo.

Segundo Segnini:

A educação desenvolvida objetivando a qualificação para o trabalho, principalmente a educação de crianças e adolescentes pobres, colocou maior ênfase nos aspectos disciplinadores, procurando transformar o homem em força de trabalho. A educação moral do trabalhador se desenvolveu em face de necessidade de minimização dos custos oriundos de conflitos ou indolência e a introjeção dos valores necessários para a sujeição à nova ordem. (SEGNINI, 1992, p. 60-61).

Duarte (2003), traz uma contribuição muito oportuna que é a falta de refletirmos coletivamente sobre esta prática, possivelmente não estamos com conhecimento suficiente, porque a função dos educadores não é apenas reproduzir na sala de aula técnicas copiadas de cursos, e dos livros didáticos. O professor pouco reage, se acomoda e espera que outros digam o que precisa de fato ser feito.. Caso houvesse reação dos professores e realmente as escolas tivessem autonomia não aceitariam projetos externos, pois a escola mais parece uma “casa de ninguém” onde é possível “tudo” e ao mesmo tempo “nada” com relação a verdadeira função da escola.

3.2. PROFESSOR: SER PENSAnte, OU MERO REPRODUTOR DA SOCIEDADE?

Um professor, pensante, crítico e construtor de conhecimentos, é capaz de construir caminhos, visualizar horizontes, buscar soluções para melhor dar conta de seu fazer pedagógico, numa perspectiva transformadora. Entretanto, o sistema prefere que a proposta de tal professor nem sequer seja ouvida, pensada, discutida, sendo adotada a proposta do sistema por imposição, como “um método novo que substitui um outro já ultrapassado”, como se a Educação dos sujeitos do campo possa ser tratada com descaso e sem levar em conta seus anseios, lutas e perspectivas. Um método, se desconectado de uma concepção de educação consistente, não produz transformação, mas tão somente reprodução.

O trabalho proposto inicialmente na formação de professores no município de Francisco Beltrão exigia clareza conceitual e ideológica e uma prática coerente para a transformação da realidade, exigia que o professor soubesse o que faz o porquê faz, envolvia uma proposta que incluísse uma concepção do mundo e da criança e não a resposta que deposita a responsabilidade fora de si, argumentando que “as autoridades o impõem” (ou os

programas). Requeria, também, uma procura permanente e aberta e uma espera atenta das surpresas que a proposta e as crianças sempre apresentavam. Em contrapartida o abandono da metodologia, o atrelamento às idéias da gestão municipal, o compromisso político partidário fez com que os professores ficassem indecisos e como era mais tranqüilo e não exigiria nenhum confronto optaram por “voltar aos trilhos” dizer apresentado por três entrevistadas referindo-se à volta ao livro didático como instrumento de aprendizagem.

Não se esperava que o professor adotasse passivamente tudo o que lhe era proposto simplesmente substituindo uma técnica por outra, pois isso não representava uma verdadeira mudança, mas prejudicava e desvalorizava o esforço de todos aqueles envolvidos na tarefa educacional. Preferiu-se um processo no qual o professor fosse um construtor ativo e que chegasse a mudanças, que embora sendo mais lentas fossem mais profundas, mais estruturais e, portanto, mais sólidas e permanentes.

3.3. DESAFIOS DA CAMINHADA APRESENTADOS PELA ASSESOAR

A coleta dos dados a seguir foi retirada de relatórios e documentos escritos quando da formação realizada pelas entidades parceiras no município de Francisco Beltrão, e apresenta desafios de cada instituição com relação aos entraves e dificuldades vividos no processo.

De modo geral, o que temos vivido, nas diferentes experiências de educação e parcerias entre Movimentos Sociais e Governos, mostram a dificuldade de gestar, em comum acordo, no sentido da descentralização de poder, da interlocução dos aprendizados, das decisões quanto às concepções e conseqüências metodológicas bem como de estrutura e condições reais de trabalho.

O Programa de Formação de Professoras do Campo do Município de Francisco Beltrão, pelo planejamento de 2001, seria tratado como uma política pública, entretanto o processo vivido construiu uma outra trajetória. Podemos dizer aqui, como já afirmado anteriormente, que o grupo que então assumia a prefeitura municipal tinha uma outra concepção teórico-metodológica com relação à formação de professoras/es e o processo vivido foi de esvaziamento e cooptação da proposta, sem dar vazão ao conteúdo novo e específico que nasceria do processo e deveria construir novas formas de gestão pedagógicas e estruturais.

Um dos desafios do Programa era construir a capacidade de ouvir e compreender a problemática do campo, pois, como já comentamos rapidamente neste trabalho de pesquisa, o desenvolvimento ditado pelo modelo da agricultura empresarial/convencional é tido como o certo/avançado e os que resistem mantendo tecnologias tradicionais, que têm como princípio a harmonia com a natureza, são tratados como ‘atrasados’... Essa era uma das razões pelas quais as semanas pedagógicas eram realizadas nos núcleos escolares e as professoras hospedavam-se nas casas das famílias agricultoras. Ao longo dos 4 anos que se seguiram, após o encerramento daquele Programa na gestão seguinte, as semanas pedagógicas transformaram-se em encontros de dois dias, na cidade... um simples “encontro de salão” onde a relação com as famílias agricultoras ficou cada vez mais distante e novamente o padrão de agricultura convencional, na sua maioria, passou a ser a referência apresentada pelas escolas do campo. Outro desafio era manter nas escolas equipes pedagógicas com capacidade, com intencionalidade de fazer o processo avançar, superando o ranço que carregamos, onde a função de coordenar uma escola nos seus aspectos político-pedagógicos é atribuída como um cargo político eleitoral. Este aspecto foi outro ponto que ruiu neste tempo, ao invés de equipes pedagógicas, voltou-se à antiga figura, da “supervisora” da escola, criada na ditadura militar, com a função de dar uniformidade e padronizar as ações, negando totalmente a diversidade proposta pelo Programa e, principalmente, trazida por crianças e adolescentes e suas famílias, elemento essencial para se construir um projeto de escola e educação do campo articulado e enraizado no desenvolvimento.

