

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO

**DIRETRIZES CURRICULARES  
DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**CURITIBA  
2006**

**Coordenação Geral do Programa de Elaboração das Diretrizes Curriculares**

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

**Assessoria Político-Pedagógica**

Maria Eneida Fantin

**Revisão Técnica**

Marlise de Cássia Bassfeld

**Capa**

Sonia Oleskovicz

**Projeto Gráfico e Diagramação**

MEMVAVMEM Editora

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Superintendência da Educação

Avenida Água Verde, 2140

CEP: 80240-900 Curitiba – Paraná – Brasil

Telefone: (41) 33401700

Fax: (41) 32430903

e-mail: [sued@seed.pr.gov.br](mailto:sued@seed.pr.gov.br)

Impresso no Brasil

Distribuição gratuita

Disponível na página do Portal Educacional do Estado do Paraná

<http://diaadiaeducacao.pr.gov.br>

**Governador do Estado do Paraná**  
Roberto Requião

**Secretário de Estado da Educação**  
Mauricio Requião de Mello e Silva

**Diretor Geral**  
Ricardo Fernandes Bezerra

**Superintendente da Educação**  
Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

**Chefe do Departamento do Ensino Fundamental**  
Fátima Ikiko Yokohama

**Chefe do Departamento do Ensino Médio**  
Mary Lane Hutner

**Chefe do Departamento de Educação de Jovens e Adultos**  
Maria Aparecida Zanetti

**Chefe do Departamento de Educação Profissional**  
Sandra Regina de Oliveira Garcia

**Chefe do Departamento de Educação Especial**  
Angelina Carmela Romão Mattar Matiskei

**Coordenação da Educação do Campo**  
Antenor Martins de Lima Filho

**Equipe Técnico-Pedagógica**  
Marciane Maria Mendes  
Jefferson de Oliveira Salles  
Humberto Rodrigues de Lima

**Assessora**  
Maria Antônia de Souza



## **Professores**

As Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná chegam às escolas como um documento oficial que traz as marcas de sua construção: a horizontalidade, que abraçou todas as Escolas e Núcleos Regionais de Educação do Estado e a polifonia, que faz ressoar nelas as vozes de todos os professores das Escolas Públicas Paranaenses.

Este é um documento que traz, em si, o chão da escola e traça estratégias que visam nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública.

Os mesmos princípios democráticos que fundamentam a construção destas Diretrizes solicitam, dos professores, o engajamento na contínua reflexão sobre este documento, para que sua participação crítica, constante e transformadora efetive, nas escolas de todo o Estado, um currículo dinâmico e democrático.



## As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná expressam o conjunto de esforços de professores, pedagogos, equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação e técnico-pedagógicos da SEED, na construção de um documento orientador do currículo para toda a Rede Pública Estadual de Ensino. Durante o período de sua construção realizamos seminários, simpósios, reuniões técnicas e encontros descentralizados, com o objetivo de favorecer a participação dos educadores nas discussões que aconteceram ao longo de três anos, com intensos debates. Esse processo de formação continuada, em torno das diretrizes, evidenciou a necessidade de nelas se contemplarem as especificidades dos níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, sem perder de vista a contribuição dos diferentes componentes curriculares na formação integral dos alunos, ao longo do processo de escolarização.

Tratar de uma distinção dos níveis e modalidades de ensino foi um desafio estimulador para a reflexão e compreensão da educação básica no seu todo, propiciando o aprofundamento das especificidades nesse conjunto.

Assim, discutimos cada nível de ensino, desde as orientações às outras redes de ensino, como é o caso da educação infantil, em relação aos primeiros anos do ensino fundamental (municipalizados), que tiveram seus materiais enviados, diretamente às Secretarias Municipais de Educação, até as diretrizes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio que se encontram, em sua maioria, vinculados à rede estadual.

Enfatizamos que estudos específicos foram realizados sobre a educação de jovens e adultos, educação especial e educação profissional, no sentido de dar um direcionamento ao trabalho escolar que vem sendo realizado, também, nestas modalidades de ensino e a dimensão deste esforço resultou em mais três Cadernos de Diretrizes Curriculares.

Completando a coleção, a modalidade educação do campo passou por um processo de identificação, organização e indicativos da prática educativa para o Estado do Paraná.

O trabalho foi árduo. Coletivo em sua grande parte. Dividido entre professores, diretores, gestores educacionais, alunos e comunidades. O apoio e o assessoramento das Universidades Públicas foram fundamentais.

Agora, estas diretrizes estão na rede estadual. Daqui para frente, a sua implantação e a sua efetiva implementação dependem de todos os que vivem a escola e de uma série de variáveis: a continuidade do processo de formação continuada, a produção de material didático-pedagógico e de apoio e a participação dos professores como autores, entre outras. Todavia, acreditamos que os primeiros passos desta caminhada, consolidados nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, já marcam um novo tempo na história da educação paranaense.

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde  
Superintendente da Educação





## **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**

A Educação do Campo é uma política pública que nos últimos anos vem se concretizando no estado do Paraná, assim como no Brasil. Uma política pública pensada, mediante a ação conjunta de governo e sociedade civil organizada. Caracterizada como o resgate de uma dívida histórica do Estado aos sujeitos do campo, que tiveram negado o direito a uma educação de qualidade, uma vez que os modelos pedagógicos ora marginalizavam os sujeitos do campo, ora vinculavam-se ao mundo urbano, ignorando a diversidade sociocultural do povo brasileiro, especialmente aquela expressa na prática social dos diversos sujeitos do campo.

A construção das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo é mais um passo importante na afirmação da educação como um direito universal, pois vem auxiliar o professor a reorganizar a sua prática educativa, tornando-a cada vez mais próxima da realidade dos sujeitos do campo, criando assim um sentimento de pertencimento das crianças e adolescentes, que vão ter na escola um trabalho educativo com sentido em suas vidas. A intenção é que as Diretrizes possam motivar os professores na observação e apropriação da riqueza que o campo brasileiro oferece à ampliação dos conhecimentos escolares.

Os sujeitos do campo têm direito a uma educação pensada, desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Sendo assim, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo denotam um importante instrumento para a construção de uma educação pública e gratuita de qualidade, presente e que respeite e valorize a diversidade humana, contribuindo assim com a construção de uma sociedade cada vez mais justa e solidária.

