

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA REGINA MONSSÃO
NICOLLE CLOE NASSUR

A EDUCAÇÃO CAIÇARA NA ILHA DE SUPERAGUI

CURITIBA
2017

MARIA REGINA MONSSÃO
NICOLLE CLOE NASSUR

A EDUCAÇÃO CAIÇARA NA ILHA DE SUPERAGUI

Monografia apresentada como requisito parcial à
obtenção de título de graduada em Pedagogia, Setor
de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. Dra. Sonia Fátima Schwendler

CURITIBA
2017

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA REGINA MONSSÃO

NICOLLE CLOE NASSUR

A EDUCAÇÃO CAIÇARA NA ILHA DE SUPERAGUI

Trabalho de conclusão de curso aprovado como requisito parcial para obtenção de título de graduação em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Prof. Dra. Sonia Fátima Schwendler

Prof^a Carolina dos Anjos de Borba - UFPR

Curitiba, 10 de janeiro de 2017.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a professora Sônia, nossa orientadora, pelo processo de construção desse trabalho.

Agradecemos a todos/as do Colégio “Ilha de Superagui” por nos receber e pela disponibilidade.

A família Michaud pelo carinho com que nos receberam em sua casa durante a estadia na ilha. Pelos saberes e causos trocados que motivaram ainda mais a pesquisa.

Agradecemos aos nossos familiares e amigos/as pelos abraços quentinhos em especial Silmara Coga, Isabelle Pilar Turco e Gabriel Pfarrius.

Enfim, gratidão a todos/as que se fizeram presentes nessa etapa.

O mundo tem dois campos: os que aborrecem a liberdade, porque só a querem para si, estão em um; e os que amam a liberdade e a querem para todos, estão em outro.

José Martí

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender a educação dos povos caiçaras e identificar como o Colégio da “Ilha de Superagüi” do município de Guaraqueçaba – Paraná trabalha com a cultura e os saberes da comunidade local. Pretende-se analisar como o currículo escolar dialoga com os saberes da prática social, se ele corresponde às demandas da Comunidade e ainda, se está dentro das diretrizes curriculares da Educação do Campo. Os recursos metodológicos utilizados foram: questionários aplicados às educadoras e educandos/as do 3º ano do Ensino Médio do colégio acima citado e entrevista com o Pedagogo da Instituição. Além desses recursos, foram feitas revisões bibliográficas de livros, artigos e consultas nos documentos oficiais referentes à Educação do Campo, em especial os relativos à Educação Caiçara. Os dados levantados por meio das entrevistas, e as problematizações dos autores acerca do assunto nos possibilitou pontuar algumas proximidades e também nos permitiu perceber a necessidade de um projeto de educação que vise à formação dos seus agentes.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ÁREA DE ATUAÇÃO	30
FIGURA 2 – ÁREA DE FORMAÇÃO	31
FIGURA 3 – TEMPO DE TRABALHO NO COLÉGIO ESTADUAL ILHA DE SUPERAGUI	31
FIGURA 4 – FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	32
FIGURA 5 – PARTICIPAÇÃO EM ESPAÇO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO OFERTADO PELA SEED	32
FIGURA 6 – ONDE MORAM	33
FIGURA 7 – REPERCUSSÃO DO TURISMO NA SALA DE AULA	33
FIGURA 8 – PERCEPÇÃO DA PRESENÇA DO FANDANGO JUNTO À JUVENTUDE	34
FIGURA 9 – PERCEPÇÃO SOBRE A VONTADE DE CONTINUAÇÃO DOS ESTUDOS	34
FIGURA 10 – PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O DESEJO DE MIGRAÇÃO DOS ESTUDANTES.....	35
FIGURA 11 – IDADE DOS ESTUDANTES.....	36
FIGURA 12 – ÍNDICE DE REPROVAÇÃO.....	36
FIGURA 13 – SEMPRE ESTUDARAM NA MESMA ESCOLA.....	37
FIGURA 14 – TRABALHO DOS ESTUDANTES.....	37
FIGURA 15–CONTRIBUIÇÃO DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES NO TRABALHO.....	38
FIGURA 16 – INTENÇÃO DE FAZER PROVAS DO ENEM E/OU DO VESTIBULAR.....	38
FIGURA 17 – PRETENSÃO DE DEIXAR A ILHA APÓS A CONCLUSÃO DOS ESTUDOS.....	39
FIGURA 18 – MOTIVOS PARA DEIXAR A ILHA.....	39

LISTA DE SIGLAS

ALEP - Assembleia Legislativa do Paraná

ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

ICMBio - Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MOPEAR - Movimento dos Pescadores Artesanais do Paraná

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem terra

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica

PPP – Projeto Político Pedagógico

PNE – Plano Nacional de Educação

PNPCT - Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos povos e Comunidades Tradicionais

SEED – Secretaria de Estado da Educação

Sudepe - Superintendência do Desenvolvimento da Pesca

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	12
2.1 HISTÓRICO	12
2.2 MOVIMENTOS SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO	16
2.3 EDUCAÇÃO CAIÇARA: CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICIDADES.....	18
3 A ILHA SUPERAGUI E A EDUCAÇÃO CAICARA	23
3.1 SUPERAGUI.....	23
3.2 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	25
4 ESCOLA, TRABALHO E CULTURA NA ILHA DE SUPERAGUI	29
4.1 DADOS DA PESQUISA DE CAMPO	29
4.1.1 Perfil dos professores.....	30
4.1.1 Percepção dos professores sobre a relação entre escola, trabalho e a formação dos estudantes.....	33
4.1.2 Percepção dos estudantes do terceiro ano do ensino médio sobre a relação escola, trabalho e cultura.	35
4.2 REFLETINDO SOBRE OS DADOS DA PESQUISA.....	40
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS.....	48

1 INTRODUÇÃO

O termo Educação do Campo é novo no campo da educação. Surge como uma concepção e uma luta política a partir das demandas da população camponesa, como os trabalhadores rurais da reforma agrária, pequenos agricultores, povos quilombolas, indígenas, ribeirinhos, caiçaras, dentre outros. Como parte integrante da Educação do Campo, a Educação Caiçara tem com princípio desenvolver uma educação que contemple a população local, valorizando e respeitando os saberes e a cultura da comunidade.

O presente trabalho teve como foco o Colégio Estadual “Ilha de Superagui” localizado no município de Guaraqueçaba – Paraná, tendo como base da investigação os fundamentos da Educação do Campo, em especial os propostos para a Educação Caiçara. Para que a população da Ilha tenha seus direitos garantidos, a Educação Caiçara, desenvolvida na e a partir das demandas da comunidade, faz-se necessária. Mesmo que existam diretrizes e legislações que tratem do que é necessário ser desenvolvido para a manutenção cultural e estrutural de um povo, as consequências de uma educação deslocada do contexto em que vivem os sujeitos são graves, pois causa uma anulação cultural e priva os mesmos do acesso a memória de sua história.

O estudo, com base em pesquisa bibliográfica e empírica, foi realizado com o objetivo de identificar como o Colégio Estadual “Ilha Superagüi”, articula a cultura e os saberes locais da comunidade dentro do espaço escolar. Buscou-se responder as seguintes questões de pesquisa: Como o direito a educação tem sido garantida na Ilha de Superagui de acordo com a Constituição Federal e as políticas da Educação do Campo? Como à escola articula as relações do trabalho, da cultura, e os saberes da comunidade com o currículo escolar? Até que ponto o currículo do Colégio Estadual de Superagüi, segue os parâmetros das diretrizes da Educação do Campo?

Foram realizadas revisões bibliográficas, a partir de livros, artigos e outros materiais referentes à Educação do Campo, no caso específico a Educação Caiçara. O levantamento bibliográfico foi direcionado a encontrar evidências sobre as representações mais comuns no que tange a construção, sistematização e organização da Escola do Campo, bem como bibliografia referente ao currículo. A pesquisa empírica foi realizada com base na análise do Projeto Político Pedagógico,

a fim de saber como os professores de diferentes disciplinas, articulam a cultura local em seus planos de ensino. Também foi realizada uma entrevista com o Pedagogo da Instituição e foram aplicados questionários com os educadores e com os educandos do 3º ano do Ensino Médio, com a finalidade de levantar dados da percepção destes sujeitos do papel da escola dentro da comunidade. Além disso, foram verificados materiais produzidos pelos/as estudantes referentes a manifestações culturais que ocorrem na ilha durante o ano.

O trabalho exposto configura-se em três capítulos: no primeiro foi sintetizado o histórico da Educação do Campo, a sua finalidade enquanto modalidade de ensino e sua especificidade enquanto Educação Caiçara. O direito desses sujeitos a uma educação que respeite a realidade do campo também foi analisado a partir do aparato legal. No segundo capítulo contextualizou-se o território da Ilha de Superagui, contexto da pesquisa empírica, e discutiu-se sobre a importância do trabalho como princípio formador da identidade dos moradores da comunidade da Ilha e sua relação com o currículo. E por fim, no terceiro e último capítulo foram mostrados os resultados da pesquisa empírica. Dentro do parâmetro educação, trabalho e cultura buscou-se comparar as informações da pesquisa empírica com a bibliográfica a respeito da educação Caiçara/Educação do Campo.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O surgimento da educação do campo vem da demanda dos sujeitos que vivem do trabalho da terra, das águas e das florestas e de sua luta pelo direito de acesso à escola e a uma educação que contemple as particularidades do local onde a escola estiver inserida. O presente capítulo abordará o surgimento dos princípios norteadores da Educação do Campo; a luta dos movimentos sociais para a efetivação de políticas públicas para os povos do campo e a especificidade da educação dos povos caiçaras.

2.1 HISTÓRICO

A Educação do Campo enquanto modalidade teve sua origem na necessidade da escola de contemplar os povos que residem em áreas rurais e atender suas especificidades. Antes disso, os moradores do campo que tinham acesso à escola frequentavam a chamada escola rural, que oferecia uma educação nos mesmos moldes da que é oferecida às populações da área urbana. Dessa forma, segundo Marlene Ribeiro (2012, p.293), “não havendo nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos quando esses a frequentam” a escola rural acaba por ser uma reprodução da escola localizada nas cidades. Além disso, tanto as “escolas rurais quanto as urbanas tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor”. (RIBEIRO, 2012, p.294).

As escolas localizadas no campo têm sido influenciadas pelas demandas do setor agropecuário, em especial o agronegócio voltado para monocultura, latifúndio, que não se preocupa com as necessidades próprias dos camponeses que resistem e permanecem no campo.

Fernandes e Molina fazem crítica ao modo como o agronegócio é velado e acaba por ser contra os interesses da população citada:

...a imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para “modernizá-la”. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, exploratório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção da riqueza e das novas tecnologias. (FERNANDES; MOLINA, 2005, p.15).

Neste contexto, saberes acumulados como a experiência sobre o trabalho com a terra, com as florestas e as águas, como conhecimento dos solos, das sementes, da época de colheita, época propícias para a pesca, foram anulados pela escola rural, que valorizava conhecimentos relativos a outros modos de vida, para outros sujeitos, negando as experiências e conhecimentos do contexto onde a escola esta situada, e os saberes relacionados à produção das condições materiais de existência dos povos que vivem do trabalho na terra, nos mares e rios.

Para se contrapor a esta proposta educacional que não respeita a cultura, a história e os saberes dos sujeitos do campo, das águas e das florestas surge a Educação do Campo que se insere “num projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e dignidade camponesas” (RIBEIRO, 2012, p.298).

O surgimento da educação do campo vem através da luta dos camponeses em defesa de um projeto de educação que contemple as necessidades históricas desses sujeitos. Cecília Maria Ghedini, Natacha Eugênia Janata e Sonia Fátima Schwendler (2010) destacam a inseparabilidade da luta pela educação no/do campo com o enfrentamento ao capitalismo no campo e a reforma agrária¹, que faz com que os trabalhadores rurais se organizem em sindicatos e movimentos sociais para a disputa territorial, material e imaterial, condição de sua subsistência.