Estes dois elementos contribuíram para que a formação dos professores se desenvolvesse de forma difusa, pois algumas professores e algumas escolas tentavam resistir, outras tentavam articular as duas propostas e, esta indecisão e confusão teórico-metodológica fragilizou a lógica do convênio construída a partir da I Semana Pedagógica organizada pelos parceiros do programa de Formação dos Professores do Campo no ano de 2000, elemento que unia os professores. Não se avançou numa unidade político-pedagógica articulada ao projeto de desenvolvimento do campo, tendo como base de pesquisa e planejamento das escolas, os dados do diagnóstico do PVR (Projeto Vida na Roça), realizado naquele ano, objeto do convênio.

No período inicial, as escolas passaram a ter mais vida. Num ensaio de autonomia, iniciou-se um processo de mais estudo e aprofundamento em torno das práticas educativas da escola e do Projeto Político-Pedagógico, buscando a permanente articulação entre o vivido nas comunidades e no PVR enquanto um todo, entretanto o projeto de lei que

instituiu o PVR não foi assumido.

A escola enquanto instituição, bem como os sujeitos nela envolvidos, ainda são tomados pela idéia de receber passivamente os caminhos por onde andar. Isto fica perfeito quando se tem um governo que tem como prática exercer este controle, ficando fácil para muitos apenas atender ao dado, ao estabelecido. Se, por um lado, a concepção do programa era a emancipação e a autonomia dos Projetos Políticos-Pedagógicos, bem como a autonomia intelectual dos professores, por outro, a lógica que foi fortalecida pelas práticas, foi de atrelamento ao estabelecido pela gestão da Secretaria Municipal de Educação em período posterior à Formação de Educadores do Campo investigada nesta pesquisa. Isso se explicita e se confirma quando a Secretaria Municipal de Educação propõe formações únicas para todos os professores, ficando a programação dos encontros do campo a reboque do geral, ou quando os professores ou as coordenações, vão sendo chamados para muitas atividades diferentes ao mesmo tempo, gerando desconforto e insegurança nos mesmos. Não houve nenhuma manifestação coletiva, de forma pública, do descontentamento, mas apenas de submissão ao que ia sendo estabelecido. Apenas aparecem falas tímidas durante a pesquisa, como “o que afinal temos que fazer?” ou ainda, “as assessorias não estão bem afinadas...”

Um outro elemento com o qual aprendemos e avançamos foi quanto ao acompanhamento às escolas, aliás um ponto que foi muito debatido entre as entidades parceiras, por conta da concepção afirmada pela proposta de Educação do Campo, pois entende-se que, acompanhar as escolas é repensar os vínculos entre desenvolvimento e educação para além da sala de aula ou daquele costumeiro olhar do ‘supervisor’, preocupado apenas com a lista de conteúdos a ser ‘vencida’.

O acompanhamento é concebido como um tempo em que as assessorias, juntamente com o coletivo dos professores, com as entidades da Agricultura Familiar e a comunidade, discutem e planejam os diferentes tempos e espaços, a pesquisa da realidade e a seleção dos temas geradores, a proposta de avaliação da escola, as diferentes atividades da escola, uma vez que ainda é forte, neste contexto, a concepção de escola-centro em que a escola desempenha inúmeras atividades, sobrando pouco tempo para ocupar-se com o fazer pedagógico e a construção do conhecimento.

Ficaram marcas fortes que ainda estão presentes nas escolas e também que se difundiram, como o tempo-lazer que teve como ênfase os parques infantis, a valorização das atividades feitas pelos educandos utilizadas nas publicações, os tempos maiores para planejamento, uma preocupação com a vida da comunidade e do município no sentido do desenvolvimento, a valorização da simbologia do campo como canções, elementos da

produção, os alimentos, etc. Um outro aspecto forte, foi uma maior capacidade dos professores confrontarem seus trabalhos, o jeito de dar aula, os planejamentos, contando, abrindo seus cadernos e propostas, com maior liberdade de analisar e ouvir avaliações, superando um pouco da competição e os medos.

Numa dinâmica cooptativa da gestão mais recente do município de Francisco Beltrão, o Programa de Formação de Professores do Campo, passou a ser controlado, indiretamente, pela Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão e as entidades conveniadas passaram a ser convidadas a participar com vagas, como se fossem simples convidadas, e não como parceiros que estavam propondo e conduzindo o processo de formação construído e acordado, descaracterizando assim o compromisso político e operacional do convênio.

3.4. EDUCAÇÃO DO CAMPO EM OPOSIÇÃO À PEDAGOGIA EMPREENDEDORA

Enquanto programa de Formação de Professores do Campo ia sendo desqualificado pela gestão que comanda o município e para fortalecer a idéia de que a política educacional de Francisco Beltrão não comungava com esta idéia, foi implantada no município a Pedagogia Empreendedora no ano de 2004, contrariando a concepção vivida até o momento.

A Pedagogia Empreendedora é mais uma ampla estratégia neoliberal do capital internacional que prega o empreendedorismo e busca formas de investimento para reativar o capital, através da integração dos setores; governo, empresa e terceiro setor. A escola é usada como espaço de geração de valores, habilidades, comportamentos na construção de uma nova reorganização da economia. Nesta lógica, as empresas evoluem, e as escolas recriam-se a serviço da classe dominante e não da classe trabalhadora.

É uma nova investida neoliberal após as idéias da “Qualidade Total em Educação” a qual produzia um discurso sobre a escola que privilegiava algumas categorias girando em torno de uma metodologia adequada, de uma escola que se colocava como empresa a vender uma mercadoria, a educação, ao cliente, o aluno. A análise, frente a investida, era de que a estratégia neoliberal não se contentava em orientar a educação para as necessidades da indústria, mas em tentar reorganizar o próprio interior da escola, tornando-o

uma empresa. (SILVA, 1994) A Pedagogia empreendedora, vai mais a fundo em sua ofensiva, procurando moldar a essência da escola, a pedagogia que forma o sentido do “ser”, moldando-o para ser empresa.