Por fim, é importante reafirmar que a construção das Diretrizes é produto da relação governo e sociedade civil organizada, seja por meio do atendimento às demandas sociais, seja mediante iniciativa da equipe governamental, responsável pelos níveis e modalidades de ensino. O diálogo e a vontade políticas são essenciais para que as políticas públicas não sejam uma via de mão única, mas um caminho trilhado em meio a tensões e conflitos, estes, necessários à construção de relações democráticas na sociedade.

Antenor Martins de Lima Filho  
**Coordenação de Educação do Campo**



*Na verdade a questão agrária engole a todos e a tudo, quem sabe e quem não sabe, quem vê e quem não vê, quem quer e quem não quer.*

*José de Souza Martins (O poder do atraso, 1994)*



## **SUMÁRIO**

### **1 INTRODUÇÃO**

### **2 TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

### **3 CONCEPÇÃO DE CAMPO E DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

#### **3.1 O CAMPO**

#### **3.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

### **4 EIXOS TEMÁTICOS E ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS**

#### **4.1 EIXOS TEMÁTICOS**

##### **4.1.1 Trabalho: divisão social e territorial**

##### **4.1.2 Cultura e identidade**

##### **4.1.3 Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável**

##### **4.1.4 Organização política, movimentos sociais e cidadania**

#### **4.2 ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS**

##### **4.2.1 Organização dos saberes escolares: investigação e interdisciplinaridade como princípios pedagógicos**

##### **4.2.2 Organização do tempo e do espaço escolar**

### **5 REFERÊNCIAS**

## 1 INTRODUÇÃO

O início do século XXI apresenta inúmeros desafios à humanidade. Um deles é o de superar as contradições sociais, especialmente nos países com alto grau de concentração de renda e desigualdade. A fome, a miséria, a exclusão, a exploração são condições que exigem projetos políticos nacionais e internacionais de enfrentamento para sua superação. O Brasil é um exemplo de país contraditório, com imenso potencial humano e de biodiversidade, mas com excessiva concentração de renda e altos níveis de pobreza.

Dentre as contradições da sociedade brasileira, tem presença a questão agrária, que, como diz Martins (2000, p. 98-99),

[...] tem a sua *própria temporalidade*, que não é o ‘tempo’ de um governo. Ela não é uma questão monolítica e invariante: em diferentes sociedades, e na nossa também, surge em circunstâncias históricas determinadas e passa a integrar o elenco de contradições, dilemas, tensões que mediatizam a dinâmica social e, nela, a dinâmica política.

Para o autor, a questão agrária é eminentemente histórica; trata-se do tempo da conjuntura histórica e não simplesmente das diversas conjunturas políticas e econômicas. “A questão agrária está no centro do processo constitutivo do Estado republicano e oligárquico no Brasil, assim como a questão da escravidão estava nas próprias raízes do Estado monárquico no Brasil imperial” (MARTINS, 2000, p. 101).

Nesse contexto, é preciso pensar a educação do campo, que esteve à margem das políticas educacionais, uma vez que, da ótica oficial, a educação não era necessária aos povos trabalhadores da terra. A questão agrária esteve visível em diferentes conjunturas políticas, em função da atuação dos movimentos que reivindicam reforma agrária, muito embora ela tenha sido tratada como problema social, como diz Martins (2000), e não como questão estrutural.

Por sua vez, a educação do campo tem conquistado espaço político na conjuntura atual, em função da atuação dos movimentos sociais e das iniciativas governamentais que foram impulsionadas pela sociedade civil organizada. A Coordenação da Educação do Campo do Estado do Paraná, há quatro anos, discute e participa, com os movimentos e organizações sociais, da elaboração de propostas de políticas públicas para a educação do campo.

Num momento político, final dos anos de 1990, em que os movimentos sociais conquistaram espaço na agenda política e que as questões étnicas, ecológicas e socioculturais têm sido discutidas, faz-se necessário apontar algumas diretrizes, com o caráter de contribuições, para a educação do campo.

Cabe destacar que o conteúdo deste texto tem estreita relação com o debate empreendido nos diversos espaços públicos de “encontro” entre sociedade civil organizada e o Estado do Paraná, a exemplo dos Seminários Estaduais de Educação do Campo promovidos desde o ano de 2004, pela Coordenação da Educação do Campo/SEED, com apoio do Ministério da Educação (MEC) e com a participação dos movimentos e organizações sociais, Secretarias Municipais de Educação, universidades públicas e dos encontros pedagógicos com os professores da rede pública de ensino.

Nestas Diretrizes, estão incorporadas demandas da sociedade civil e preocupações governamentais com a educação do campo, bem como o acúmulo de experiências expressas em documentos produzidos coletivamente, o qual também está presente.

O objetivo é contribuir para a gestão e a prática pedagógicas nas escolas do campo e, portanto, destina-se a todos os educadores das escolas do campo e gestores da educação.

Está organizado em três subitens, a saber:

- histórico da educação do campo, em que são apresentados os aspectos da trajetória “marginal” da educação do campo no âmbito da política pública de educação e a atual inserção na agenda política;
- concepção de educação do campo, em que se destacam as características da concepção de educação necessária ao campo, bem como o conceito de campo, aliado à categorização dos povos que a ele pertencem;
- eixos temáticos e encaminhamentos metodológicos, em que se apresenta uma sugestão de conteúdos e alternativas metodológicas para a educação do campo.

É preciso esclarecer que a definição de escola do campo tem sentido somente quando pensada a partir das particularidades dos povos do campo. Essa definição está referendada no parágrafo único do art. 2.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (MEC, 2002, p.37).

A escola do campo deve corresponder à necessidade da formação integral dos povos do campo. 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), de acordo com o artigo 6.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e não apenas se restringir, como usualmente, aos anos iniciais do Ensino Fundamental.



## 2 TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Historicamente, a educação esteve presente em todas as Constituições brasileiras. Entretanto, mesmo o país sendo essencialmente agrário, desde a sua origem, a educação rural não foi mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891. Como afirma Leite (1999, p. 28),

[...] a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910 - 1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo.