No contexto de organização do campesinato e da defesa de outro modelo de sociedade e de educação, em 1997 foi realizado em Brasília o 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – o ENERA². O encontro promove a organização e articulação nacional para se pensar a Educação do Campo, e resulta no ano seguinte na 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que concentra os diversos movimentos que reafirmam o projeto de transformação social e a defesa da Educação do Campo (GHEDINI; JANATA; SCHWENDLER, 2010).

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Roseli Caldart (2012) relata que esta nasceu como Educação básica do Campo em 1998 e a partir das discussões do seminário Nacional, realizado em Brasília, de 26 a 29 de

¹ Entende-se a Reforma Agrária como estratégia para manter o desenvolvimento da agricultura camponesa, revertendo o quadro de concentração da população na área urbana.

² Este Encontro é promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Destaca-se que é a partir da experiência de educação realizada nos assentamento e acampamentos do MST que a Educação do Campo é gestada.

novembro de 2002, passou a ser chamada de Educação do Campo. Essa posição é reafirmada na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo em 2004.

Os argumentos para mudar o termo “Educação básica do Campo” para Educação do Campo, já aparecem nas discussões realizadas em 2002, no contexto da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação nº 36/2001, a respeito das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Entende-se que educação não se limita a escolarização.

A educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com a formação para o trabalho e para a participação social. (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, apud CALDART, 2012, p.258).

A escola do campo deve corresponder à necessidade da formação integral dos povos do campo. Para tal, precisa garantir o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial). Através do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, o governo federal institui a especificidade da educação para os povos do campo como política pública.

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

O mesmo decreto, no parágrafo 1º define a escola do campo e os sujeitos do campo em sua diversidade.

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

A Educação do Campo apresenta uma dimensão própria para os sujeitos que habitam o campo, como os trabalhadores rurais da reforma agrária e pequenos

agricultores, povos quilombolas, indígenas, ribeirinhos e caiçaras. O âmbito da Educação do Campo prevê uma pedagogia própria que respeite e valorize os saberes produzidos e o modo de vida camponês, os conhecimentos relacionados ao trabalho realizado no campo, concretizando-se em um currículo próprio. Miguel Arroyo (2015) coloca que a precarização do ensino reflete e, muitas vezes, impossibilita um currículo que atenda as demandas reivindicadas pelos sujeitos do campo. Cita como exemplo as dificuldades do espaço físico enfrentadas pelos profissionais da educação, bem como a necessidade de uma “Escola do Campo no Campo, professores do Campo no Campo” (ARROYO, 2015, p.51), para que se consolide o direito à educação de qualidade. A Educação do campo tem como princípios pedagógicos:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
 - II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
 - III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
 - IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
 - V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos.
- (DECRETO 7.352/2010 p.1)

A legislação sobre a especificidade da Educação do Campo prevê como descrita acima, a valorização da identidade camponesa, o desenvolvimento de políticas públicas para a Escola do Campo, e a articulação com a comunidade e os movimentos sociais do campo.

O Estado do Paraná tem como eixo norteador das políticas e do ensino no Campo diretrizes próprias que direcionam o trabalho pedagógico nas escolas. Estas diretrizes indicam os seguintes eixos temáticos a serem trabalhados: Trabalho: divisão social e territorial; Cultura e identidade; Interdependência campo-cidade; Questão agrária e desenvolvimento sustentável, Organização política, Movimentos

sociais e cidadania. Junto as diretrizes a secretaria propõe ainda alternativas metodológicas para o trabalho pedagógico na Escola do Campo.

A proposição de legislação própria para o tema evidencia uma preocupação com a Educação do Campo, resultado da luta dos movimentos sociais por uma educação que contemplasse as características dos camponeses, ainda que a aplicação das garantias propostas pela lei dependa de políticas públicas próprias e investimentos para que se complete a tríade: Campo, Política Pública e educação (CALDART, 2009). Entende-se Campo como o direito a terra e a produção da sua existência, Políticas Públicas como instrumento que incentiva a permanência e fomenta o desenvolvimento sustentável dos camponeses e a Educação deve ser de qualidade para todos, de forma que seja garantido, acesso, permanência e o sucesso escolar.

2.2 MOVIMENTOS SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO

Na luta por uma educação própria para os sujeitos do campo os movimentos sociais tiveram papel fundamental em sua construção.

Para Caroline Bahnuik (2010 p.108) “A educação no movimento engloba um processo mais amplo que a escolarização, mas garante à escola uma importante e central contribuição.” Do ponto de vista do MST a educação vai além das salas de aula, tendo como objetivo a formação humana de militantes e de intelectuais orgânicos. Nos princípios filosóficos do movimento são encontradas referências como:

Educação para transformação social; Educação para o trabalho e a cooperação; Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; Educação para valores socialistas e humanistas; Educação como um processo permanente de formação e transformação humana. (BAHNUIK, 2010 p.108)

Segundo Schwendler (2010), através dos movimentos sociais os povos excluídos encontram uma possibilidade de lutarem por uma condição de vida digna, e o acesso a direitos, antes negados. Esse espaço também é usado para denúncia das condições desumanas em que os camponeses foram sujeitados ao longo da história, no que diz respeito ao trabalho, saúde, educação assim como a participação social e política na sociedade. Pode-se afirmar que “os movimentos sociais têm se constituído como os grandes educadores do povo oprimido” (SCHWENDLER, 2010, p. 277).

Na pedagogia do movimento, os movimentos sociais buscam compreender como os oprimidos se educam, se humanizam, aprendem, se formam como sujeitos políticos, sociais, culturais, cognitivos e não como podemos educá-los, conscientizá-los, humanizá-los. (SCHWENDLER, 2010, p.277).

Monica Molina e Laís Mourão Sá (2012) relatam que “a concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no mesmo bojo do movimento da Educação do Campo a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação.” A escola do campo vem para se contrapor às concepções da escola rural, que se pauta num projeto de educação que não atende as necessidades e especificidades dos povos do campo. A escola do campo tem como finalidade formar sujeitos da classe trabalhadora fazendo integração entre o trabalho, a ciência e a cultura próprias do campesinato.

Segundo Bernardo Mançano Fernandes (1999) a escola do campo assegura o direito da população camponesa ao acesso, a política, a cultura e a economia da agricultura, que constrói conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico. As escolas do Campo dentro dessa concepção são espaços de formação e transformação social. São esferas de criticidade capazes de promover mudanças significativas, formando sujeitos engajados na busca por melhores condições de vida para si e para a coletividade.

Ghedini, Janata, Schwendler (2011), afirmam que a Escola do Campo, tem como princípio a disputa de um projeto de sociedade e de formação humana, resultando em uma concepção de educação que afirme uma identidade campesina como ato político. A escola neste contexto é compreendida como espaço de valorização da cultura onde “se define o que é saber e quais saberes são socializados e reelaborados” (p.183). Neste sentido, as autoras afirmam ainda, que a educação assume o compromisso de afirmar a historicidade dos sujeitos do campo, produtores de saberes que se formam no trabalho, buscando a emancipação e transformação social.

A Educação do Campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produzido para o capital. (CALDART, 2009, p. 38).

Marcos Gehrke (2010) relata que entre profissionais da educação, há alguns que questionam a diferenciação que há entre as escolas da cidade e as escolas do campo, certos de que o problema esteja na relação campo-cidade. Eles pontuam que as crianças do campo tem o direito de aprender as mesmas coisas que as crianças da cidade. Também há os que afirmam não concordarem com a existência da Escola do Campo, mencionado o fato da instituição escolar ser universal para todos. Há ainda questionamentos a respeito de como classificar a escola como Escola do Campo. Algumas secretarias da educação buscam classificar suas escolas, como Escola do campo, a fim de obter vantagens econômicas.

A instituição “Escola do Campo” vai além do dizer-se “do campo”. É parte de toda uma concepção de educação e do campesinato, e da luta para que ela se concretize.

Quando falamos de Escola do Campo, que estamos nos referindo, primeiramente, à necessidade de luta para que ela passe a existir no campo, rompendo com a ideia de que a escola já está em atividade para todos. O que implica organização popular e apresentação da demanda ao estado e, ainda, exigência/luta para que este as autorize e dê as devidas condições de seu funcionamento. Outra luta se faz necessária: manter as escolas que já existem, pois as políticas oficiais têm orientado para o fechamento e nucleação das escolas do campo, em nome da melhoria das condições na escola da cidade. (GEHRKE, 2010, p.153).

Uma das características da Escola do Campo é o vínculo com a luta dos movimentos sociais do campo. Essa luta tem como função:

Manter viva sua memória e origem, vivenciar a organicidade e a formação humana, garantir a apropriação dos conhecimentos mais avançados e comprometidos com a transformação social, trabalhar a mística da vida e a pertença à classe trabalhadora. (GEHRKE, 2010, p.154).

Gehrke (2010) problematiza que a Escola do Campo “está somente onde se deseja que ela esteja, porque mais que estar no campo ela precisa ser intencionada para estar e ser do campo, por quem a faz.” (p. 155). Para isso é preciso que haja muito trabalho e estudo, além de ousadia, invenção, engajamento e luta a fim de constituí-la.

2.3 EDUCAÇÃO CAIÇARA: CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICIDADES

A Educação Caiçara, como parte integrante da Educação do Campo, necessita de um projeto de educação semelhante àqueles almejados e construídos pelos demais sujeitos do campo como os Sem Terra. Um projeto de educação que

visão à transformação social através da problematização da realidade concreta, considerando o trabalho e as manifestações culturais, partes importantes da identidade caiçara.

Caiçara é o termo utilizado para definir a cultura e os sujeitos que habitam o litoral dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Norte de Santa Catarina. Santos (2013) afirma que, “os caiçaras surgiram há cerca de 500 anos a partir da miscigenação entre o europeu, o indígena e o negro”. A ocupação das áreas litorâneas por esses grupos étnicos a centenas de anos atrás resultou na formação da cultura Caiçara, que também foi e é influenciada pelo território que estes sujeitos ocupam e as práticas de trabalho que são desenvolvidas por eles como a pesca e o plantio da mandioca. Para Antonio Carlos Sant’Ana Diegues o processo identitário Caiçara ainda está em fase de construção, já que igual a outras populações campesinas, os caiçaras foram durante muito tempo desvalorizados e subestimados. Segundo ele:

A criação da auto identidade caiçara é um processo em construção e teve de superar um período histórico longo em que o estereótipo caiçara, identificado como indolente, preguiçoso, negador do progresso era amplamente difundido na opinião pública. Identificando o caiçara ao selvagem, ao não-cidadão, ao sem-direitos, era mais fácil ao especulador imobiliário expulsá-lo de seu território, tomando-lhe a terra para implantar o progresso, a civilização. Esse mesmo preconceito foi aplicado por órgãos públicos, como a antiga Sudepe (Superintendência do Desenvolvimento da Pesca) para desqualificar o pescador artesanal, negando-lhe o papel de produtor e cidadão para alijá-lo mais facilmente do projeto de modernização. (DIEGUES, 1998, p. 121).

Os caiçaras são considerados pela legislação como integrantes de uma “comunidade tradicional”. O decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), aponta que além dos indígenas e quilombolas, os caiçaras também são considerados como povos e comunidades tradicionais. No artigo 3º do Decreto acima mencionado entende-se por:

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

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária,

observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações; e

III - Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras.

O reconhecimento de suas práticas culturais indenitárias como pertencentes a este grupo específico visa garantir a manutenção dos modos de vida da comunidade e os saberes relacionados à cultura Caiçara. As escolas inseridas nestas comunidades tem o dever de pensar em um trabalho pedagógico consonante com as necessidades da comunidade, afirmando a proposta de uma educação para/com/dos sujeitos do campo.

Mariangela Cunha (2009) em seu estudo sobre a educação caiçara no litoral do Paraná relata que a escola estudada se distancia do mundo do trabalho e da realidade vivida pelos educandos. Sobre a educação na Ilha Rasa - PR, onde foi realizada a pesquisa, a autora fala que ainda existe um distanciamento entre a Educação no Campo e a Educação do Campo, ou seja, uma escola que seja deles – população caiçara – e não para eles, não basta estar no Campo, e sim ser do Campo, em sua concepção e execução.