O empreendedorismo representa um esforço ideológico, embutido na pedagogia, no sentido da criação de conceitos, categorias e estratégias que espelham a visão liberal junto as escolas. “Empowerment” (poder pessoal), capital social, capital empresarial, autonomia, decisão, inovação, cooperação, influência na mudança social, diluem-se junto às palavras sonho, transformação, desta tão fragmentada proposta que não esconde a intenção de fazer da educação mais uma estratégia de *marketing* do empreendedorismo.

A intenção é despertar pela emoção gerada na busca da realização do sonho, comportamentos, habilidades e competências; é reforçar e vivenciar palavras chaves: perseverança, iniciativa, criatividade, protagonismo, energia, rebeldia a padrões impostos, capacidade de diferenciar-se, comprometimento, capacidade incomum de trabalho, liderança, orientação para o futuro, imaginação, proatividade (define o que deve aprender a partir do que deseja fazer), tolerância a riscos modelados, alta tolerância, ambigüidade e incertezas. Nas palavras do autor da pedagogia empreendedora:

A necessidade do conhecimento empreendedor nasce no momento em que o indivíduo começa a caminhar em direção a realização do sonho. Ou seja, ele precisa saber algo, assumir comportamentos, desenvolver habilidades e competências tendo em vista a realização do seu desejo. (DOLABELA, 2003 p.58)

No lançamento do programa em Francisco Beltrão, dizia-se: “a aqueles que já não têm esperança de que seus filhos tenham um bom emprego, motivo primeiro de muitos pais garantirem estudo aos filhos e filhas, que não desanimem, serão eles os empregadores e poderão organizar seu negócio”. Este esforço faz parte da política de associar, no imaginário popular, a necessidade de alimentar a ilusão, o ser pelo ter, o vencer na vida.

Fica claro, portanto, que a adoção da Pedagogia Empreendedora não é apenas uma metodologia de trabalho para as escolas. A terminologia traz consigo a lógica neoliberal, com todas as inseqüências intrínsecas a estas: a perseguição ao “vencer na vida” de forma individual, competitiva, não importando a quem dê trabalho, permitirá a reapropriação, pelos professores, “do saber e do saber fazer” necessários à ação educativa desta proposta política.

Trocou-se a sistematização, a troca de experiências, estudos e reflexões,

pelo empreendedorismo que aparece forte no campo com a modernização da agricultura, e o caminho mais curto para o capital é ocupar permanentemente a escola e nela construir pessoas que defendam o processo capitalista instalado na sociedade de consumo.

Um outro espaço analisado na presente pesquisa foi o da Articulação Regional “Por uma Educação do Campo” re-criado no Seminário Regional em Dois Vizinhos/PR, em novembro de 2004, o qual indicou um grupo de vinte e seis educadoras que assumiram a articulação, intercâmbio e fortalecimento desta proposta como uma política pública a ser implementada a partir da Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo, nas escolas, municípios, Núcleo Regional de Educação e Estado.

Quando de sua retirada do Programa de Formação de Professores de Francisco Beltrão no ano de 2004, a ASSESOAR apresentou às entidades parceiras o documento a seguir explicando os motivos de seu afastamento.

3.5. POSIÇÃO DA ASSESOAR SOBRE O CONVÊNIO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO DE FRANCISCO BELTRÃO.

Considerando que:

1- A concepção da formação de professores, objeto do convênio firmado entre a ASSESOAR, UNIOESTE e Prefeitura Municipal (Secretaria de Educação) firmado em dezembro de 2000, transformado em Lei Municipal 038/2000 que institui o Programa Municipal de Desenvolvimento Sustentável do Campo de Francisco Beltrão, aponta para uma conceituação determinada de escola pública e de desenvolvimento do campo.

2- Considerando que no planejamento feito para 2001, os professores do campo teriam uma formação específica, as semanas pedagógicas foram transformadas em encontros de dois dias, sendo suprimida a equipe pedagógica das escolas composta anteriormente, levando a formação de professores a se desenvolver de forma difusa, onde cada entidade conveniada atuava de um jeito diferente, fragilizando o objetivo do convênio: não avançou a unidade político-pedagógica articulada ao projeto de desenvolvimento do campo, com base nos dados do diagnóstico da ampliação do PVR (Projeto Vida na Roça) realizado neste ano.

3- No ano de 2002, a não disponibilização da estrutura para a ampliação do Projeto Vida na Roça gerou uma dificuldade operacional da formação de professores no que diz respeito à concepção original, pois o planejamento a partir dos temas geradores ficou inviabilizado, gerando confusão entre o Tema Gerador e a simples escolha de um assunto ou trabalho por projetos. Neste contexto, as assessorias ficaram apenas resolvendo problemas de cada escola ou de cada professor, não conseguindo realizar a abordagem teórico-filosófica proposta no Plano de Formação do ano;

4- Em 2003 e 2004, o plano de acompanhamento feito às escolas foi totalmente desarticulado pela Secretaria de Educação, na medida em que promovia outros eventos de formação, com temáticas esparsas e descontinuadas, não atendendo o que o convênio previa: espaço específico para formação de professores do campo. Nesta dinâmica as entidades conveniadas passaram a ser convidadas a participar com vagas, como se fossem simples convidadas, e não como parceiros que estavam propondo e conduzindo o processo de formação, descaracterizando assim o compromisso político e operacional do convênio;

5- A ASSESOAR contribuiu na formação de professores em relação ao DRS (Desenvolvimento Rural Sustentável), mas esta não transformou-se no elemento articulador do planejamento com o Tema Gerador, conforme acordado no programa. A ASSESOAR só pôde participar efetivamente de atividades tecnológicas e pontuais a campo, ao que a disciplina ficou reduzida;

6- Este processo não garantiu a base para a reescrita do programa no ano de 2004, tampouco a realização do planejado quanto à formação continuada nas escolas, esvaziando o processo que deveria afirmar os novos conteúdos e diretrizes para a elaboração de um novo convênio. A tentativa de elaboração arrastou-se durante o ano como uma atividade apenas de escrita sem ação nas escolas como previa o planejamento. Por fim, no final de 2004, sem conversar com as entidades conveniadas, a Prefeitura decide adotar como concepção a Pedagogia Empreendedora, encerrando assim, a nosso ver, a possibilidade de dar continuidade à concepção de formação conveniada originalmente.