Dessa forma, surgiu o *ruralismo pedagógico*, com duração até a década de 1930, que objetivava fixar o homem ao campo. Em 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o intuito de expandir o ensino e preservar a cultura do homem do campo. O elevado número de analfabetos na área rural foi destacado no VIII Congresso Brasileiro de Educação, reforçando assim a preocupação com a educação rural (LEITE, 1999).

Marcou esse período da história uma gradativa substituição de poder de uma elite agrária para as emergentes elites industriais. A grande preocupação do período foi com o movimento migratório campo-cidade e com a elevação da produtividade do campo, numa conjuntura em que a industrialização e a urbanização deram seus primeiros e concretos passos. Então, a cidade se consolidava como referência da modernização e do progresso, enquanto o campo representava o antigo e o rústico. O próprio termo rural tem a mesma raiz de rústico e rude, enquanto o termo cidade dá origem a cidadão e cidadania.

Após a II Guerra Mundial, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, no âmbito da interferência da política norte-americana no país. Foram instaladas as Missões Rurais e, ao final dos anos de 1940, foi criada a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural. As ações governamentais eram marcadas pelo entendimento do camponês como carente, subnutrido, pobre e ignorante.

A educação se desenvolvia com o objetivo de *proteção e assistência* ao camponês. Na década de 1950, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural, com preocupações voltadas à formação de técnicos

responsáveis pelo desenvolvimento de projetos de educação de base e programas de melhoria de vida, que não discutia efetivamente a origem dos problemas vividos no campo (LEITE, 1999).

Na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 4024/61) deixou a educação rural a cargo dos municípios. Na mesma década, Paulo Freire ofereceu contribuições significativas à educação popular, com os movimentos de alfabetização de adultos e com o desenvolvimento de uma concepção de educação dialógica, crítica e emancipatória. A prática social dos sujeitos passou a ter maior valorização, por meio de uma proposta distinta da prática educativa bancária predominante na educação brasileira. Com a Lei n. 5692/71, não houve avanços para a educação rural, uma vez que nem se discutia o ensino de 2.º grau (atual Ensino Médio) para as escolas rurais.

Com a aprovação da Constituição de 1988, a educação se destacou como um direito de todos. E, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, há o reconhecimento da diversidade do campo, uma vez que vários artigos estabelecem orientações para atender a essa realidade, adaptando as suas peculiaridades, como os artigos 23, 26 e 28, que tratam tanto das questões de organização escolar como de questões pedagógicas. Contudo, mesmo com esses avanços na legislação educacional, a realidade das escolas para a população rural continuava precária.

Em seu artigo 28, a LDB estabelece as seguintes normas para a educação do campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Ao reconhecer a especificidade do campo, com respeito à diversidade sociocultural, o artigo 28 traz uma inovação ao acolher as diferenças sem transformá-las em desigualdades, o que implica que os sistemas de ensino deverão fazer adaptações na sua forma de organização, funcionamento e atendimento para se adequar ao que é peculiar à realidade do campo, sem perder de vista a dimensão

universal do conhecimento e da educação.

No final dos anos de 1990, espaços públicos de debate sobre a educação do campo foram efetivados, a exemplo do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera), em 1997, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com apoio da Universidade de Brasília (UnB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), especialmente, dentre outras entidades.

Naquele evento, foi lançado um desafio: pensar a educação pública a partir do mundo do campo, levando em conta o seu contexto, em termos de sua cultura específica, quanto à maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho. Assim, foi lançada uma nova agenda educacional que contemplava a educação do campo. Ainda, em 1998 foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, uma parceria entre o MST, a UnB, Unicef, Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Esses espaços públicos marcaram a construção do paradigma da educação do campo, em oposição às frágeis políticas para a educação rural predominantes no país.

A partir de então, o poder público passou a reconhecer a necessidade de pensar uma legislação específica de educação aos povos do campo, levando o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, a aprovar, em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002).

Nessa breve retrospectiva, fica explícito que a educação rural teve um lugar marginal na política educacional brasileira e que somente após o final da década de 1980 e decorrer da década de 1990 houve sinais de mudanças, mediante a ação dos movimentos e organizações sociais voltados à educação do campo.

Constata-se, portanto, que não houve, historicamente, empenho do Poder Público para implantar um sistema educacional adequado às necessidades das populações do campo. O Estado brasileiro omitiu-se: (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas para as escolas do campo; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola com qualidade; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo (MEC, SECAD, 2005).

No Estado do Paraná, a trajetória da educação do campo não é diferente, pois também esteve marginalizada. Durante muitos anos, a educação dos povos do campo foi precarizada, repetindo todos os problemas encontrados no restante do país. No Estado, no início dos anos de 1990, ocorreram importantes iniciativas de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos da reforma agrária, mediante a ação do MST. O acúmulo teórico-metodológico (práticas, materiais didáticos, debates, seminários) realizado pelo referido movimento fez avançar o debate sobre educação do campo.

No plano governamental, com a constatação da situação de analfabetismo nos assentamentos, foi criado pelo governo estadual, na gestão 1992-1994, o *Programa Especial Escola Gente da Terra*, que tinha como propósito “dar um atendimento específico e diferenciado” aos povos do campo, das áreas indígenas, dos assentamentos e aos assalariados rurais, no nível do Ensino Fundamental e da alfabetização de jovens e adultos.

Em 1992, foram publicados pelo governo estadual os Cadernos de subsídios ao processo de educação de jovens e adultos do campo. O MST e a Comissão Pastoral da Terra eram os interlocutores com a instância governamental (SOUZA, 2002, p. 201).

As contribuições da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (Assesoar), com as experiências do projeto *Vida na Roça*, que discute o desenvolvimento nas múltiplas dimensões a partir dos sujeitos locais, e as produções escritas sobre a *Escola da Roça*, foram importantes para enriquecer o debate a respeito da escola que tem sentido sociocultural para os povos do campo.

As 36 Casas Familiares Rurais existentes no Estado do Paraná, mediante a experiência com a pedagogia da alternância, oferecem contribuições ao debate da educação do campo. A Associação Projeto de Educação do Assalariado Rural Temporário (Apeart) é outra organização que acumula experiências e propostas pedagógicas com os bóias-frias e com os indígenas. Também, de relevância para a educação dos trabalhadores, são os projetos desenvolvidos pelos sindicatos combativos, a exemplo do Programa Terra Solidária, organizado pela Fetraf-SUL/CUT (Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul/Central Única dos Trabalhadores).