Para Silmara Elena Alves de Campos (2004) no que diz respeito à cultura, o sistema vigente é imperial “urbano” e não reconhece o projeto de cultura popular como legítimo. Assim sendo impõe-se à população caiçara um modelo padrão de comportamento social, de costumes e hábitos que descaracteriza seu modo de vida, tendo em vista que os povos caiçaras têm seu modo próprio de vida e de subsistência. Caberia, portanto, um projeto educacional público que os contemplasse, respeitando seus saberes e sua diversidade.

Além dos fatos citados acima existe ainda a questão da dificuldade do acesso à escola, que por vezes se faz presente nas comunidades caiçaras, já que muitos vivem em locais de difícil acesso. Isto ficou evidente na pesquisa realizada por Vanessa Marcondes de Souza e Carlos Frederico Bernardo Loureiro (2015), na Península de Juatinga – RJ, onde existem 20 comunidades caiçaras com aproximadamente 1400 pessoas e somente seis escolas para atendê-las, sendo que essas atendiam até 2010, somente o Ensino Fundamental (1º ao 5º). Essas escolas são localizadas em regiões próximas a área urbana de Paraty, o que dificulta o acesso dos moradores das comunidades mais distantes, restando-lhes às opções

de: ou mudar para localidades mais próximas de uma escola, deixando para trás suas terras, ou de permanecerem nas suas comunidades de origem ficando assim, sem acesso a escolarização. Assim têm de ter que eleger entre permanecer em seus territórios construindo seus saberes ou frequentar a escolarização obrigatória que, muitas vezes, sequer contempla suas necessidades.

Segundo os autores, embora os caiçaras sejam detentores de conhecimentos próprios da cultura tradicional, os moradores das comunidades mais isoladas nunca tiveram acesso à escola. Devido a isso, à maioria deles não possuem familiaridade com a leitura e a escrita. Souza e Loureiro destacam que:

A falta do oferecimento da educação escolar tem trazido uma série de dificuldades e consequências para esses grupos, tais como: a migração compulsória para outros lugares em busca deste direito negado, onde a família se desloca por inteiro para outras regiões que possuam escolas ou as crianças saem dos seus núcleos familiares para frequentar a escola, ficando aos cuidados de outros parentes; a impossibilidade de tirar diversos documentos como, a carteira de pescador necessária para o exercício legal da profissão ficando esses grupos então na ilegalidade; a perda dos benefícios do governo como bolsa família, que serve como complementação familiar principalmente em épocas em que a colheita é fraca ou a pesca é impossibilitada pelas condições adversas do mar; baixa autoestima dos jovens que não se sentem detentores do conhecimento e incapazes de aprenderem os conhecimentos dominantes; entre outros. (SOUZA; LOUREIRO, 2015, p.4).

Geralmente os caiçaras mantêm um modo de vida diferenciado da população urbana. Porém, de acordo com Valesca Camargos dos Santos (2013), a aproximação das áreas urbanas dos espaços ocupados pelos caiçaras acaba influenciando o modo de vida da população local nem sempre de forma positiva. Essa influência tende a desencadear o enfraquecimento da cultura tradicional. Com o fim de valores seculares, a população é condenada a “falta de lugar” uma vez que não se adapta ao modo de vida urbano e já não pode mais viver no seu lugar origem.

O desafio da Educação Caiçara está em integrar os conhecimentos científicos e acadêmicos produzidos e acumulados pela sociedade com os saberes regionais desenvolvidos nas relações com a comunidade, com o trabalho e a cultura Caiçara, garantindo o direito a Educação do Campo, como concepção fundamental para a formação das crianças, jovens e adultos moradores das áreas litorâneas e produtores da cultura Caiçara. Além disso, como nos mostra a história da luta pela

Educação do Campo, é necessário pressionar os governantes para garantir políticas públicas para que essa escola, do campo e não para o campo, seja concretizada.

3 A ILHA SUPERAGUI E A EDUCAÇÃO CAICARA

O presente capítulo apresenta as características do local onde foi realizada a pesquisa, a Ilha de Superagui. Considera-se o território como parte fundante da identidade caiçara, bem como o trabalho desenvolvido por esta população como princípio de sua educação.

3.1 SUPERAGUI

O estudo foi desenvolvido na ilha de Superagui, situada no município de Guaraqueçaba, no litoral norte do Paraná, divisa com o estado de São Paulo.

A ilha de Superagui faz parte do “Parque Nacional de Superagui”, tendo sido inscrita como patrimônio Natural e Histórico em 1970, pela Divisão do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural do Paraná. O parque foi instituído no ano de 1985 pelo decreto 97.688 que institui:

Art. 1º Fica criado, no Estado do Paraná, o Parque Nacional do Superagui, abrangendo terras do Município de Guaraqueçaba, com o objetivo de proteger e preservar amostra dos ecossistemas ali existentes, assegurando a preservação de seus recursos naturais, proporcionando oportunidades controladas para uso pelo público, educação e pesquisa científica. (DECRETO 97.688/1989).

O parque abrange, além de outras áreas, toda a ilha de Superagui. A criação do parque influenciou diretamente no modo de vida dos Caiçaras que ali viviam. Com a institucionalização do parque, diversas medidas de controle e proteção do meio ambiente, entendidas pelo modelo de conservação da fauna e da flora como essenciais, prejudicaram a economia e o modo de vida da comunidade caiçara que há centenas de anos habitam a ilha. Na fala do morador é possível perceber o impacto das medidas para a comunidade:

No início, a gente primeiro trabalhava na lavoura, depois a gente pescava. A pesca era só pra mantimento depois quando veio essas proibições virou pra pesca mesmo. (Elesbão de Prado apud SOUZA; GUSSO 2010, p.3).

Com a proibição do plantio da mandioca, a pesca se tornou a principal fonte de renda e subsistência dos moradores, que antes incorporavam ao trabalho pesqueiro as atividades relativas ao cultivo e produção da farinha, além de insumos como feijão e milho.

Tal proibição também afetou a manifestação cultural do fandango. A prática do mutirão que se constituía em juntar os moradores para limpar o terreno para o plantio, ou em épocas de colheita e que ao final do trabalho coletivo era realizado o Baile de Fandango como agradecimento pela cooperação na lavoura. De acordo com Diegues (2015, p.146), “Com o fim das roças, desaparece o uso do mutirão, base da solidariedade social e das atividades culturais como o fandango”. Com o fim dos roçados o fandango perdeu parte de seu significado para comunidade, tendo que se adaptar e se renovar para não deixar de existir.

Atualmente os pescadores estão organizados no Movimento dos Pescadores Artesanais do Paraná (MOPEAR). O coletivo auxilia os pescadores a encaminharem as demandas da comunidade e dos (as) pescadores (as) junto ao setor público e pressionar para a conquista de seus direitos. A importância do MOPEAR descrita por um de seus integrantes:

O MOPEAR para nós hoje, é o movimento dos pescadores artesanais do litoral do Estado do Paraná e, através da MOPEAR a gente conseguiu agrupar uma coisa importante em nossas vidas buscando a nossa visibilidade como um povo, uma comunidade tradicional. O movimento tá dando acessibilidade pra que a gente possa impor uma condição pra nós, uma Política Estadual, uma política formal, pra que a gente possa ter nossos direitos ao desenvolvimento e a sustentabilidade pra essas comunidades tradicionais. Agora com a criação do movimento social buscamos o que é de mais sagrado pra nós, que são nossos direitos. Eu acho o MOPEAR pra nós representa um grande papel, uma legitimidade para a nossa luta porque nos somos milhares de pescadores, de pescadoras artesanais do litoral do Estado do Paraná, que tão invisíveis, e através do MOPEAR a gente tá buscando articular pra tenta mostra ao governo que a gente existe e somos milhares. Então, a importância de todo movimento é que a gente venha conseguir abrir as portas das autoridades pra gente poder reivindicar aquilo como direito nosso. (Samuel Dina apud, SOUZA; GUSSO, 2010, p.6).

Ao se organizarem em um coletivo, os trabalhadores já conseguiram alcançar alguns objetivos importantes por parte do MOPEAR. Entre eles o reconhecimento enquanto pescadores e pescadoras artesanais, a representação na Frente Parlamentar dos Povos e Comunidades Tradicionais na Assembléia Legislativa do Paraná – ALEP, e maior autonomia da escola e diálogo com os órgãos ambientais. Diegues comenta que:

Quando mais recentemente começou a exigir alguns de seus direitos trabalhistas, direitos ao seu território, passou a ser objeto de retaliações variadas. O reconhecimento recente, cada vez maior, do papel dessa população numa nova visão da conservação ambiental em áreas naturais

protegidas, como conservador da biodiversidade, portador de profundo conhecimento sobre o mundo natural tem, por outro lado, contribuído para maior aceitação dessa alteridade (1998, p. 122).

O reconhecimento dos pescadores artesanais como sujeitos que contribuem para a preservação da biodiversidade está em consonância com a proposta do PNPCT que entende as práticas desenvolvidas nos territórios pelas comunidades tradicionais como importantes para a manutenção de seu modo de vida. Práticas que ocorrem junto ao manejo do meio ambiente, através do cuidado com a terra e da vida marinha, fruto do conhecimento ancestral das comunidades tradicionais. Uma das formas deste reconhecimento pelo Estado está no ajuizamento da Defensoria Pública do Estado junto ao Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (*ICMBio*) em assegurar a participação do MOPEAR no Plano de Manejo do Parque Nacional do Superagui. (DIEGUES, 2015).

3.2 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O território da comunidade abarca não apenas a parte da vila e da mata, as planícies e o mangue, mas se estende para o mar, e esse estender-se ocorre em parte pela atividade de pesca que ali se exerce. A pesca artesanal constitui-se como parte da identidade caiçara. É ainda gerador de conhecimento, participando da educação das crianças e jovens da comunidade.

O conhecimento tradicional é transmitido de geração em geração de forma oral, e o trabalho se constitui como *locus* deste conhecimento. A seguir um pescador da ilha os conhecimentos que recebeu dos pais no trabalho com a pesca artesanal:

O modo de vida aqui de Superagui começa de doze anos pra frente quando nós começamos a pescar junto com o nosso pai, e a gente aprendeu aquilo que o nosso pai trouxe pra nós. Ia pesca hoje, pra come daqui dois três dia, então nós sempre ia com ele... (Miguel Siqueira, apud SOUZA; GUSO, 2010, p.5).

O trabalho como princípio educativo faz parte do currículo necessário à Educação do Campo. Um currículo que compreenda a relação profunda que os sujeitos que habitam o campo têm com o território que ocupam, com a comunidade e suas manifestações culturais e com o trabalho que executam.

O entendimento do trabalho como matriz pedagógica, parte das teorias pedagógicas marxistas. Para Gramsci (...) é no trabalho que nos conformamos. Marx (...) diz que é no trabalho, seja ele na agricultura ou na fábrica, que nos produzimos

enquanto seres humanos. O trabalho é uma prática de humanização (ARROYO, 2010). Pensando nesta perspectiva, a escola do campo deve em seu fazer pedagógico, considerar o trabalho como fundante, como matriz da prática pedagógica. “Ou seja, se aceitamos o trabalho como princípio educativo, todo o projeto educativo, seja na escola, fora da escola, teria que estar amarrado aos processos de formação que acontecem no trabalho”. (Arroyo, 2010, p. 43).

A agricultura camponesa, e a pesca artesanal possuem caráter educativo “devido àquilo que melhor caracteriza esse tipo de produção, que são os envolvimento familiares e comunitários, nos quais se realizam práticas educativas” (BONETI, 2012, p.65).

A partir da aprovação da constituição de 1988 a educação passou a ser um direito de todos. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 que em seus artigos 23, 26 e 28 que tratam das questões de organização escolar, assim como das questões pedagógicas, foi reconhecida a diversidade e peculiaridade do campo, estabelecendo-se orientações para seu atendimento. Contudo, a realidade das escolas rurais continuava precária. O art. 26 da lei referenciada tem nova redação conforme a lei 12.796/2013 que diz:

Art. 26. Os currículos de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796/2013).