Diante deste quadro, a ASSESOAR entende como encerrada a sua participação no convênio de Formação de Professores do Campo de Francisco Beltrão, continuando articulada aos processos nacional, estadual e regional de Educação do Campo. Ao mesmo tempo estaremos constituindo um espaço permanente de reflexão e estudo a respeito da educação pública do campo, aberto inclusive para escolas e/ou professores de Francisco Beltrão que queiram continuar fazendo e refletindo a educação apesar da mudança de rumo assumida pela Secretaria de Educação com a Pedagogia Empreendedora.

Este documento, acima explicitado, apresentado pela ASSESOAR traz à tona a falta de sintonia em termos de concepções entre os parceiros e principalmente a retirada gradual da estrutura pública do município de Francisco Beltrão nas ações do Projeto Vida na Roça e especialmente na formação de professores inviabilizando a sua continuidade. Percebe-se aí o desmantelamento da equipe pedagógica que pensava a formação, a redução dos dias de formação, a falta de acompanhamento às escolas e com isso a metodologia dos temas geradores ficou enfraquecida e fragilizada, a implantação da Pedagogia Empreendedora na rede de ensino incluindo as escolas do campo e principalmente a falta de posição dos

professores quanto às ações do projeto de formação que ficaram intimidados e indiferentes ao processo vivido pelas escolas do campo.

3.6. DESAFIOS DA CAMINHADA APRESENTADOS PELA UNIOESTE

Diante do documento declarando o afastamento da ASSESOAR, a UNIOESTE elaborou um relatório avaliando suas ações mas não se posicionando frente a problemática vivida pelas parcerias, senão vejamos:

Este relatório realizado pela UNIOESTE no final do ano de 2004 e 2006 e no bojo da crise de esfacelamento do programa de formação dos professores do campo, está organizado por itens temáticos, com o objetivo de apontar questões referentes às ações desenvolvidas pelas parcerias (ASSESOAR, UNIOESTE, Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão e sindicato dos Trabalhadores Rurais de Francisco Beltrão) no Programa de Formação de Educadoras e Educadores do Campo .

O relatório tem como objetivo chegar a todos educadores da Rede Municipal de Educação de Francisco Beltrão, visto que a finalidade imperativa de uma proposta de formação continuada deve alcançar os sujeitos reais das escolas. Neste sentido, a intencionalidade é que os educadores tenham acesso a este relatório para avaliar os significados nele contidos, e que, desta forma, possam também se posicionar perante os seus organizadores (UNIOESTE/Pedagogia: Professora Alexandra Pinheiro, Professora Benedita de Almeida, Professor Clésio A. Antonio, Professor Gilmar Fiorese e Professora Rosana Luchese).

A metodologia usada pela UNIOESTE na elaboração do relatório tenta mostrar a isenção da Universidade na problemática apresentada no decorrer do processo, explicitando diferentes concepções para encaminhamentos que eram pensados coletivamente e que eram princípios do programa que foram relatados em cada item abaixo.

3.6.1. REUNIÕES DAS EQUIPES PEDAGÓGICAS

- Reuniões colaboraram para compreender melhor o papel das equipes.
- Percebemos que as equipes pedagógicas não promoveram a seqüência do planejamento de início de ano com as assessorias, em alguns de seus eixos de reorganização curricular, o que ficou demonstrado pelo não encaminhamento, com as assessorias, de discussão posterior sobre alguns desses eixos (currículo escolar, organização do espaço/tempo,

planejamento de reuniões pedagógicas, planejamento de práticas pedagógicas específicas com professores etc.).

- Instrumento de avaliação e comunicação entre as necessidades das coordenações pedagógicas e as assessorias deve ser melhor organizado, para que cumpra seus objetivos de levantamento de questões ordenadas num programa de formação que tem diretrizes construídas coletivamente.

3.6.2. ASSESSORIAS ÀS ESCOLAS

- Há modos peculiares de cada escola trabalhar com as várias assessorias. Isto é esperado, mas ao mesmo tempo traz algumas contradições para avaliarmos. Entre elas, apontamos que, em certas escolas, a receptividade ao trabalho e a problematização das práticas pedagógicas são tranquilas, diferentemente de outras, nas quais as dificuldades de localização dessas práticas, para ser possível a assessoria, não é um aspecto ainda muito aceito, inviabilizando a formação continuada em processo.

- Temos dúvidas se ocorrem certos redimensionamentos negativos das individualidades das assessorias pelas escolas, quando relacionadas às entidades parceiras. Ou seja, necessitamos avaliar se há uma tendência de desvalorizar as possibilidades de intervenção de cada uma delas, já que os julgamentos sobre o perfil das assessorias podem não estar sendo discutidos abertamente com todas, ou igualmente de forma conjunta para esclarecer os possíveis impasses político-ideológicos e educacionais. Caso esta tendência seja comprovada, temos algo para avaliar mais profundamente, pois ela prejudica muito o processo de formação em parcerias, já que portas abertas existem para certas assessorias, e para outras não.

3.6.3. AS PARCERIAS

- O que é ser parceira? Constantemente nos questionamos internamente na UNIOESTE sobre isso. Por que a dúvida? Porque as ações coletivas, a princípio assim definidas, deveriam cada vez mais tomar este parâmetro para todas as ações coordenadas em um Programa de Formação. Neste sentido, as assessorias devem corresponder a um papel de parceria em todos os âmbitos das coordenadas da Formação de Educadoras e Educadores, como, por exemplo, não apenas avaliar se uma proposta educacional é legítima, ou não, quando ela já está definida para ser colocada em prática. Queremos ser parceiros reais para colaborar na opção de propostas. Colaborar na definição e ou sobre a qualidade delas, antes que entrem em execução com os educadores do campo no município. A Rede Municipal não estaria sendo, nestes modos, um campo de experiências educacionais, diferentemente de um Programa de Formação Continuada? O que vai legitimar uma proposta educacional é a construção

permanente desta com as educadoras e os educadores, e não a partir de um processo de treinamento para executar algo que já tem um formato definido.