A experiência das atuais 11 escolas itinerantes no Paraná, que trabalham na perspectiva da educação crítica e emancipatória de Paulo Freire, também é muito

importante para o avanço do debate da educação do campo no Paraná, estado com maior número de escolas itinerantes no país. Cada uma delas tem impulsionado o debate para repensar novas propostas pedagógicas de organização escolar relativamente a temas geradores, tempo e espaços escolares, entre outros. Trata-se de uma escola concebida e organizada em fundamentos políticos e ideológicos do MST. Vale destacar que a escola intitula-se 'itinerante' em função de que ela acompanha o itinerário das famílias Sem Terra, garantindo o direito à educação das crianças, jovens e adultos que se encontram em acampamento, lutando pela reforma agrária.

São experiências educativas que oferecem contribuições ao debate e à formação educacional para o desenvolvimento local e a emancipação sociocultural dos povos do campo. Todas as iniciativas são significativas para o acúmulo de experiências pedagógicas e para a demonstração de que a educação do campo é objeto de atenção das organizações sociais, dos sindicatos, dos movimentos sociais e de muitas comunidades que, de forma pontual, realizam suas práticas sociais educativas.

No Paraná, em 2000, após vários encontros e reuniões, criou-se a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, concomitante à realização da *II Conferência Paranaense: Por uma Educação Básica do Campo*. Conforme Souza (2006), os sujeitos coletivos envolvidos na Conferência foram: Apeart, Assesoar, Comissão Regional dos Atingidos por Barragens (Crabi), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Sistema de Cooperativas de Crédito Rural com Interação Solidária (Cresol/Baser), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Departamento de Estudos SocioEconômicos Rurais (Deser), Fórum Centro, Fórum Oeste, MST, Prefeitura Municipal de Porto Barreiro e de Francisco Beltrão, Universidades: UFPR, UEM, Unicentro e Unioeste. Conforme explica, tais sujeitos e entidades, de uma forma ou outra, dedicam-se ao debate da educação do campo, dos trabalhadores rurais, embora representados por profissionais individuais ou grupos que se interessam pela temática, como no caso das universidades, bem como pelas organizações da sociedade civil. De fato, o que os une é a preocupação com uma educação que valorize os sujeitos sociais e sua cultura, que produza conhecimentos com uma função social focalizada no benefício e transformação da sociedade (SOUZA, 2006).

A Articulação evidencia um espaço público de encontro entre sujeitos que

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

Em maio de 2001, a Articulação Paranaense definiu uma pauta de reivindicações para participar da semana de lutas pela agricultura, promovida por diversos movimentos e entidades. Nessas discussões, foram reivindicados e construídos dois cursos que deveriam ser implementados coletivamente pela Articulação, o Ensino Médio e Pós-Médio e o Curso de Pedagogia da Terra.

Entre as reivindicações, estava a criação de um departamento específico para a Educação do Campo, na Secretaria de Estado da Educação. Essa reivindicação foi atendida somente com a mudança de governo ocorrida em 2002, quando foi criada na SEED a Coordenação da Educação do Campo.

Desde então, a educação do campo passou a ter um espaço de articulação entre o poder público e a sociedade civil organizada. Foram realizados dois seminários de educação do campo no Estado, em que estiveram presentes os sujeitos coletivos da Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo, entre outros. Como parte do governo estadual, a Coordenação enfrenta desafios na elaboração de propostas, uma vez que está inserida numa arena de disputas políticas no próprio Estado e ligada a dilemas da sociedade civil, que dificultam a efetivação dos interesses dos que estão envolvidos com a educação do campo, terreno ainda poroso e em construção na sociedade brasileira.

Pelo exposto, o histórico da educação do campo contempla quatro períodos:

- primeiro: período de negação dos camponeses como sujeitos sociais e cidadãos brasileiros, que se estendeu desde a colonização até a década de 1930;
- segundo: período de preocupação com a “educação rural” por parte do Estado, em função da migração campo-cidade e do “atraso” sociocultural em que se encontrava a população rural. Segundo a perspectiva oficial, a partir de 1937, com a criação de serviços assistenciais aos povos do campo, não havia uma preocupação de debater os verdadeiros problemas e contradições presentes no campo, tais como a concentração agrária e o poder político patriarcal;

- terceiro: início da década de 1960, com a influência, dentre vários pensadores, do educador Paulo Freire na organização dos “círculos de cultura” e alfabetização de adultos, propiciando os primeiros debates sobre uma concepção de educação pautada no diálogo, na valorização do sujeito social e de sua prática sociocultural. Com o golpe militar em 1964, entretanto, houve um recuo nos projetos educacionais que objetivavam uma educação emancipatória;
- quarto: a partir de final da década de 1980, com a abertura democrática e a organização dos movimentos sociais em diversas frentes, foi possível avançar o debate da educação do campo. Dentre os sujeitos coletivos que participam deste debate e que lhe dão impulso, o MST exerce forte influência política, ao lado de – e somando-se com – outros movimentos, organizações e instâncias governamentais. No caso do MST, a sua visibilidade se deve à produção pedagógica por meio da publicação de Cadernos, às experiências educativas e à participação sociopolítica nas manifestações públicas na defesa da educação pública como necessidade da reforma agrária. Na década de 1990, pode-se dizer que emergiram os sinais de inserção da educação do campo na agenda política, com a LDB n. 9394/96 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em contraposição à concepção de rural vigente até então. O próprio poder público passou a adotar a terminologia *educação do campo*, num sinal de atenção às demandas sociais, que, obviamente, não podem ser analisadas de modo desvinculado de seus interesses políticos.

### 3 CONCEPÇÃO DE CAMPO E DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

#### 3.1 O CAMPO

É importante fazer uma distinção dos termos “rural” e “campo”. A concepção de rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, na defesa de que o rural é o lugar do atraso. Trata-se do rural pensado a partir de uma lógica economicista, e não como um lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e culturas.

Como consequência das contradições desse modelo de desenvolvimento, está, por um lado, a crise do emprego e a migração campo-cidade e, por outro, a reação da população do campo que, diante do processo de exclusão, organiza-se e luta por políticas públicas, construindo alternativas de resistência econômica, política e cultural que também inclui iniciativas no setor da educação.