Estes documentos oficiais garantem que os conhecimentos das diferentes culturas, etnias e populações contribuam para complementar a base nacional comum do currículo e das disciplinas, o que pode ser encarado como um avanço no reconhecimento das diferenças. Entretanto, como argumenta Arroyo (2015), ao delegar a estes conhecimentos um caráter meramente contributivo, oculta os processos de luta política dos movimentos sociais, pois descaracteriza a produção histórica dos diferentes em desiguais, inferiores, segregados, seja quanto à etnia, raça, classe. Ele aponta que esses processos de luta, ou ainda esse radicalismo político, como ele nomeia, não cabe na organização dicotômica das diretrizes, em que a diversidade de saberes locais e de culturas étnicas serviria para complementar a base comum.

No final dos anos 90 foram efetivados espaços públicos para discussão a cerca da Educação do Campo, como o I ENERA. Nesse evento foi proposto um desafio de pensar a educação publica a partir do mundo do campo, levando em conta suas especificidades como cultura local, modo de conceber o tempo, meio em que estão inseridos, modos de vida, organização familiar e o trabalho.

Embora as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo seja um documento criado com o intuito de assegurar direitos à educação para a população camponesa, é necessário efetivá-la na prática com um currículo que valorize os saberes e a cultura do campo. De acordo com Arroyo (2015, p.50) “os currículos de formação e de educação básica somente serão Outros se se unirem aos processos de mudanças que acontecem nas lutas sociais dos trabalhadores”.

Arroyo (2015) entende que para efetivar uma educação que de fato contemple a população do campo é preciso que ela se efetive antes na formação docente. Do contrario, “esta não se efetivará enquanto não se avançar na construção de Currículos que traduzam as concepções, os conhecimentos, as culturas e valores de que são produtores e sujeitos os movimentos sociais”. (2015, p.48).

Para os profissionais que atuam na Educação do campo, mais precisamente na educação caiçara, não existe uma formação especifica que possa auxiliá-los na sua atuação. Segundo depoimento de Raimundo Pinheiro Francisco (2016) pedagogo do Colégio Estadual “Ilha de Superagui” (onde foi realizada a pesquisa), a Secretária Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED) oferece poucos cursos. Além disso, não dão subsídios para que os educadores participem. Dessa forma eles precisam usar de recursos próprios para participar dos espaços de formação.

Eles dão, mas ainda é muito pouco não é o suficiente não consegue assim, eles não têm muita formação, mesmo porque eu vejo que a educação do campo está sendo trabalhada nesses últimos dois anos. A gente era quase esquecido tinha que trabalhar de outras formas na maneira que é nas grandes cidades (FRANCISCO, entrevista, 2016).

Vê-se que existe essa lacuna na formação dos profissionais que atuam na educação do campo, eles encontram dificuldades no processo de formação continuada. E especificamente quanto à instituição estudada, o Colégio Estadual “Ilha de Superagui”, no seu PPP (Projeto Político Pedagógico), um dos objetivos é a formação continuada dos profissionais atuantes para a melhoria do seu desempenho profissional.

As diretrizes afirmam que a Educação do campo deve estar vinculada a um projeto de desenvolvimento peculiar a população que a compõe. E destaca como fundamental a discussão sobre conteúdos como: a agroecologia e o uso das sementes criolas, a questão agrária e demandas por reforma agrária, a diversidade de produtos relativos à agricultura e o uso de produtos naturais, os trabalhadores assalariados rurais e suas demandas por melhores condições de trabalho, a pesca ecologicamente sustentável e o preparo do solo. Tais temas possibilitam o estudo de um modelo de desenvolvimento no campo que se contraponha ao modelo hegemônico.

Mesmo com avanços, a educação para os povos camponeses é trabalhada a partir de um currículo basicamente urbano. “A cultura, os saberes da experiência, a dinâmica do cotidiano dos povos do campo raramente são tomados como referência para os saberes pedagógicos (...)”. (PARANÁ, 2006). Arroyo (2015) problematiza que “sem construir o sistema de educação escolar não há como avançar na reconstrução dos currículos das escolas nem avançar na garantia do direito a educação dos trabalhadores do campo”. (Arroyo, 2015 p.53). Segundo o autor, as nossas escolas ignoram o mundo do trabalho. No entanto, é possível atrelá-lo ao processo educativo. É possível aprender matemática, história e geografia estando inserido no mundo do campo.

Segundo Pistrak (2000) o trabalho integra a relação da escola com o contexto histórico social dos educandos, e é neste sentido que ocorre a fusão entre ensino e educação. Há que se estabelecer uma relação orgânica entre o trabalho e a ciência na vida escolar e social das crianças. Complementa ainda que o papel social da escola e do professor está “na melhoria constante da agricultura, da economia rural e das condições de vida do camponês; o trabalho deve ser feito com *a ajuda da escola e através dela*” (Pistrak, 2000, p.50). O autor constata assim, que a problemática central da escola está em aproximá-la das necessidades econômicas e sociais camponesas.

A escola voltada para os interesses dos camponeses precisa construir a articulação orgânica com o trabalho, utilizando-se dele como princípio educativo e formador para a transformação social dos sujeitos, no sentido de suprir suas demandas específicas e superar as desigualdades impostas pelo sistema capitalista vigente.

4 ESCOLA, TRABALHO E CULTURA NA ILHA DE SUPERAGUI

Em 2004, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), foi implementada a Escola das ilhas, tendo apenas uma única turma de 5ª série, e funcionando no mesmo espaço onde já funcionava a Escola Municipal João Luís da Silva Junior – Educação Infantil e Ensino Fundamental, que ofertava aulas até a antiga 4ª série. No ano seguinte com novas turmas a falta de espaço fez com que as aulas fossem ministradas na casa da Associação Feminina Cristã, cedida pela entidade. Nos anos seguintes, com o aumento do número de estudantes, houve a necessidade da utilização de espaços alternativos (cedidos pela comunidade) para que ocorressem as aulas.

Foi por meio de reivindicação da comunidade, que a oferta do Ensino Médio foi implantando na Ilha de Superagui, em dezembro de 2009, passando a funcionar efetivamente em 2010. Até então, a escola só oferecia o Ensino Fundamental. Os estudantes concluíam essa etapa da educação básica e a maioria ficava sem estudar (PPP, 2014). Porém, segundo relato de Francisco (2016), foi somente em 2014 que as escolas das ilhas foram reconhecidas oficialmente. “O Ensino Fundamental era antes uma extensão do Marcelino de Guaraqueçaba e o Médio do Colégio Morozowski de Paranaguá”. Em seu depoimento também ressalta a importância da escola para os moradores locais e dos benefícios para os estudantes quando se tem na instituição agentes/educadores que são da própria comunidade.

A pesquisa de campo realizada na escola da Ilha de Superagui permitiu a apresentação de um panorama atualizado dos dados da instituição, complementando e atualizando as informações obtidas no PPP da escola.

4.1 DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

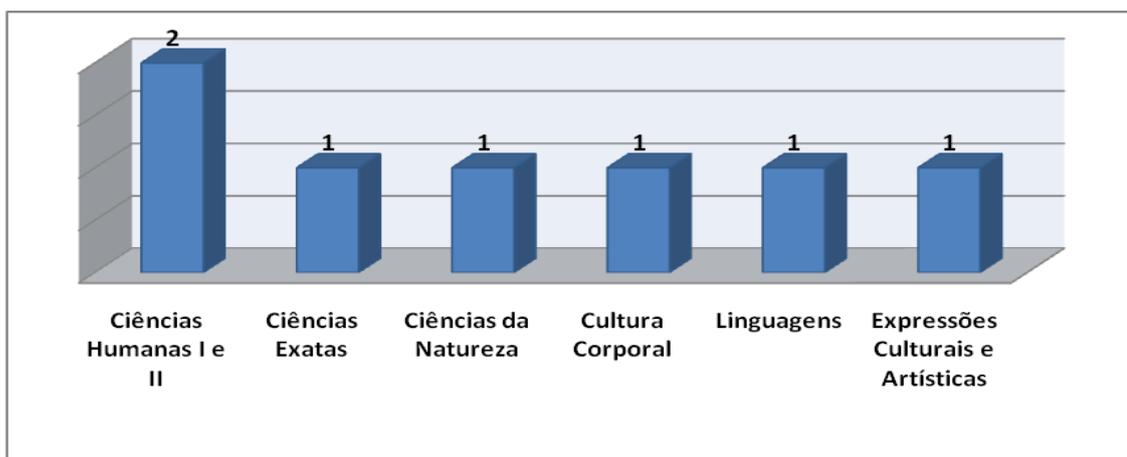
A seguir, apresentamos os dados obtidos na pesquisa empírica. Foram aplicados dois questionários: um deles aplicado aos professores do Ensino Médio do Colégio Estadual “Ilha de Superagui” e o outro às/aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. A pesquisa envolveu sete professores atuantes nas áreas de ciências humanas, expressões culturais e artísticas, linguagens, cultura corporal, ciências da natureza e exatas, e dez estudantes do último ano do Ensino Médio.

4.1.1 Perfil dos professores

No questionário direcionado aos professores buscou-se saber o perfil dos mesmos, com base nas perguntas relacionadas aos seguintes assuntos: área de atuação, área de formação, tempo de trabalho na escola, tipo de contrato com a SEED e se possuíam formação específica para a educação do campo. Sendo apresentados os seguintes resultados:

Sobre a área de atuação (Fig.1). Dos professores ativos da Ilha de Superagui, duas responderam Ciências Humanas I e II; e as outras três responderam na ordem apresentada “Ciências da Natureza, Cultura Corporal, Ciências exatas, Linguagens e Expressões Culturais e Artísticas”.

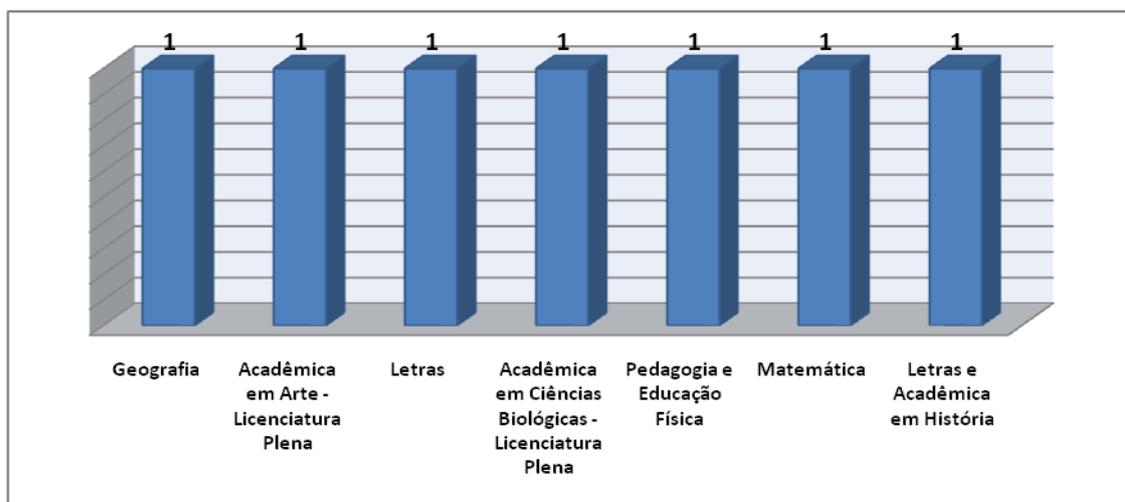
FIGURA 1 – ÁREA DE ATUAÇÃO



Organização dos dados: Maria Regina Monssão e Nicolle Nassur.

Sobre a área de formação dos professores participantes da pesquisa. As respostas podem ser observadas na Fig. 2.