- Por que não conseguimos compreender se o Programa de Formação de Educadoras e Educadores do Campo é uma prioridade na Rede Municipal de Educação de Francisco Beltrão? Parece que esse Programa ainda não é avaliado como uma rica experiência de Formação Continuada, e que vem sendo assim percebido por outras Redes de Ensino, e que, por tal aspecto, já seria um grande mérito para todos os envolvidos: Escolas, Prefeitura, UNIOESTE e ASSESOAR.

- Devemos discutir e definir, para o ano de 2004, ou para além deste, se vamos conviver com mais de uma proposta na formação de educadoras e educadores do campo, por iniciativa da Rede Municipal de Educação de Francisco Beltrão, principalmente no que se refere ao envolvimento desses profissionais em processos paralelos de formação, que dificultam a organização de agenda com as escolas e a continuidade de formação nos princípios do Programa de Formação de Educadoras e Educadores do Campo. Por conseguinte, devemos pressupor que, por este Programa, já são previstos vários momentos de formação continuada dos professores, o que indica a necessidade de organizá-lo previamente, numa agenda conjunta entre as escolas do campo da Rede e as assessorias.

- O grupo de docentes da UNIOESTE, atualmente envolvido com o Programa de Formação, discorda dos princípios teórico-metodológicos e educacionais da “Pedagogia Empreendedora”, apontando que serão necessários momentos específicos e qualificados para discutir esta questão com as educadoras e educadores da Rede Municipal de Educação. Inicialmente, consideramos que essa proposta não é condizente como um programa ou política pública de educação.

Como sabemos, o Projeto “Vida na Roça” fundamentou-se desde seu início no princípio colaborativo, pelo qual os sujeitos envolvidos construíram práticas de intervenções em realidades sociais do campo a partir de problemáticas por estes definidas como importantes. Seu nascimento, em 1996, na Comunidade do Jacutinga deve ser reconhecido como esforços de entidades sociais organizadas da população do campo e das comunidades em investir na construção de planos de intervenções a longo prazo, no redimensionamento da condição de cidadania em questão, como saúde, saneamento, lazer, cultura, educação, habitação, relações humanas e produção.

- A participação na construção do Projeto Vida na Roça foi resultado de um conjunto de assessoramento permanente, da ASSESOAR, do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Francisco Beltrão, Emater, Cresol, Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão e UNIOESTE. Esse processo foi se modificando durante a execução do Projeto, nos seus dez anos de existência, devido à fragilização da continuidade de assessoramento por parte de algumas dessas instituições e entidades ou organizações. Uma fragilização fortemente influenciadora da ruptura do princípio colaborativo que marcava as decisões coordenadas entre esses parceiros desde o seu início, e que a partir do ano de 2003 começa ficar explícita pela dificuldade de ações coordenadas conjuntas.

- O marco de ruptura desse movimento de parceria ocorreu no início do ano

de 2004, quando a ASSESOAR se declara publicamente num encontro do Programa de Formação de Professores que não estaria mais participando do Projeto, buscando fortalecer o processo semelhante que se iniciava na cidade de Dois Vizinhos. Como entidade muito responsável pela organização inicial do Projeto, basicamente, a que garantia mais definitivamente os laços do processo de assessoramento nas comunidades do campo, era de se esperar uma brecha fundamental à manutenção do projeto.

- Os encaminhamentos de finalização do Projeto podem também ser diagnosticados pela dificuldade de manter por tempo indeterminado um envolvimento social e político contínuo num projeto desta natureza. Manter os sujeitos das comunidades e das assessorias envolvidos em laços permanentes de aprimoramento técnico-cultural e humano em condições de equilíbrio por longo tempo, talvez seja uma das dificuldades ou elementos fundamentais da sua ainda manutenção ou continuidade.

- Outro fator que pode ser apontado como influente para sua finalização, diz respeito à perda de legitimidade político-administrativa na Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão, como uma das instituições públicas provedoras de muitas condições estruturais de execução das demandas sociais que o Projeto aflorava nas comunidades em dimensões da vida cidadã que vão além da esfera educacional. Na esfera das ações da Educação, a Secretaria de Educação do município permanece até o ano de 2007, ainda que se tenha percebido um forte refluxo em seu envolvimento e comprometimento com o Programa de Formação de Professores, como uma rica ação do Projeto “Vida na Roça”, basicamente por ser esta instituição pública administradora do Sistema Municipal de Educação, entre as ações executoras desenvolve a determinação do calendário letivo, políticas de formação paralelas ao Programa, como as ações de formação externa à UNIOESTE de assessoramento de organização dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas do município neste ano, entre outros processos. Uma relação com a UNIOESTE que era mantida durante esses longos anos, resultando num processo de qualificação de seu quadro de professores, dentre a qual se destaca uma política de certificação profissional como cursos de aperfeiçoamentos coordenados pela UNIOESTE, que possivelmente chega a uma soma próxima ou igual a mil horas certificadas a esses profissionais.

- Caracterizando seu desfecho como Projeto institucional, é neste ano de 2007 que se manifesta com mais dificuldade de sustentação do Projeto “Vida na Roça” como atividade de Extensão na UNIOESTE. As ações no Programa de Formação de Professores, desde 2004, são as únicas atividades que vêm demandando envolvimento dos professores, significando uma descaracterização da natureza inicial do Projeto “Vida na Roça”, a qual objetivava uma multiplicação de ações em diversas esferas sociais, como explicitávamos acima. Neste ano de 2007, a redução de participantes por parte dos docentes, por motivos de compromissos com cargos administrativos e de qualificação docente, entre outros de interesse técnico-científico particular, fazem com que essa finalização não possa ser mais prorrogada.

- Como já havíamos afirmado no relatório anual de atividades do ano de 2006, “devido ao número reduzido de professores colaboradores no Projeto

de Extensão “Vida na Roça”, as necessidades de acesso não foram supridas de modo concentrado, pelas quais as possibilidades de intervenção foram previstas em momentos mais esporádicos do que as necessidades regulares das escolas. Este aspecto leva-nos ainda mais a considerar as importantes avaliações, já presentes nas práticas da assessoria por parte do coletivo da UNIOESTE, sobre a perspectiva de transformar (encerramento/nova organização), ainda no ano de 2007, o Projeto de Extensão “Vida na Roça” em um Projeto de Extensão específico para a Formação de Professores”. Este aspecto anterior mencionado é resguardado por avaliações, por parte das equipes pedagógicas das escolas do campo e da equipe da Secretaria de Educação, que manifestam em reunião no mês de abril deste ano a necessidade de continuação de projetos dessa natureza, mas com uma nova formulação de compromissos entre as partes envolvidas.