A concepção de campo tem o seu sentido cunhado pelos movimentos sociais no final do século XX, em referência à identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra. Trata-se do campo como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência.

Assim, essa compreensão de campo vai além de uma definição jurídica. Configura um conceito político ao considerar as particularidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica. A perspectiva da educação do campo se articula a um projeto político e econômico de desenvolvimento local e sustentável, a partir da perspectiva dos interesses dos povos que nele vivem.

O que caracteriza os povos do campo é o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança, que valorizam as festas comunitárias e de celebração da colheita, o vínculo com uma rotina de trabalho que nem sempre segue o relógio mecânico.

A identidade dos povos do campo comporta categorias sociais como posseiros, bóias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sitiantes – dependendo da região



do Brasil em que estejam – caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e, também, as etnias indígenas.

A identidade política coletiva é gerada a partir da organização das categorias em movimentos sociais, a exemplo do MST, das etnias indígenas, dos quilombolas, dos atingidos por barragens e daqueles articulados ao sindicalismo rural combativo.

A identidade sociocultural é dada pelo conceito de cultura. Schelling (1991) traz uma definição de cultura como práxis que pode ser útil à educação do campo. Para a autora, a capacidade do homem de se transformar e ser transformado é uma característica humano-genérica (estruturar e ser estruturado) e essa capacidade está na base do conceito de cultura como práxis, por meio da qual

[...] o homem não só se adapta ao mundo, como também o transforma. Essa transformação ocorre em dois níveis: em primeiro lugar no nível da interação do homem com a natureza e como ser da natureza, modificando o ambiente natural com o uso de ferramentas. Ocorre também no nível da consciência, da interação comunicativa entre os indivíduos e sua organização social (SCHELLING, 1991, p.32).

Nas teses sobre Feuerbach (trad. 1999, (p. 126), Marx afirma que “É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento”. Ele faz a crítica à doutrina materialista tradicional, para a qual os homens seriam produto das circunstâncias e da educação, bem como que os homens transformados seriam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada. Destaca que o materialismo tradicional “esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador deve ser educado” (FEUERBACH, 1991, p. 126). Por sua vez, Schelling cita Marx ao demonstrar o atributo genérico do modo humano de existir.

O animal forma uma unidade com sua atividade vital. Ele não distingue a atividade de si mesmo. Ele é sua atividade. Mas o homem faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Ele tem uma atividade vital consciente. Não é uma determinação com a qual ele se identifique completamente. A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais [...] Apenas por essa razão sua atividade é atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação, na medida em que o homem, por seu autoconsciente, faz de sua atividade vital, seu ser, apenas um meio para sua existência [...] (MARX apud SCHELLING, 1991, p.33).

É na práxis que o homem tem condições de superar a própria situação de opressão, mediante a análise de que a divisão do trabalho é característica de uma

determinada formação social e não um fato natural. A práxis passa a ser condição para a ação revolucionária, de modo que os homens podem pensar o sentido de suas atividades, a sua organização política e ações conjuntas na luta contra a opressão.

Schelling (1991) cita a crítica de Gramsci ao conceito afirmativo de cultura:

Precisamos nos livrar do hábito de ver a cultura como conhecimento enciclopédico, e os homens como simples receptáculos a serem preenchidos com fatos empíricos e um amontoado de fatos brutos isolados, que tem de ser catalogados no cérebro como nas colunas de um dicionário, permitindo a seu proprietário responder aos vários estímulos do mundo exterior. Essa forma de cultura é realmente perigosa, em particular para o proletariado. Serve apenas para criar pessoas mal-ajustadas, pessoas que acreditam ser superiores ao resto da humanidade por terem memorizado um certo número de fatos e datas [...] (GRAMSCI apud SCHELLING, 1991, p. 35).

Estudiosa de Gramsci, Schlesener (2002, p. 47) demonstra a compreensão que o respectivo político e filósofo italiano tem sobre cultura:

Dou à cultura este significado: exercício do pensamento, aquisição de idéias gerais, hábitos de conectar causa e efeito. Para mim, todos já são cultos, porque todos pensam, todos conectam causas e efeitos. Mas o são empiricamente, primordialmente, não organicamente.

Schlesener (2002, p. 47) demonstra que a cultura

[...] apresenta-se como saber que se produz na relação com a ação, o pensar que cria e transforma [...] os homens são capazes de renovar, de mudar o mundo conhecendo a história e a sua própria capacidade de reviver “do seu esforço atual numa força do amanhã”.

Um desafio está posto à educação do campo: considerar a cultura dos povos do campo em sua dimensão empírica e fortalecer a educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos.

Assim, o conceito de cultura como práxis guarda relação com a compreensão da história como processo coletivo de autocriação do homem, sob a possibilidade de criar uma ordem social de maior liberdade e justiça (SCHELLING, 1991, p. 37-38).

Entender o campo como um modo de vida social contribui para auto-afirmar a identidade dos povos do campo, para valorizar o seu trabalho, a sua história, o seu jeito de ser, os seus conhecimentos, a sua relação com a natureza e como ser da natureza. Trata-se de uma valorização que deve se dar pelos próprios povos do campo, numa atitude de recriação da história. Em síntese, o campo retrata uma

diversidade sociocultural, que se dá a partir dos povos que nele habitam: assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, pequenos proprietários, vileiros rurais, povos das florestas, etnias indígenas, comunidades negras rurais, quilombos, pescadores, ribeirinhos e outros mais. Entre estes, há os que estão vinculados a alguma forma de organização popular, outros não. São diferentes gerações, etnias, gêneros, crenças e diferentes modos de trabalhar, de viver, de se organizar, de resolver os problemas, de lutar, de ver o mundo e de resistir no campo.

Tal diversidade encontrada nas populações do campo paranaense sinaliza um fato que não pode ser deixado de lado: as escolas do campo terão presente no seu interior essa conflituosa, portanto rica, diversidade sociocultural e política.

A educação do campo deve estar vinculada a um projeto de desenvolvimento peculiar aos sujeitos que a concernem. São povos que ao longo da história foram explorados e expulsos do campo, devido a um modelo de agricultura capitalista, cujo eixo é a monocultura e a produção em larga escala para a exportação, com o agronegócio, os insumos industriais, agrotóxicos, as sementes transgênicas, o desmatamento irresponsável, a pesca predatória, as queimadas de grandes extensões de florestas, a mão-de-obra escrava.