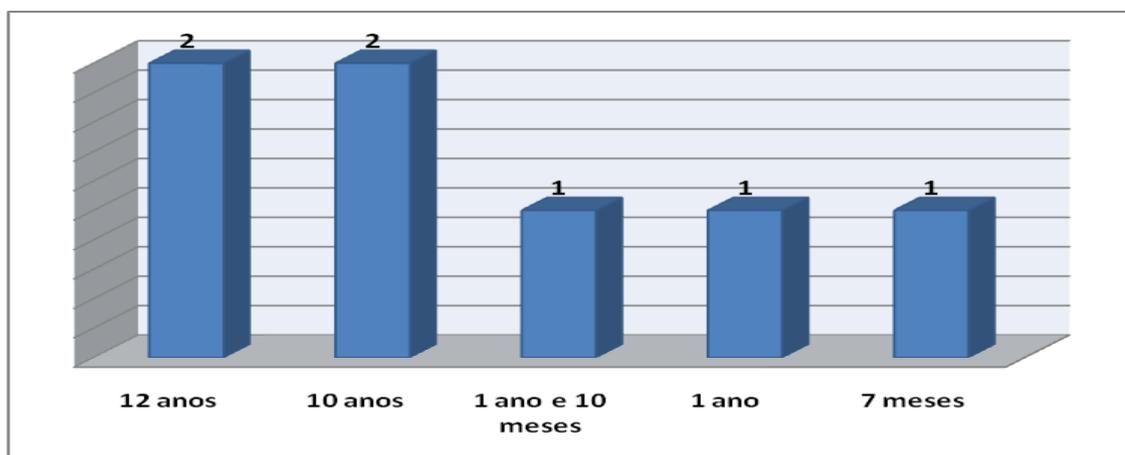
FIGURA 2 – ÁREA DE FORMAÇÃO



Organização dos dados: Maria Regina Monssão e Nicolle Nassur.

A Fig. 3 retrata o tempo de trabalho na escola. Quatro dos professores entrevistados trabalham há mais de dez anos na escola, e três trabalham até 1 ano e 10 meses, estando a com menor tempo de atuação há 7 meses lecionando na escola.

FIGURA 3 – TEMPO DE TRABALHO NO COLÉGIO ESTADUAL ILHA DE SUPERAGUI

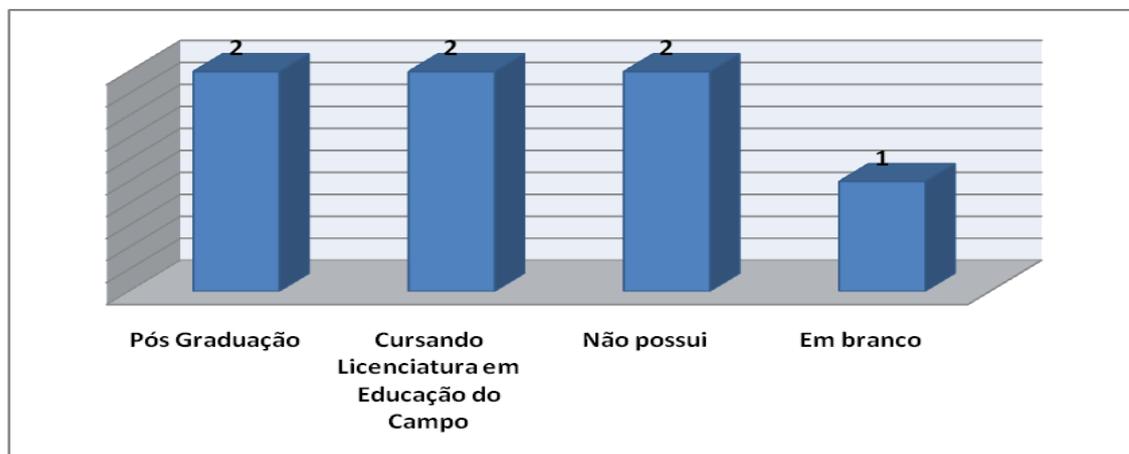


Organização dos dados: Maria Regina Monssão e Nicolle Nassur.

À respeito da formação específica para a educação do campo. Duas responderam que já possuíam o curso de Pós-Graduação em Educação do Campo, duas que estava cursando (entre elas uma que respondeu ter pós graduação em educação do campo e agora estar cursando a Licenciatura em Educação do Campo

na UFPR, Setor Litoral), três que não possuíam formação específica e uma não respondeu esta pergunta, assim como retratado na Fig. 4.

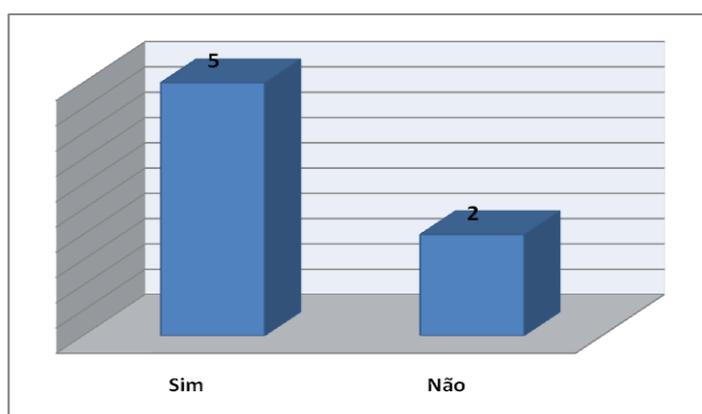
FIGURA 4 – FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO



Organização dos dados: Maria Regina Monssão e Nicolle Nassur.

A Fig. 5 apresenta o resultado da pergunta 6: “Durante seu tempo de atuação na escola do campo, a SEED ofertou formação para essa área?”, cinco das entrevistadas afirmaram já terem participado de espaços formativos sobre educação do campo ofertados pela SEED e duas relatam não terem participado.

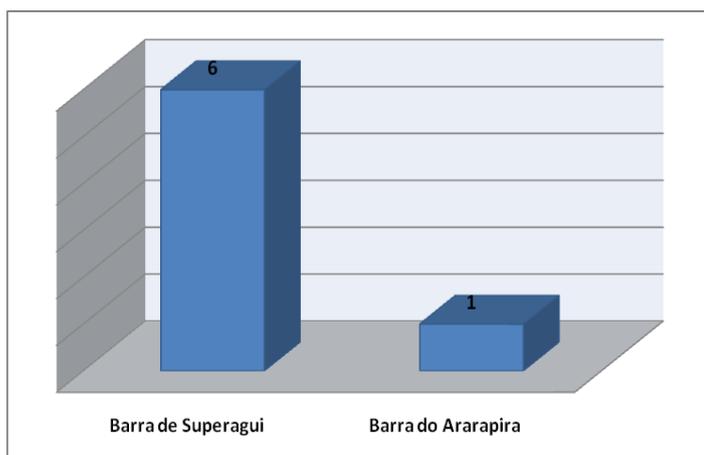
FIGURA 5 – PARTICIPAÇÃO EM ESPAÇO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO OFERTADO PELA SEED



Organização dos dados: Maria Regina Monssão e Nicolle Nassur.

Sobre o local de residência dos professores. Como pode ser observado na Fig. 6, seis responderam que moram na Barra de Superagui, e uma na Barra do Ararapira. Todos os professores chegar a pé até a escola.

FIGURA 6 – ONDE MORAM

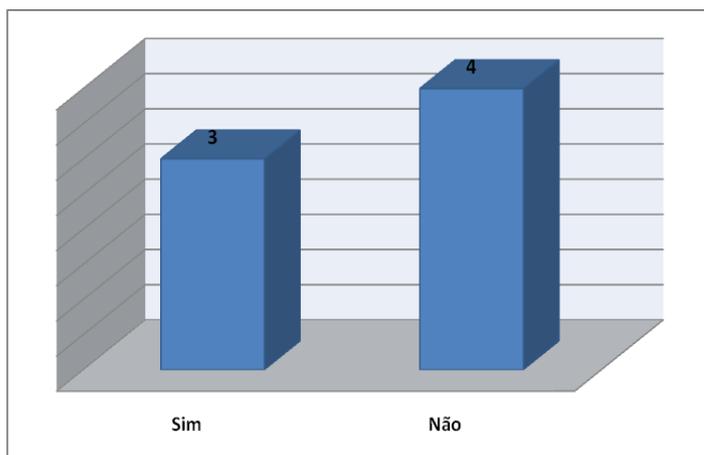


Organização dos dados: Maria Regina Monssão e Nicolle Nassur.

4.1.1 Percepção dos professores sobre a relação entre escola, trabalho e a formação dos estudantes.

Todos os educadores consideram a escola integrada na comunidade. Quando perguntados se o turismo desenvolvido na ilha, tem alguma repercussão em sala de aula, as respostas foram diversas conforme indica a Fig. 7. Três foram afirmativas e quatro negativas. Os que responderam de forma afirmativa trouxeram os seguintes exemplos: “Geração de renda para os estudantes, conhecimento do local onde vivem por trabalharem com atividades como passeios e trilhas e trabalhos em sala relacionados ao turismo”.

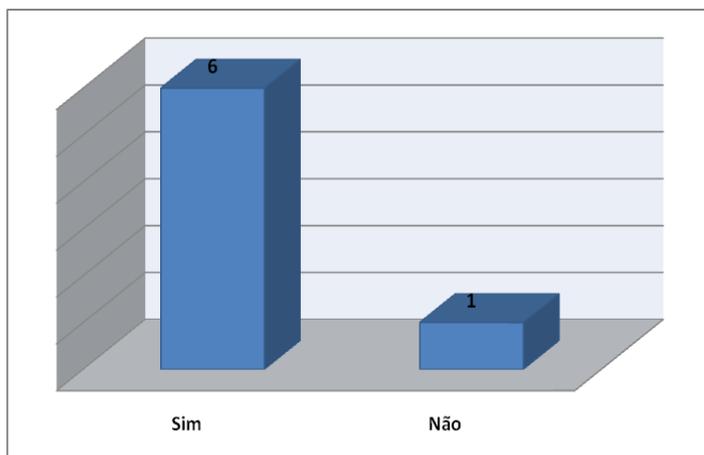
FIGURA 7 – REPERCUSSÃO DO TURISMO NA SALA DE AULA



Organização dos dados: Maria Regina Monssão e Nicolle Nassur.

Quando perguntados se percebem o fandango, presente junto à juventude, das sete respostas, retratadas na Fig.8, seis indicaram que sim e apenas uma indicou a resposta não.

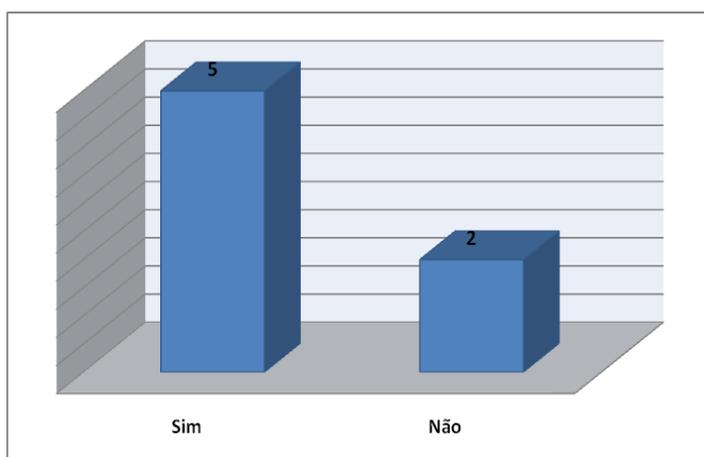
FIGURA 8 – PERCEPÇÃO DA PRESENÇA DO FANDANGO JUNTO À JUVENTUDE



Organização dos dados: Maria Regina Monssão e Nicolle Nassur

A Fig.9 refere-se à percepção dos professores sobre a vontade dos estudantes de continuar estudando. Cinco responderam sim e duas responderam não.