- Por conseguinte, a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão divulgou a necessidade de formular uma nova proposta à UNIOESTE, mais especificamente com o Colegiado de Pedagogia para organizar um projeto com finalidades mais amplas do que estava ocorrendo com as escolas do campo deste município. Assim, avaliava que seria importante não interromper o processo de formação continuada de professores da experiência do Programa de Formação de Professores do Campo, como uma das dimensões do Projeto “Vida na Roça”, redimensionada agora em seus aspectos metodológicos positivos para outras necessidades formativas na Rede Municipal de Educação, como formação para gestores educacionais, professores de diversas áreas do conhecimento, Literatura, Estágio Supervisionado como processo de reflexão e qualificação da prática pedagógica das escolas etc. Ou seja, ações que viriam a ser organizadas em um conjunto de professores daquele Colegiado para o desenvolvimento da educação no município como um todo, não apenas nas escolas do campo.

- Nesse novo processo, um outro projeto ou programa de formação de professores será organizado a partir dos princípios que orientaram os trabalhos de intervenção solidificados no Programa de Formação de Professores do Campo, como:

- que seja gestado e discutido com o conjunto de professores participantes, para que se firmem os compromissos necessários ao seu desenvolvimento;
 - que se efetue a partir das escolas, permitindo a reflexão constante sobre a atuação e os problemas nelas encontrados;
 - que promova a reflexão crítica sobre o trabalho de cada professor, relacionando-o ao contexto da ação e à sociedade mais ampla;
 - que possibilite a instrumentalização dos professores para o redimensionamento da sua prática no contexto ao qual ela deve se integrar;
 - que pressuponha a escola e a própria formação como práticas sociais.
- A partir desses princípios, o projeto ou programa de formação que se organizaria, tendo como referência uma relação colaborativa entre assessorias externas e as escolas, evidenciaria uma posição pública da Universidade. A UNIOESTE não tomaria posições político-ideológicas, no sentido de não se relacionar com algumas políticas de governos. Como Universidade, ela toma a prática social como referência, pela qual as práticas educativas formam um importante contexto de referência para a produção de conhecimentos ou de formação inicial dos educadores. Neste

sentido, a prática social é muito mais ampla que determinadas ações de grupos de execução das políticas educacionais. Na prática social também podemos perceber como se constitui contraditoriamente a sociedade, diversa na sua formação político-ideológica. Limitada a partir de uma posição político-ideológica específica de gestão do Estado (Prefeitura, por exemplo), a Universidade estaria perdendo seu maior potencial como instituição histórica: ser uma instituição autônoma de produção e veiculação de conhecimentos à formação humana e profissional.

- Para finalizar este relatório, ressaltamos que priorizamos no decorrer da existência do Projeto Vida na Roça e, ultimamente, do Programa de Formação de Professores do Campo, o firmamento de nosso compromisso técnico-científico com as comunidades do campo, com as escolas, com os profissionais da educação, com os filhos dos pais trabalhadores do município de Francisco Beltrão que, como Universidade Pública regional, mesmo que essa atividade de Extensão não seja dada continuidade, possamos repensar outras estratégias de intervenção de aprimoramento das condições de cidadania e da educação pública nessa cidade ou região.

Entendendo a participação na construção do Projeto Vida na Roça como resultado de um conjunto de assessoramento permanente, da ASSESOAR, do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Francisco Beltrão, Emater, Cresol, Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão e UNIOESTE. Pode-se afirmar que até 2007 a Universidade vem manifestando dificuldades de sustentação do Projeto “Vida na Roça” como atividade de Extensão na instituição e mantem-se apenas tirando proveito dos frutos colhidos em seus melhores dias e quando o projeto trazia para a Universidade retornos significativos enquanto atividade de extensão, mesmo tendo seus quadros sem nenhuma ação institucional e de pessoal vinculada ao programa..

Afirma no documento que não tomaria posições político-ideológicas para sustentar ou desmantelar as parcerias, sabe-se que nenhuma ação é neutra e negam o papel social e político que tem uma universidade nos dias atuais. Aparece a afirmação que fica limitada a ação a partir de uma posição político-ideológica específica de gestão do Estado , no caso da prefeitura municipal.

A UNIOESTE aponta outro fator como influente para sua finalização, no que diz respeito à perda de legitimidade político-administrativa da Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão, esfacelado por dentro o projeto retirando gradualmente seu quadro de pessoal e não garantindo as demandas apresentadas pelas parcerias.

Outro problema enfrentado segundo a UNIOESTE refere-se ao fato de que as equipes pedagógicas não promoveram a seqüência do planejamento de início de ano com as assessorias, em alguns de seus eixos de reorganização curricular, o que ficou demonstrado

pelo não encaminhamento, com as assessorias, de discussão posterior sobre alguns desses eixos como: currículo escolar, organização do espaço/tempo, planejamento de reuniões pedagógicas, planejamento de práticas pedagógicas específicas com professores etc. Do ponto de vista dos professores ficou claro nas entrevistas realizadas pela presente pesquisa que estes não sabiam quem seguir pois cada entidade apresentava uma proposta e não havia unidade e comprometimento coletivo nas ações propostas e na dúvida acatavam a decisão da mantenedora que exercia um peso político maior e capaz de amedrontá-los. A UNIOESTE propunha em seu documento que a avaliação e a comunicação das coordenações pedagógicas e das assessorias deveria ser melhor organizada, para que cumprisse seus objetivos de levantamento de questões ordenadas num programa de formação que tem diretrizes construídas coletivamente.