Eis por que a educação do campo deve ter como fundamento o interesse por um modelo cujo foco seja o desenvolvimento humano. Como afirma Fernandes (2005), que seja um debate da questão agrária mediante o princípio da superação, portanto, da luta contra o capital e da perspectiva de construção de experiências para a transformação da sociedade. Na educação do campo, devem emergir conteúdos e debates, entre outros, sobre:

- a diversificação de produtos relativos à agricultura e o uso de recursos naturais;
- a agroecologia e o uso das sementes crioulas;
- a questão agrária e as demandas históricas por reforma agrária;
- os trabalhadores assalariados rurais e suas demandas por melhores condições de trabalho;
- a pesca ecologicamente sustentável;
- o preparo do solo.

Vale destacar que tais temas possibilitam o estudo de um modelo de desenvolvimento do campo que se contraponha ao modelo hegemônico.

### 3.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Tratada como política compensatória, suas demandas e sua especificidade raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço da academia e na formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino. A educação para os povos do campo é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, quase sempre, deslocado das necessidades e da realidade do campo. Mesmo as escolas localizadas nas cidades têm um currículo e trabalho pedagógico, na maioria das vezes, alienante, que difunde uma cultura burguesa e enciclopédica. É urgente discutir a educação do campo e, em especial, a educação pública no Brasil. Será que a educação tem servido para desenvolver cultura entendida como práxis, ou tem contribuído para afirmá-la na perspectiva do conceito burguês?

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 organizar o sistema de ensino, a formação de professores e a produção de materiais didáticos.

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

Essa lógica 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 grande propriedade e na agricultura para exportação que compreende o Brasil apenas como mercado emergente, predominantemente urbano e que prioriza a cidade em detrimento do campo.

Entre as características da educação do campo que se pretende construir, estão:

- **concepção de mundo:** o ser humano é sujeito da história, não está “colocado” no mundo, mas ele é o mundo, faz o mundo, faz cultura. O homem do campo não é

atrasado e submisso; antes, possui um jeito de ser peculiar; pode desenvolver suas atividades pelo controle do relógio mecânico ou do relógio “observado” no movimento da Terra, manifesto no posicionamento do Sol. Ele pode estar organizado em movimentos sociais, em associações ou atuar de forma isolada, mas o seu vínculo com a terra é fecundo. Ele cria alternativas de sobrevivência econômica num mundo de relações capitalistas selvagens;

- **concepção de escola:** local de apropriação de conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade e local de produção de conhecimentos em relações que se dão entre o mundo da ciência e o mundo da vida cotidiana. Os povos do campo querem que a escola seja o local que possibilite a ampliação dos conhecimentos; portanto, os aspectos da realidade podem ser pontos de partida do processo pedagógico, mas nunca o ponto de chegada. O desafio é lançado ao professor, a quem compete definir os conhecimentos locais e aqueles historicamente acumulados que devem ser trabalhados nos diferentes momentos pedagógicos. Os povos do campo estão inseridos nas relações sociais do mundo capitalista e elas precisam ser desveladas na escola;
- **concepção de conteúdos e metodologias de ensino:** conteúdos escolares são selecionados a partir do significado que têm para determinada comunidade escolar. Tal seleção requer procedimentos de investigação por parte do professor, de forma que possa determinar quais conteúdos contribuem nos diversos momentos pedagógicos para a ampliação dos conhecimentos dos educandos. Estratégias metodológicas dialógicas, nas quais a indagação seja freqüente, exigem do professor muito estudo, preparo das aulas e possibilitam relacionar os conteúdos científicos aos do mundo da vida que os educandos trazem para a sala de aula;
- **concepção de avaliação:** processo contínuo e realizado em função dos objetivos propostos para cada momento pedagógico, seja bimestral, semestral ou anual. Pode ser feita de diversas maneiras: trabalhos individuais, atividades em grupos, trabalhos de campo, elaboração de textos, criação de atividades que possam ser um “diagnóstico” do processo pedagógico em desenvolvimento. Muito mais do que uma verificação para fins de notas, a avaliação é um diagnóstico do processo pedagógico, do ponto de vista dos conteúdos trabalhados, dos objetivos, e da

apropriação e produção de conhecimentos. É um diagnóstico que faz emergir os aspectos que precisam ser modificados na prática pedagógica.

Para a educação que se quer construir, um procedimento essencial é a **escuta**:

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

Busca-se uma educação que seja crítica, cuja característica central é a problematização dos conhecimentos. Problematizar implica discutir os conteúdos de forma a gerar indagações e não de forma enciclopédica e mecânica. Para tanto, na educação do campo, o tema questão agrária é essencial para compreender os determinantes que levaram a educação do campo a estar historicamente marginalizada nas políticas educacionais.

No Brasil, como diz Martins (2000), a questão agrária não tem impedido o desenvolvimento do capital, porque no país o grande capital já se apropriou das grandes parcelas de terras. Porém, há que se discutir a geração de empregos, a condição da grande massa de miseráveis, o que, observa Martins (2000) de forma crítica, que também não tem impedido o desenvolvimento capitalista, uma vez que

[...] a exclusão se tornou parte integrante da reprodução do capital [...] há quem fale numa espécie de auxílio estatal à pobreza que dispensaria a reforma agrária, custosa, e asseguraria a sobrevivência dos pobres em condições mínimas sem necessidade de pagar o custo de grandes transformações econômicas e sociais como a reforma agrária (MARTINS, 2000, p.100).

Essas são questões que a educação do campo pode desvelar, numa atitude de elaboração de um conhecimento que parte dos próprios povos do campo e de suas experiências vividas, como diria Gramsci, uma cultura ligada à vida social.

No âmbito da educação do campo, objetiva-se que o estudo tenha a investigação como ponto de partida para a seleção e desenvolvimento dos conteúdos escolares, de forma que valorize singularidades regionais e localize características nacionais, tanto em termos das identidades sociais e políticas dos povos do campo quanto em valorização da cultura de diferentes lugares do país.