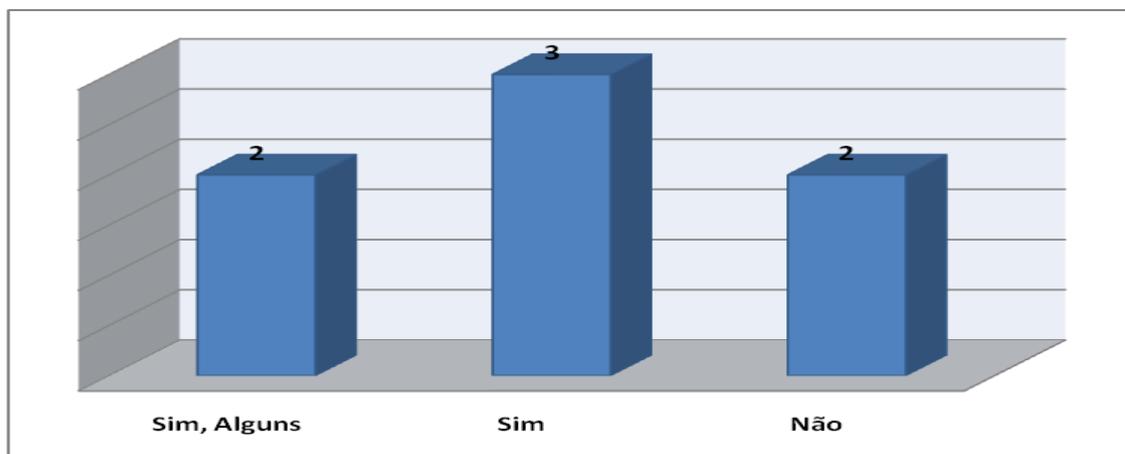
FIGURA 9 – PERCEPÇÃO SOBRE A VONTADE DE CONTINUAÇÃO DOS ESTUDOS



Organização dos dados: Maria Regina Monssão e Nicolle Nassur.

Em resposta a pergunta “Há entre eles, desejo de migrar?”. Três delas indicaram que sim, que há esse desejo nos jovens, duas responderam que há, porem entre apenas alguns deles. Duas que não percebem esse desejo nos jovens. A Fig. 10 retrata as respostas.

FIGURA 10 – PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O DESEJO DE MIGRAÇÃO DOS ESTUDANTES



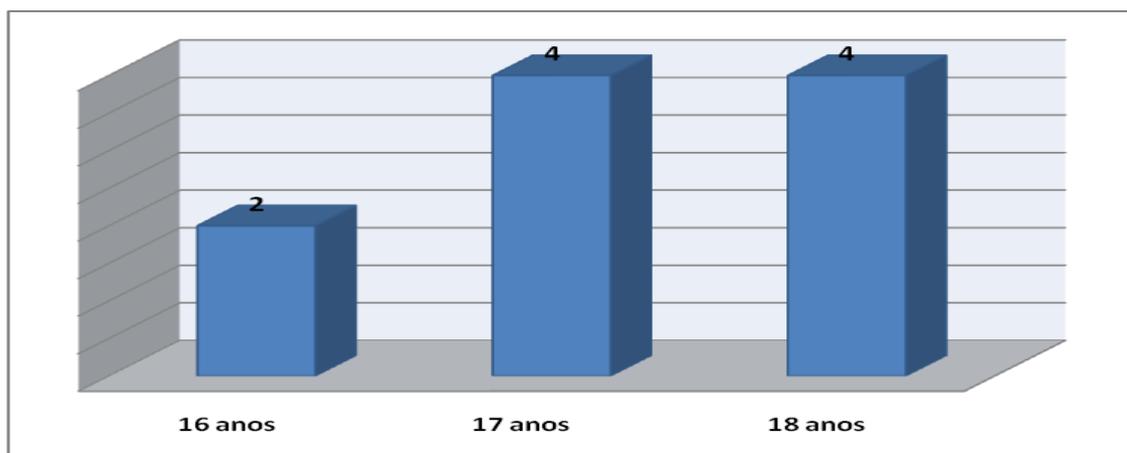
Organização dos dados: Maria Regina Monssão e Nicolle Nassur.

4.1.2 Percepção dos estudantes do terceiro ano do ensino médio sobre a relação escola, trabalho e cultura.

A coleta de dados com os estudantes abrangeu apenas os estudantes do último ano do ensino médio nos períodos manhã e noite. O recorte foi feito intencionalmente para captar entre os jovens desta etapa a percepção que eles têm da escola, visto que já passaram vários anos na instituição. Além das perspectivas de futuro, após concluir a educação escolar básica obrigatória. O questionário foi respondido por dez estudantes, quatro do turno da manhã e seis do turno da noite. Ficaram faltando apenas dois estudantes do noturno que faltaram nos dias em que foram realizadas as entrevistas. Foram ao total 13 perguntas em cada questionário, descritos a seguir junto as repostas dos (as) estudantes:

Em relação à Idade. Quatro possuem 18 anos, quatro 17 e dois 16, assim como representado na Fig. 11:

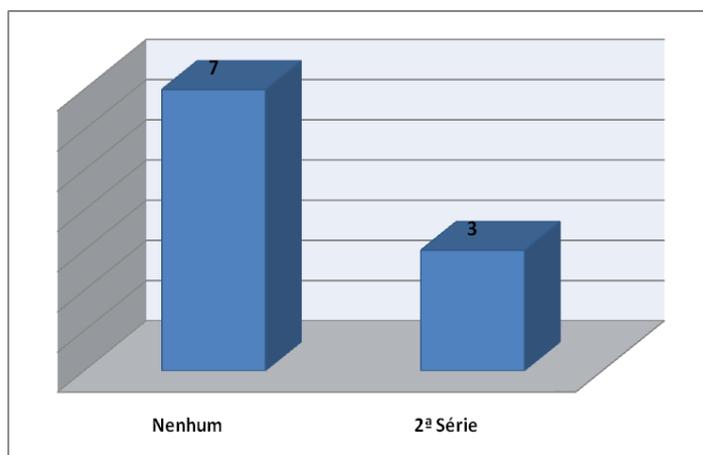
FIGURA 11 – IDADE DOS ESTUDANTES



Organização dos dados: Maria Regina Monssão e Nicolle Nassur.

A Fig. 12 retrata a questão da repetência de ano escolar dos participantes. Sete indicaram não terem reprovado nenhum ano, e três que haviam reprovado, todos na segunda série.

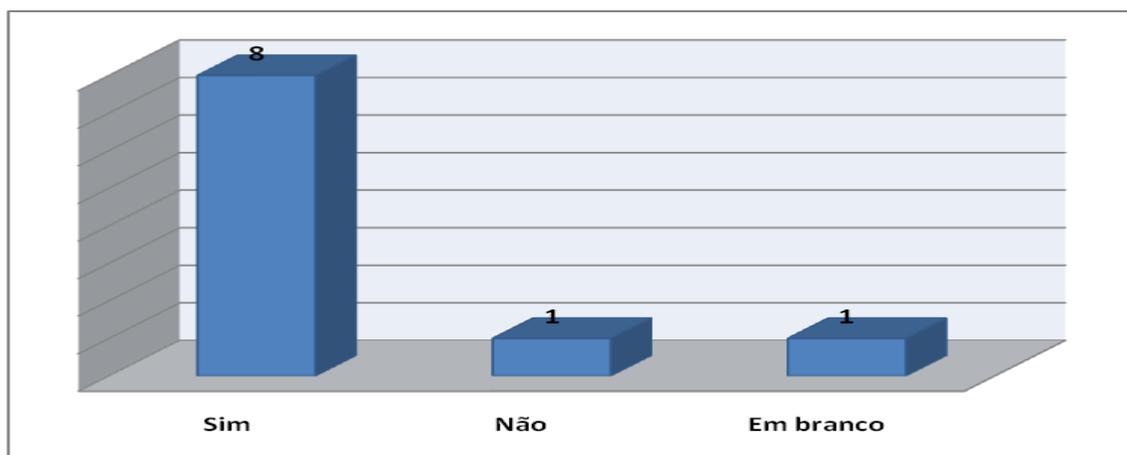
FIGURA 12 – ÍNDICE DE REPROVAÇÃO



Organização dos dados: Maria Regina Monssão e Nicolle Nassur.

Todos indicaram morar na Ilha de Superagui e afirmam que chegam a pé à escola. Quando perguntados se sempre estudaram nesta escola, oito responderam sim, um respondeu não e um deixou a resposta em branco, conforme Fig. 13.

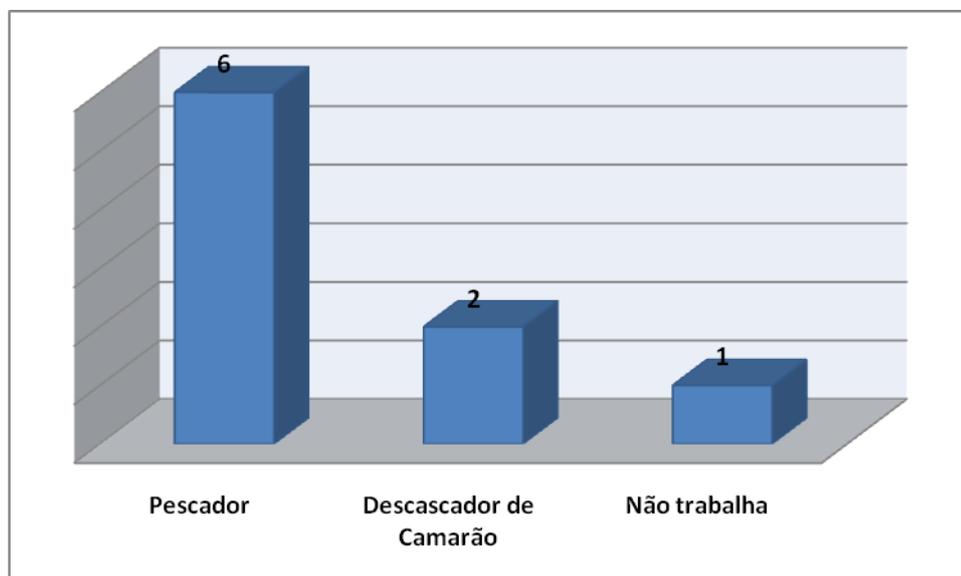
FIGURA 13 – SEMPRE ESTUDARAM NA MESMA ESCOLA



Organização dos dados: Maria Regina Monssão e Nicolle Nassur.

Sobre o trabalho. Com exceção de um, todos indicaram que trabalham. Dos nove que responderam sim, todos trabalham com atividades relacionadas à pesca, indicando na função “pescador e descascador de camarão”. A Fig. 14 retrata as respostas dessa questão

FIGURA 14 – TRABALHO DOS ESTUDANTES

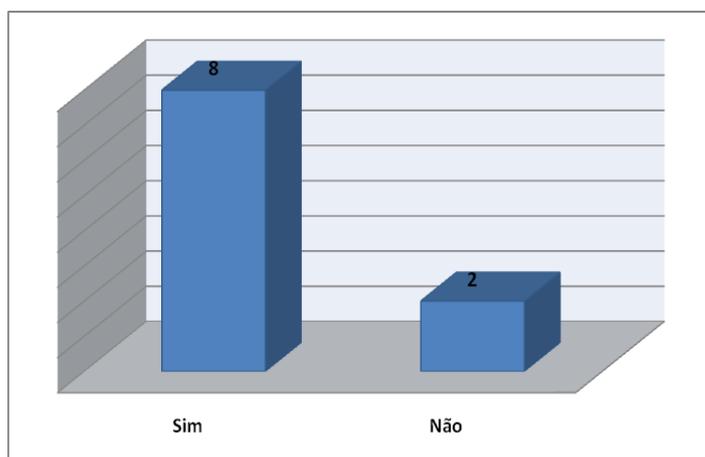


Organização dos dados: Maria Regina Monssão e Nicolle Nassur.

Quando perguntados sobre a relação dos conhecimentos escolares com o trabalho, e se os conhecimentos aprendidos na escola ajudam quando estão

trabalhando, oito indicaram que sim e dois responderam que os conhecimentos da escola não ajudam, conforme fig. 15.