Perguntas ficam nas mentes de todos, entidades, professores, em estudos futuros pretendemos elucidar melhor o assunto que por várias limitações ficaram pendentes nesta pesquisa. Resaltamos que faz-se necessário melhor entendimento do tema, já que marcas profundas ficaram na caminhada e que o coletivo precisaria entendê-los melhor, para que pudesse em trabalhos e parcerias futuras dar conta e não ocorrerem os mesmos problemas e caso ocorressem através da dialética fosse possível um melhor entendimento da realidade, e os movimentos teóricos e metodológicos incorporados com maior clareza. Isso se expressa mais claramente quando afirma no documento:

Temos dúvidas se ocorrem certos redimensionamentos negativos das individualidades das assessorias pelas escolas, quando relacionadas às entidades parceiras. Ou seja, necessitamos avaliar se há uma tendência de desvalorizar as possibilidades de intervenção de cada uma delas, já que os julgamentos sobre o perfil das assessorias podem não estar sendo discutidos abertamente com todas, ou igualmente de forma conjunta para esclarecer os possíveis impasses político-ideológicos e educacionais. Caso esta tendência seja comprovada, temos algo para avaliar mais profundamente, pois ela prejudica muito o processo de formação em parcerias. (UNIOESTE, 2006).

3.7. DESAFIOS DA CAMINHADA NA OPINIÃO DE UMA PROFESSORA DA REDE.

A minha convivência com toda a problemática dentro da educação beltronense me faz sentir que falta ao grande grupo de professores

tomar consciência de sua força, de seu poder, de sua posição e de sua autoridade de professor. Falta a ousadia de querer se comprometer, pisar no chão de onde brota a profecia, como um grito de defesa do oprimido, lançado por educadores que, ainda que queiram, não podem se calar diante dos abusos praticados com a nossa educação. Falta ao professor sentir-se cidadão como define BETINHO: ‘Cidadão é o indivíduo que tem consciência de seus direitos e deveres e participa ativamente de todas as questões da sociedade. Tudo o que acontece no mundo, seja no seu país, na minha cidade ou no meu bairro, acontece comigo. Então eu preciso participar das decisões que interferem na minha vida. Um cidadão com sentimento ético forte e consciência da cidadania não deixa passar nada, não abre mão desse poder de participação (HERBERT DE SOUZA, BETINHO)’. Professores, vamos mobilizar e conscientizar, nosso grupo, nossos amigos, nossa escola, nossa comunidade, nossa população e nossas autoridades neste desafio de melhorar a qualidade de nossa educação. (Apelo de uma professora participante da pesquisa).

Este depoimento reforça a angústia vivida pelos professores da rede, pois quando esta professora falou estava em uma reunião com várias professoras/es da rede e foi aplaudida por todos os presentes demonstrando a insatisfação frente o momento vivido.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto da presente pesquisa buscou elucidar as relações e contradições nas políticas de formação de professores do município de Francisco Beltrão, Paraná no período de 2000 a 2005, analisando os principais elementos apontados por professores de redes municipais para sua formação e ação cotidiana junto às comunidades escolares do campo, analisando as questões político-ideológicas que definem opções de gestões municipais em relação à formação continuada de professores da rede e, apontando os aspectos teórico-metodológicos que detêm a centralidade na formação continuada de professores de redes públicas comprometidas com a Educação do Campo.

A escola é a instituição incumbida de transmitir e acumular o conhecimento científico, oportunizando formas de ver e compreender o mundo, abrindo possibilidades de mudança na ação cotidiana das pessoas.

Para compreender a influência da escola sobre a realidade política e social do município de Francisco Beltrão, percebe-se que é de fundamental importância entender os acontecimentos e sua influência do desenrolar histórico até a atualidade. A trajetória de luta dos colonizadores mostra a história vista sob outra ótica, a dos dominados que buscaram seu valor social, conseguindo inverter a lógica do capital transformando o grande latifúndio das companhias em pequenos minifúndios e até dizendo-se que foi a primeira experiência de reforma agrárias do Brasil.

A educação sempre esteve presente no contexto como fator importante para manter ou transformar os interesses sociais. O atual momento histórico parece-nos propício para o fortalecimento da Educação do Campo, pois o MEC nos últimos anos com a cobrança dos movimentos sociais implementou as diretrizes nacionais para esta área e o Estado do Paraná na sua estrutura educacional abriu espaço para uma coordenadoria de Educação do Campo. São pequenos sinais, mas que para serem realmente implementados necessitam que as organizações populares dos agricultores se mobilizem e ocupem a escola como um novo campo a ser desenvolvido e que a educação ofertada no campo no Brasil possa ser pensada, gestada e implementada visando ocupar um espaço que até então nunca existiu, pois resistirá às políticas conservadoras que tornam o homem do campo objeto visando transformá-lo em sujeito de sua própria história.

A presente pesquisa permitiu constatar que a gestão atual do município de Francisco Beltrão não entendeu ou não está querendo perceber o momento histórico vivido e possivelmente está perdendo a possibilidade de reparação de uma dívida histórica com o campo em todos os níveis. Quanto aos professores, constatou-se que ainda sofrem coação e não conseguem expressar suas vontades e necessidades visto que hoje conseguem diferenciar os dois tipos de formação ofertados nas escolas do campo no município de Francisco Beltrão. Em conversas informais lembram com saudade a formação recebida e os encaminhamentos pedagógicos discutidos, mas não conseguem explicitar e transformar estes encaminhamentos em realidade.

É neste momento que se deve responder com atitudes, como algo novo, inédito, original, que não estava elucidado e que agora possa apresentar-se como possibilidades viáveis como pode ser analisado a seguir.