Trata-se de uma educação que deve ser **no e do** campo - *No*, porque

[...] o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; [*Do*, pois] “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, 2002, p. 26).

Há uma produção cultural no campo que deve se fazer presente na escola. Os conhecimentos desses povos precisam ser levados em consideração, constituindo ponto de partida das práticas pedagógicas na escola do campo.

Quais são os conhecimentos dos povos do campo? Damasceno (1993, p. 57) entende que a prática produtiva e política dos camponeses é a fonte básica do conhecimento social. Para ela, os saberes sociais dos camponeses podem ser:

- engendrados na prática produtiva do campesinato;
- elaborados na prática política, envolvendo a construção da identidade de classe e a organização política do campesinato.

Portanto, são os conhecimentos do mundo do trabalho no campo, das negociações em torno da produção, das necessidades básicas para a produção de determinados produtos, a organização dos trabalhadores em cooperativas, iniciativas na área da agroecologia, organização das comunidades de pescadores, que fortalecem grupos de resistência, que se recusam a inserir-se no modelo capitalista competitivo de produção e criam alternativas para manter o vínculo com o trabalho e vida no campo.

Os conhecimentos do mundo da política, a participação ou a observação de como se dá a tomada de decisão, por parte do poder público local ou nacional, fazem-se necessários aos povos do campo, para que sobrevivam na lógica perversa que o mercado impõe àqueles que constituem força de trabalho e/ou vivem da produção em pequenas parcelas de terras.

Nesse aspecto, a escola deve realizar uma interpretação da realidade que considere as relações mediadas pelo trabalho no campo, como produção material e cultural da existência humana. A partir dessa perspectiva, deve construir conhecimentos que promovam novas relações de trabalho e de vida para os povos no e do campo.

Outra importante reflexão, quando se fala dos povos do campo, é o conceito de “camponês”, que é polêmico. Embora não seja objeto de reflexão deste texto, indicamos alguns referenciais que podem auxiliar em sua definição. Segundo Poli (1995, p. 124-125), os principais elementos para caracterizar o camponês são:

- é um trabalhador que cultiva uma pequena área de terra, com uso de ferramentas simples, ou pequenas máquinas de tecnologia rudimentar;
- está baseado quase exclusivamente na mão-de-obra familiar, podendo empregar, esporadicamente, trabalhadores assalariados;
- combina a produção dos meios de vida com a produção de mercadorias, sem as condições de acumular capital;
- é um sujeito inserido e reproduzido no interior do modo de produção capitalista, sem ser um capitalista, na sua essência;
- a família é a sua unidade básica de posse, produção e consumo;
- organizado de forma coletiva, tem na própria família, no interior da sociedade global, a função de permitir a oferta de produtos agropecuários a preços inferiores aos das empresas capitalistas.
- a família camponesa está sempre ligada a uma unidade maior, o bairro rural, o grupo de vizinhança, a comunidade, sendo a família uma das unidades básicas de socialização;
- mantém contato freqüente com a sociedade urbana, numa relação subordinada a ela, de inferioridade, social, política e econômica;
- possui grau elevado de autonomia no processo de decisão e gestão da produção;
- o contato com o mercado é freqüente, com caráter parcial e incompleto; vende seus produtos excedentes e adquire mercadorias complementares para satisfazer necessidades básicas;
- tem objetivos de produzir valores de uso e não valores de troca;
- sua agricultura está voltada à manutenção de um modo de vida e não de um negócio.



Poli entende, portanto, que “o camponês representa um modo de vida”, isto é, uma cultura.

Esses elementos, dentre outros, caracterizam a diversidade sociocultural peculiar ao modo de vida camponês. Compreender a educação a partir da diversidade camponesa, do modo de vida, implica construir políticas públicas que assegurem o direito à igualdade, com respeito às diferenças; implica a construção de uma política pública de educação na qual a formação de professores possa contemplar esses fundamentos.

Hoje, os professores saem dos bancos escolares, dos cursos de licenciatura, sem ter estabelecido qualquer discussão sobre o modo de vida camponês, pressupondo que o modo de vida urbano prevalece em todas as relações sociais e econômicas brasileiras. Da mesma forma, a maioria dos cursos de formação continuada deixa de valorizar a educação do campo. No Estado do Paraná, existem exemplos de cursos de formação continuada voltados à educação do campo, como o organizado junto à Unioeste e à UFPR.

A formação continuada, conforme era concebida por Freire, permite que o educador faça de sua prática objeto de estudo, reflita-a coletivamente e à luz de teoria, recriando-a permanentemente.

Apoiando-se em Freire, escrevem Benincá e Caimi (2002, p. 100-101):

A formação continuada, no pensamento de Paulo Freire, tem como pressuposto a existência de um processo político-pedagógico e, ao mesmo tempo, de uma antropologia fenomenológico-hermenêutica. Isto implica um passado que se faz história, um presente em permanente transformação e um futuro a ser construído. O passado se faz história e realidade, embora seja sempre uma determinada leitura dos acontecimentos e textos já construídos. O futuro, porém, é sempre um presente em transformação, enquanto desejo e utopia.

Iniciativas das universidades em parcerias com os movimentos sociais precisam ser valorizadas pelo poder público, pois partir delas a formação inicial e/ou continuada poderá ser incrementada, pela difusão de conhecimentos que permitam aos professores valorizar o campo e a cultura dos povos do campo no Brasil. Também, a atitude de disposição por parte do professor precisa estar manifesta. É necessário que ele seja sujeito do processo pedagógico, sinta-se sujeito, queira ser sujeito.

Ao longo da última década, realizou-se no Paraná o processo de nuclearização das escolas do campo e a municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com isso, muitas escolas foram retiradas das comunidades, passando a se localizar nas sedes dos municípios. Ainda que essa escola não esteja próxima ao local de moradia, ela deve ser concebida como uma escola do campo e não pode recair no equívoco de privilegiar a cultura da cidade, desvalorizando a identidade desses alunos, sejam crianças, adolescentes, jovens ou adultos.

Da mesma forma, a escola não pode reduzir o processo pedagógico às discussões da realidade camponesa, desconsiderando a interdependência campo-cidade. A grande maioria das sedes dos municípios em que se encontram essas escolas possui características do campo, na produção, no trabalho, na diversão, no modo de vida. Essa forma própria de existência produz saberes que foram acumulados ao longo das experiências vividas pelos sujeitos do campo.