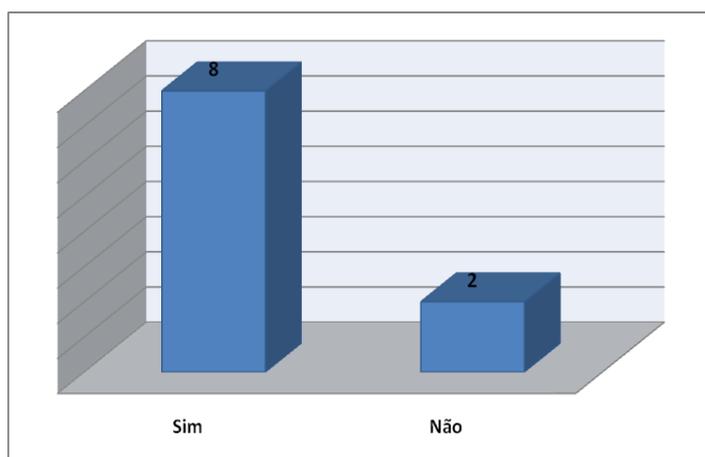
FIGURA 15 – CONTRIBUIÇÃO DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES NO TRABALHO



Organização dos dados: Maria Regina Monssão e Nicolle Nassur.

Sobre a continuidade dos estudos, A Fig. 16 representa as respostas dos estudantes se pretendem prestar vestibular/Enem. Oito responderam que pretendem prestar as provas e dois que não.

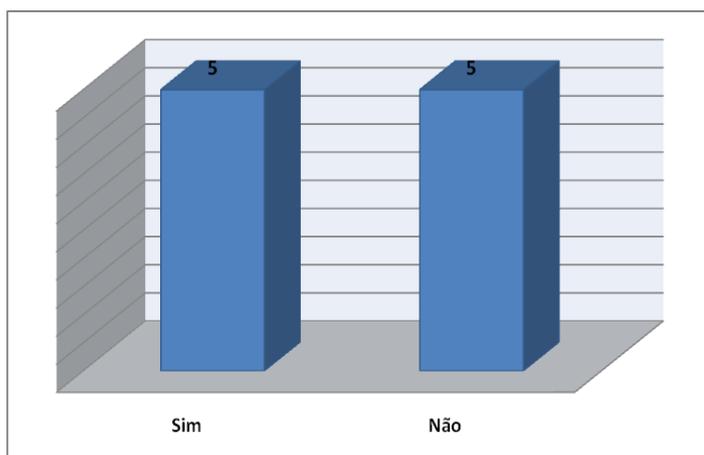
FIGURA 16 – INTENÇÃO DE FAZER PROVAS DO ENEM E/OU DO VESTIBULAR



Organização dos dados: Maria Regina Monssão e Nicolle Nassur.

Na pergunta sobre se pretende deixar a Ilha após concluir os estudos, as respostas foram divididas: cinco afirmaram que pretendem deixar a ilha, e cinco indicaram que não. Resultado expresso na Fig. 17.

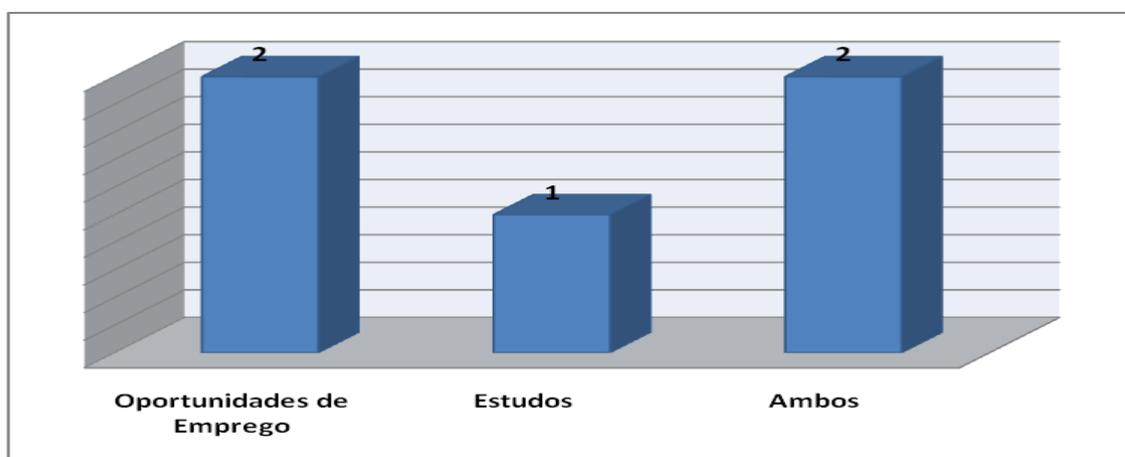
FIGURA 17 – PRETENSÃO DE DEIXAR A ILHA APÓS A CONCLUSÃO DOS ESTUDOS



Organização dos dados: Maria Regina Monssão e Nicolle Nassur.

Os que responderam sim, (Fig. 18) indicaram os seguintes motivos. Dos cinco, dois indicaram oportunidades de trabalho, um estudar e as outras duas respostas indicaram ambos como razões para deixar a ilha após a conclusão do ensino médio.

FIGURA 18 – MOTIVOS PARA DEIXAR A ILHA



Organização dos dados: Maria Regina Monssão e Nicolle Nassur.

Quando perguntados se as culturas locais como o fandango e a pesca estão presentes na escola, todos responderam que sim. Trouxeram os seguintes exemplos para ilustrar: "Pesquisas por desenhos e documentários; Trabalhos em sala de aula; Teatros, desenhos e textos sobre a cultura; Diálogo com professores; Pesquisas, leitura e a prática; Fandango e pesca; Trabalhos, desenhos e pesquisa; Diálogos sobre o fandango e a pesca; Trabalhos feitos em sala".

Quando perguntados quais outros espaços, além da escola, utilizam para recreação e socialização, eles afirmam serem a praia, o trapiche, o campo, as festas, e a igreja que apareceu em parte significativa das respostas, indicando que como em outros locais, a igreja é um dos espaços de educação não formal.

4.2 REFLETINDO SOBRE OS DADOS DA PESQUISA

Os dados obtidos nas entrevistas e no diálogo com o pedagogo da instituição, às perguntas do questionário, relativas ao perfil das docentes, demonstraram que a maioria possui formação superior, porém segundo Francisco, muitas vezes acabam não lecionando em sua área de formação:

...como comentei com você dos professores serem PSS acaba que no ano seguinte eles acabam mudando de área. E por área de conhecimento (currículo novo) é de 2014 pra cá que estamos pra nós também é uma experiência nova. Quando os professores começam a trabalhar, a se acertar com a disciplina, começam a entender a metodologia eles acabam trocando, no ano seguinte acaba pegando outra disciplina. Por vezes, a maioria dos professores não são formados na área. Isso prejudica muito o trabalho. (FRANCISCO, entrevista, 2016)

A forma de contratação dos professores pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) é um dos fatores que dificultam o trabalho pedagógico na escola, pois mesmo sendo verificado que eles possuem formação acadêmica a falta de estabilidade na função faz com que as mudanças na área de atuação prejudique a prática docente.

Nota-se que mais da metade das docentes já trabalham há muito tempo na escola (mesmo que sob contrato temporário) o que pode significar um maior envolvimento com os estudantes e a comunidade. Ao cruzar os dados com a questão da moradia, percebe-se que todas as professoras moram na ilha e com a fala do pedagogo evidencia-se que o tempo de trabalho e o fator de serem moradoras da ilha é significativo para a qualidade do trabalho pedagógico.

A gente vê uma grande diferença, porque aqui a gente prioriza a realidade dos alunos, a vivência deles. E quem vem de fora não tem esse conhecimento. Os professores daqui conseguem trabalhar com os alunos dessa forma. (FRANCISCO, entrevista, 2016).

Essa integração das professoras no modo de vida Caiçara contribui para a execução de uma prática educativa voltada para a realidade local, em concordância com o projeto de Educação do Campo em que “nessa perspectiva do

desenvolvimento e Educação do Campo, tem mostrado que um dos primeiros princípios será sempre partir da realidade das comunidades locais” (GHEDINI; JANATA; SCHWENDLER, 2012, p.189).

Nas perguntas referentes à formação específica na Educação do Campo, a maioria já cursou ou esta cursando como pós-graduação *latu sensu*, como parte de sua formação continuada. Ainda sobre a formação continuada oferecida pela SEED, apenas duas nunca participaram destes espaços formativos. Se cruzar com os dados de tempo de serviço na instituição, podemos verificar que possivelmente aquelas com menor tempo na escola foram as que não tiveram oportunidade de se aprofundar nos conhecimentos da área. Porém, não se pode isentar a SEED da responsabilidade de ofertar estes cursos, visto que promover a formação continuada das docentes é essencial para garantir o desempenho qualificado para os educandos, direito previsto na LDB.

De acordo com Francisco, sobre os cursos ofertados pela SEED durante seu tempo enquanto pedagogo ele relata:

Eles dão, mas ainda é muito pouco! Não é o suficiente. Não consegue assim, eles não têm muita formação também. Mesmo porque, eu vejo que a educação do campo está sendo trabalhada agora nesses dois últimos anos. Até então, a gente era quase esquecido, tinha que trabalhar de outras formas na maneira que é nas grandes cidades. (FRANCISCO, entrevista, 2016).

É importante salientar na fala do pedagogo, a questão do “esquecimento”, que os sujeitos do campo sofriam em relação ao direito a educação. E que, mesmo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as escolas do Campo tendo sido aprovadas em 2002, e as Diretrizes Curriculares Estaduais tendo sido publicadas em 2006, apenas nos últimos anos a Educação do Campo tem sido trabalhada na escola. Anteriormente a prática era semelhante àquelas desenvolvidas nas cidades.

As perguntas referentes ao acesso das professoras à escola relacionado com o local onde vivem demonstra que elas não enfrentam problemas deslocamento, comum em algumas escolas do campo, o que facilita a chegada até a instituição.

As questões que tratam da integração escola/comunidade e a prática cultural do fandango as respostas indicam que as professoras consideram a escola integrada à comunidade, fator que influi positivamente na função social educativa

dos sujeitos, pois a “escola também pode apreender com a comunidade onde está inserida. E ainda, ela pode contribuir para o processo de desenvolvimento do campo a partir das reais necessidades do campesinato.” (GHEDINI; JANATA; SCHWENDLER, 2010, p. 187). Com relação ao fandango (prática cultural relacionada ao trabalho nas roças, além de entretenimento, como dito anteriormente), as professoras descrevem que percebem o envolvimento dos jovens nesta prática cultural. Além disso, durante a visita a campo uma delas relatou que alguns estudantes inclusive tocam os instrumentos e participam dos bailes. Também verificamos nos trabalhos escolares a presença de atividades relacionadas à prática do fandango.

As perguntas referentes as atividade de trabalho com o turismo, a maioria dos educadores não considera que o turismo traz repercussão em sala de aula, porém aquelas que responderam que sim, descrevem que o trabalho com o turismo traz benefícios aos estudantes como a geração de renda e conhecimento local onde vivem.

Sobre motivação para a continuidade dos estudos e desejo de migração por parte dos jovens, a maioria dos educadores considera que eles têm motivação para dar continuidade aos estudos. Os professores também percebem nos estudantes o desejo de migrar, mesmo que apenas alguns falem sobre este desejo. Pode-se pensar que o desejo de migrar está relacionado com a vontade de seguir os estudos. O diálogo com o pedagogo complementa a análise:

NICOLLE – Você vê nos jovens, nos adolescentes, interesse em continuar os estudos, fazer faculdade, fazer curso técnico ou mesmo o Ensino Médio?
FRANCISCO – Até uns dois anos atrás, o pensamento dos jovens aqui da comunidade, era terminar o Ensino Médio e parar. O pensamento deles era só pescar, continuar na pescaria. A gente está percebendo que de uns dois anos pra cá eles pensam fazer uma faculdade, eles pensam em, morar fora, ter outra vida.

MARIA – Até ia questionar isso, no geral é sair e não retornar pra ilha?

FRANCISCO – Não. A ideia é sair e retornar. Eles têm esse pensamento de retornar, trazer o conhecimento pra Ilha.

O relato do mundo é interessante e motivador, pois reflete a intenção dos jovens em se especializar, porém com o intuito de retornar para seu local de origem, contribuindo para o desenvolvimento da comunidade. Isso pode significar inclusive, o resultado de um trabalho pedagógico de qualidade, pois apresenta os benefícios de uma continuidade nos estudos, uma especialização, sem desconsiderar a

importância do retorno à comunidade, contemplando os propósitos da Educação do Campo. Os estudantes confirmaram a o relato do pedagogo, em sua maioria pensam em retornar a viver na Ilha de Superagui após sair para estudar.