- Formar um coletivo de professores para superar o isolamento de cada disciplina, para um trabalho coletivo, interdisciplinar, que desafie os educadores da rede municipal de Francisco Beltrão proporcionando de fato a participação ativa dos professores do campo na construção do currículo escolar.
- Que a metodologia do trabalho das escolas do campo possibilite a superação do livro didático, do professor transmissor e do aluno receptor para um processo dialético de construção do conhecimento.
- Na educação popular, a democracia é princípio por ser o parâmetro de gestão, de participação, de construção coletiva. É meio de transformação, pois é no exercício democrático que as pessoas se fazem democráticas, e, é fim porque um dos objetivos centrais da educação do campo é construir a radicalização da democracia, uma sociedade verdadeiramente democrática.
- Para a efetiva participação, a autonomia e a construção de processos educativos tem fundamental importância a formação continuada de professores, baseadas na ação-reflexão-ação da prática pedagógica.
- Há necessidade de se construir um Projeto Político-Pedagógico de formação continuada de professores que venha ressignificar as questões metodológicas e seus pressupostos teóricos.
- Dar continuidade às propostas de formação, definidas conjuntamente com os educadores, torna-se uma diretriz para garantir seu processo de ampliação e amadurecimento.
- Uma formação de educadores nessa perspectiva sustenta-se por intervenções que considerem os saberes contextualizados, relacionados ao mundo, como ponto de partida para repensar o currículo escolar.
- A qualificação do trabalho pedagógico ocorre numa dimensão temporal de médio a longo prazo, mas considerando que intervenções pedagógicas construídas em conjunto com os educadores, situadas em práticas educativas concretas, podem alcançar objetivos mais imediatos.

Nesse sentido, acredita-se em políticas de formação que venham ao encontro dessas diretrizes, que sejam propostas conjuntamente com outras dimensões que interferem na qualificação profissional, como plano de carreira, política salarial, condições de

trabalho, materiais didáticos mais qualificados, concursos públicos. Ou seja, que não considerem a mudança na qualidade da intervenção educativa como uma transformação que dependa exclusivamente do professor, mas como um compromisso de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABICALIL, Carlos Augusto. **Organização de sistemas de ensino**. *Revista de Educação CNTE*, Brasília, n. 5, p. 20-26, 2001.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 1. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Historia da Educação**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989.

ARROYO, Miguel Gonzáles & CALDART, Roseli Salete & MOLINA, Mônica Castagna (Organizadores). **Por Uma Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. **Ofício de mestre**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ASSESOAR. **Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção**. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). *Por Uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p.149,150.

_____. **Cadernos de Educação** nº 2. Francisco Beltrão: Ed. Grafite, 2001.

_____. **Por uma Educação Pública do campo**. *Cadernos de Educação*, Nº 4. Francisco Beltrão: Ed. Grafite, 2005.

_____. **Cadernos Educação e Desenvolvimento - I Conferência Regional de Educação do Campo do Paraná**. Nº 1. Francisco Beltrão: Ed. Grafite, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo**. Porto Alegre. 2004. Texto.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do Estado para o meio rural**. In: THERRIEN, Jacques & Damasceno Maria Nobre (Coords). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus, p.15-40, 1993.

CASALI, Derli . Informativo do MPA n. 6, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, Augusto. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo: Cultura, 2003.

DUARTE, Valdir. **Escolas Públicas no Campo: Problemáticas e Perspectivas**. Francisco Beltrão: Grafite, 2003.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

ENGUIITA, Mariano F. **A Face Oculta da Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **O princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática do educador**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRÍAS, Hugo Chávez. **Reunião de Chefes de Estado Convocada pelo Presidente do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva**. Nações Unidas, setembro 2004. Texto.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. Curitiba, 1997. (Palestra proferida no Setor de Educação da UFPR, gravada em fita de vídeo).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e capitalismo real**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1995.

KOLLING, Edgar Jorge & CERIOLI, Paulo Ricardo & CALDART, Roseli Salette. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo**, Brasília, DF, Caderno 4, 2002.

KUENZER, Acácia. **O Ensino Médio é para a Vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. Curitiba, Palestra proferida no Setor de Educação da UFPR, gravada em fita de vídeo, 2000.

LACERDA, Sueli Bevilacqua de (coord). **História e Geografia de Francisco Beltrão: Educando com o coração**. 1. ed. Francisco Beltrão: Calgan, 2002

LARAIA, Roque de Barros **Cultura. Um conceito Antropológico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2000.

LAZIER, Hermógenes. **Paraná: Terra de todas as gentes e de muita história**. Francisco Beltrão: Grafit, 2003.

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

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação - abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. In: MONTEIRO, Regina. A pesquisa qualitativa como opção metodológica. PROPOSIÇÕES. Revista Quadrimensal da Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas, SP: Ed. Cortez. N.5. Agosto.1991. P.28-9.

MAIA, Eny Marisa e LEITE Regina Garcia. **Uma Orientação Nova para uma Nova Escola**. São Paulo: Loyola. Coleção Espaço, 1994.

_____. **Educação Rural: o que mudou em 60 anos?** Revista da Ande, São Paulo, ano 1, n. 3, 1982, p. 5-10. Republicado no “Em Aberto”, ano 1, n. 9, set. 1982, p. 27-33.

MARX, Karl. **Introdução. Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **Manuscritos: economia y filosofia**. Traducción, introducción y notas de Francisco R. Liorente. Madrid: Alianza Editorial, 1984

_____. **O Capital**. Livro 1, Volume 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

MÉSZAROS. **A obra de Sartre – Busca da liberdade**. São Paulo: Ensaio, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Educação do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 12^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1984.

SOARES, Ricardo Pereira. **Evolução do Crédito de 1994 a 1999: uma Explicação**. Brasília,. Texto para Discussão IPEA, julho de 2001.

VEIGA, Ilma. **A Prática pedagógica do professor de didática**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

_____. **Projeto Político-Pedagógico da Escola uma construção possível**. 20. ed. Campinas, SP: Papyrus. 2005.

ANEXO

Pesquisa sobre formação de professores do Campo do Município de Francisco Beltrão/ PR.

1- Dados gerais:

a- Formação Superior.....Pós.....

b- Há quantos anos trabalha na rede municipal?.....

c- Participou do processo de formação de professores do Campo nos anos 1999 a 2001?

2- Você julga importante que os professores tenham formação continuada para melhor desempenharem seu trabalho pedagógico? Por quê?

3- Como você avalia a formação feita para professores do campo nos anos 1999 à 2001?(pontos positivos; Pontos negativos).

4- Essa formação feita de 1999 a 2001, a seu ver tinha diferença da formação ofertada pela SMECE hoje? (Se sim diga em que. Se não tem diferença mostre os pontos iguais).

5- A seu ver por que não existe mais a parceria entre UNIOESTE, ASSESOAR e Prefeitura para formação de professores do Campo?