Nas análises dos questionários respondidos pelos estudantes buscou-se compreender o perfil dos estudantes e a percepção dos mesmos em relação à escola; a relação pedagógica entre educação e trabalho e suas intenções futuras para depois da conclusão da escolarização obrigatória.

Sobre as questões referentes à idade, reprovação e instituição onde estudou dos 10 estudantes a maioria responderam ter acima de 16 de anos, sendo que 4 afirmaram ter 18, o que mostra que não há uma distorção relevante quanto à idade série. Isto desmistifica a ideia do senso comum, de que no campo há maiores índices de reprovação e “atraso”.

Sobre a moradia e como chegam à escola, assim como a pesquisa com os professores evidenciou, os estudantes também não enfrentam dificuldades de acesso, sendo isso recente na historia formal da Ilha, já que em anos anteriores não havia as etapas da Educação Básica: Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Como descrito pelo pedagogo da escola.

Era difícil os alunos que concluíam o Ensino Médio. Tinha até a antiga 4ª série aí parava. Em 1998 foi implantado as “Escolas das Ilhas”, em regime de alternância. Os professores vinham de Paranaguá, de Curitiba, e ficavam uma semana, retornavam para Paranaguá, e retornavam na semana seguinte. (FRANCISCO, entrevista, 2016).

A implementação do Colégio Estadual da “Ilha de Superagui” em 2004 é uma conquista da comunidade, da juventude, que tem agora seu direito a Educação garantido. Isto evidencia que anteriormente, a falta de uma escola que atendesse estes jovens impossibilitava que a grande maioria dos jovens frequentasse as etapas finais do Ensino Fundamental e Médio. Hoje muitos buscam e sonham com a Universidade. Nas perguntas relacionadas à pretensão de prosseguir nos estudos e interesse em migrar, destacou-se que a maioria manifesta o desejo de seguir os estudos. Quanto à migração, metade deles pretende fazê-lo com a intenção de buscar oportunidades de estudo e trabalho. Porém, como evidenciado sobre essa questão pela fala de “Mundo”, os jovens pensam em voltar a Ilha e aplicar os

conhecimentos obtidos fora, no espaço onde sempre viveram, demonstrando pertencimento ao local e reconhecimento da identidade Caiçara.

Em relação ao trabalho e sua relação com os conhecimentos escolares, pode-se destacar que a maioria dos estudantes trabalham com atividades relacionadas à pesca e afirmaram que os conhecimentos apreendidos na escola contribuem no trabalho que executam. Isso pode ser confirmado na fala da professora da área de ciências exatas que na aplicação dos questionários, relatou que durante uma de suas aulas quando questionada sobre a importância de se estudar matemática, disse a eles como as habilidades e conhecimentos trabalhados na escola refletem na prática, em situações vividas pelos pescadores como calcular o valor do pescado e negociar preços. Ela conta ainda, que um dos estudantes disse que os avós, mesmo sem ter concluído os estudos, não erravam “os cálculos”. Nessa fala o estudante em questão demonstra o reconhecimento do processo educativo que é feito através do Trabalho, como parte dos conhecimentos transmitidos de forma oral.

Sobre a percepção dos estudantes em relação aos elementos da cultura Caiçara (pesca e fandango) presentes na escola. Os dados indicam que eles percebem a presença destes elementos na escola nas atividades pedagógicas desenvolvidas. Leva-se em consideração nesta análise que a maioria dos estudantes sempre estudou na escola onde foi feita a pesquisa, considerando que estes educandos (do último ano do Ensino Médio) possuíam vivência e conhecimento do local. Estas informações vão ao encontro das obtidas com os professores e nas falas do pedagogo que indicam a integração escola/comunidade/cultura/trabalho.

Estas questões, analisadas conjuntamente com as respostas das educadoras, tentam demonstrar como está sendo aplicado na prática o currículo da escola. Os resultados evidenciam que a atuação educadora dos profissionais está, ao menos em parte, com o almejado para um currículo da Educação do Campo, em consonância com a ideia proposta por Gehrke (2010, p. 168) onde “A prática pedagógica do educador precisa perseguir o desenvolvimento humano, as características pessoais e as vivências socioculturais como formadoras do currículo escolar”.

Na última informação requerida no questionário, pergunta 13, buscou-se saber quais os outros espaços para além da escola, os (as) jovens utilizavam para

socialização, e as respostas indicaram diversos locais como praia, trapiche, campo, festas e a igreja que apareceu em parte significativa das respostas, indicando que como em outros locais a igreja é um dos espaços de educação não formal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos realizados pode-se afirmar que para os estudiosos da área da Educação do Campo, a formação integral dos povos do campo passa pelo acesso e permanência na escola; e que esta esteja inserida na comunidade, tendo como seu principal papel a valorização dos saberes populares, a cultura local, assim como o acesso ao conhecimento universal, que é essencial para promover o desenvolvimento local.

O presente buscou analisar a educação desenvolvida no Colégio Estadual “Ilha de Superagui” localizado no município de Guaraqueçaba - Paraná. A base dessa investigação se deu por meio dos fundamentos da Educação do Campo, e de sua especificidade, a Educação Caiçara. Os dados revelaram que os Educadores e educadoras do colégio acima mencionado, buscam trabalhar de forma integrada com a comunidade, respeitando os sujeitos e suas especificidades, assim como a valorização da cultura local.

Fica evidente que os profissionais da instituição estudada anseiam por uma educação que contemple de forma integral os seus educandos e educandas, porém mesmo diante dos seus esforços, vê-se que a Educação Caiçara esta distante do ideal, uma vez que os órgãos responsáveis não ofertam a formação para melhoria do desempenho do trabalho desses profissionais. O estado não oferece cursos, e nas raras vezes que acontece, não dá subsídios, assim sendo, os educadores e educadoras e demais profissionais da área, precisam arcar com os custos.

As dificuldades encontradas pelos profissionais da educação do Campo, aqui mencionadas, mais especificamente os da Educação Caiçara, buscam incansavelmente por melhorias e também para que os direitos assegurados por lei se efetivem na prática.

A instituição estudada, mesmo diante das limitações demonstra-se destemida e procura envolver a comunidade nas atividades dentro da escola. Dessa forma, busca se fortalecer e manter viva a cultura local. Isso fica evidente nas atividades desenvolvidas pelos educandos e educandas da escola. Eles/as retratam por meios de pinturas e desenhos os conhecimentos da cultura do fandango.

Os documentos oficiais pontuam como fundamental, que as escolas do campo contemplem os sujeitos do campo de modo integral, considerando o tempo, os saberes locais, o modo de vida, a cultura, entre outros. Do mesmo modo que isso

fica claro nas problematizações postas pelos autores, é necessário garantir o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino, da Educação Infantil à Universidade. Muitas das conquistas se devem ao movimento social (MST) que lutou arduamente para a Educação do Campo se tornasse política pública para romper com o modelo de Educação Rural.

O encontro com a comunidade local possibilitou conhecer um pouco mais sobre sujeitos protagonistas do estudo. Por meio de questionários foi possível “saber” os anseios e pretensões futuras dos/as estudantes do 3º ano do Ensino Médio e ter um diálogo com as Educadoras e o pedagogo da instituição. Referente aos estudos, grande maioria dos/as estudantes afirmaram ter interesse de continuar, assim como o desejo de regressar a Ilha logo após, com intuito de compartilhar os novos conhecimentos. Um número considerável manifestou o desejo de trabalhar com a pesca. Sobre a articulação da escola com a cultura local e os saberes da comunidade, assim como as professoras e o pedagogo, eles afirmaram que estão presente no meio escolar.

Tendo em vista a importância da educação Caiçara e a articulação que se faz presente com a comunidade local, vale considerar a elaboração de um projeto visando à formação específica para os profissionais que atuam na área da educação, a fim de possibilitar a eles meios de desempenhar a contento seu trabalho.

Por meio de muita luta, a Educação do Campo vem ganhando visibilidade e se mostrando necessária. Ao discutirmos sobre educação do Campo hoje, ela nos remete ao sentimento de pertencimento. Entender Educação do campo nos possibilita compreender e diferenciar inúmeras questões relacionadas ao campesinato. O campo tem uma identidade marcante e a escola do campo precisa inserir essa característica particular no seu currículo, bem como todas as peculiaridades que a permeia.

Toda comunidade tem características próprias, como é o caso dos povos caiçaras e a escola deve corresponder à necessidade da formação integral desses sujeitos. Partindo do princípio da valorização dos saberes e da cultura local no intuito de promover a emancipação. A Educação Caiçara necessita de um projeto de educação que vise à mudança social através do questionamento da realidade pensando o trabalho e as manifestações culturais, componentes importantes da identidade caiçara.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G., FERNANDES Bernardo Maçano. A educação básica e movimento social do campo – Brasília, DF Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999. *Coleção Por Uma Educação Básica do Campo*, nº2
- ARROYO, Miguel G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. *Educar em revista* 55. Curitiba: Editora UFPR, 2015. P.47-68
- BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA
- BRASIL. Decreto nº 6.040 de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete, et al. *Dicionário da educação do Campo*. Editora Expressão Popular, 2012. P.257-267.
- CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo: notas para uma análise de percurso*. (20-02-2009) 30p.
- CAMPOS, Silmara Elena Alves de; GONÇALVES JUNIOR, Luiz *Ser caiçara: processos educativos envolvidos na formação da identidade*. 2004. 14 f. mestranda no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).
- CUNHA, Mariangela. *Educação do Campo: Estudo da escola pública dos ilhéus de Ilha Rasa, litoral norte do Paraná*. 2009. 6 f. mestranda no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).
- DIEGUES, Antonio Carlos. *Ilhas e mares. simbolismo e imaginário*. São Paulo: NUPAUB-USP, 1998
- FENIANOS, Eduardo Emílio. *Litoral do Paraná*. Curitiba: Univer Cidade, 2005.
- FERNANDES, Bernardo Maçano; MOLINA, Monica Castagna. *O campo da educação do campo*. (2005)
- GHEDINI, Cecilia M., JANATA, Natacha E., SCHWENDLER, Sonia F. A educação do campo e a diversidade sociocultural do campesinato. In: MIRANDA, Sonia G., SCHWENDLER, Sonia F. *Educação do Campo em movimento. Teoria e Prática Cotidiana – V.I*. Editora UFPR, 2010. P. 177-200.
- GEHRKE, Marcos. Organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo. In: MIRANDA, Sonia G., SCHWENDLER, Sonia F. *Educação do Campo em movimento. Teoria e Prática Cotidiana – V.I*. Editora UFPR, 2010. P. 151-175.

MARCONDES, Vanessa de Souza; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. A educação formal enquanto estratégia de luta dos povos caiçaras da Península da Juatinga, Paraty – VIII EPEA - *Encontro Pesquisa em Educação Ambiental* Rio de Janeiro, 19 a 22 de Julho de 2015. Realização: Unirio, UFRRJ e UFRJ. p.16

PISTRAK, Moisey. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Editora Expressão Popular. São Paulo, 2000.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete, et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Editora expressão Popular, 2012. P.293-298.

SCHWENDLER Sonia F. Educação e movimentos sociais: uma reflexão a partir da pedagogia do oprimido In: MIRANDA, Sonia G., SCHWENDLER, Sonia F. *Educação do Campo em movimento. Teoria e Prática Cotidiana – V.I*. Editora UFPR, 2010. P. 267-288.

SEED/PR. *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná: Educação do Campo*. 2006.

SANTOS, Valesca Camargos dos. Populações tradicionais litorâneas. *Revista de Geografia*, v.2, nº 2, p. 1- 6. 2013.

SOUZA, R. M. de ; GUSSO, D. Nova cartografia social dos povos e comunidades tradicionais do Brasil. Pescadores artesanais da Ilha de Superagui município de Guaraqueçaba Paraná. *Projeto nova cartografia social da Amazônia* UEA edições 2010.