Destaca-se a importância de a escola localizar-se no campo, para que seja reforçado o debate da educação do campo. Mesmo havendo necessidade de nuclearização, é importante que esta seja efetivada no próprio campo. A escola vai além de um local de produção e socialização do conhecimento, sendo espaço de convívio social, onde acontecem reuniões, festas, celebrações religiosas, atividades comunitárias como bazar, vacinação etc., que vivificam as relações sociais na comunidade, potencializam-lhe a permanente construção de uma identidade cultural e, em especial, a elaboração de novos conhecimentos. Fixada no campo, evita o desgaste provocado pelas grandes distâncias e pelo transporte de baixa qualidade.

A política de transporte escolar que vem sendo implementada nas últimas décadas contraria o sentido da luta pela educação do campo, pois retira as crianças e adolescentes da sua realidade local, levando-os para os núcleos urbanos. Os professores que atuam nas escolas do campo denunciam, em suas falas, a condição precária de muitas estradas rurais e dos ônibus usados para o transporte dos alunos. Isso faz alunos perderem boa parte do ano letivo, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

Ao entender o campo como lugar de um modo de vida, de produção econômica e de organização política, alguns eixos temáticos são sugeridos na seqüência. O intuito é motivar e enriquecer o debate nas escolas do campo, ampliar as proposições pedagógicas, propiciar um repensar das aulas, da prática social dos professores, dos alunos e da comunidade escolar.

## **4 EIXOS TEMÁTICOS E ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS**

Eixos temáticos são entendidos neste texto como problemáticas centrais a serem focalizadas nos conteúdos escolares. Guardam relação com os relatos dos professores nos diversos encontros já realizados no Estado e relação com a concepção de educação do campo presente nestas Diretrizes. Também, o debate já empreendido por diversos movimentos e organizações sociais tem demonstrado quais temas carecem de ênfase no ambiente escolar no campo. Os povos do campo têm anunciado tais temas nos diversos espaços coletivos nacionais e estaduais.

Encaminhamentos metodológicos são alternativas do processo de apropriação e construção de conhecimentos gerais, pedagógicos e de cada área. Referem-se à valorização do ser humano que está diretamente no ambiente da sala de aula; à valorização dos saberes da experiência; a uma educação que supere a dimensão apenas enciclopédica e valorize a prática social dos envolvidos no ato pedagógico.

### **4.1 EIXOS TEMÁTICOS**

#### **4.1.1 Trabalho: divisão social e territorial**

Tendo em vista que trabalho é atividade humana de transformação da natureza e do próprio ser humano, considera-se pertinente que um dos eixos temáticos na educação do campo permita a reflexão sobre a organização produtiva na sociedade capitalista e em outros modos de produção. O ponto de partida é a análise sobre as atividades humanas produtivas desenvolvidas pelos povos do campo.

Para Damasceno (1993), os saberes sociais são gestados na prática produtiva e na prática política do campesinato. Se trabalho é atividade humana que gera transformação humana e territorial, estudar quais atividades os povos do campo desenvolvem e quais atividades agrícolas, industriais e de serviços marcam determinadas conjunturas dos países é uma forma de aprofundar o conceito de trabalho e compreender as relações socioterritoriais.

Do mesmo modo, é importante identificar quais atividades humanas marcam a sociedade capitalista e outros modos de produção. Mediante a análise do trabalho, estuda-se a sua divisão social e territorial. Divisão social é a organização da atividade humana em função das especialidades das características sociais, como no caso das

comunidades indígenas, em que a divisão do trabalho pode ser organizada em função da idade e do sexo, não em função do aumento da produtividade de cada mercadoria e da geração de lucro.

Na sociedade capitalista, a divisão social do trabalho é marcada pela fragmentação do trabalho humano, uma vez que cada indivíduo fica responsável por uma parte do produto que está sendo elaborado. O objetivo é a ampliação da produtividade e o aumento do lucro por parte dos donos dos meios de produção. E no campo, como se dá a divisão social do trabalho? Como os jovens, mulheres, homens, vizinhos se organizam para a atividade produtiva?

É sabido que os povos do campo conhecem o ciclo completo da produção: plantio, cuidados técnicos e colheita. Em algumas lavouras, pode haver a necessidade de que um grupo de trabalhadores se dedique à capina, enquanto outros se dedicam à colheita, sejam eles proprietários ou não. A divisão social do trabalho, seja no campo ou na cidade, é fundamentada na “especialidade” em determinada função e assim são originadas as diferentes profissões: técnicos agrícolas, agrônomos, professores, médicos etc, mas também pode estar assentada em valores ligados aos costumes de um determinado grupo social. É a formação educacional que dará a peculiaridade à função social de determinado indivíduo na lógica produtiva capitalista. Mas, entre os povos do campo, há uma lógica da divisão social do trabalho que é cultural, podendo estar centralizada na organização da família, ou nas particularidades de cada atividade produtiva.

Diante do exposto, nesse eixo temático são inúmeras as possibilidades de trabalho em sala de aula, pois a própria lógica da divisão do trabalho na escola pode ser explorada com as crianças. A formação do professor e sua disposição para problematizar os aspectos da vida cotidiana são essenciais à educação que se quer dos povos do campo.

A divisão territorial do trabalho demonstra a organização dos países e a função que cada um ocupa no âmbito internacional. Por exemplo, o Brasil desde o período da colonização, caracteriza-se como fornecedor de matéria-prima para o exterior. Sua especialidade, naquele período, era preparar a matéria-prima para a exportação. Nos dias atuais, o Brasil continua a exportar matéria-prima (madeira, café, soja, trigo etc.) e importar materiais industrializados, embora tenha um parque industrial significativo. Também, no Brasil, cada um dos estados possui particularidades produtivas que demonstram uma divisão territorial do trabalho. Como está organizada a produção no

Paraná? Quais são as características agrárias do estado? O que se produz no estado e quais produtos vêm de outros locais? A partir de investigações sobre os alimentos consumidos (pelos alunos, pela vizinhança da escola etc.), é possível estudar a divisão territorial do trabalho, a produção e a circulação de mercadorias. Portanto, o eixo *trabalho* oferece aos professores inúmeras possibilidades de seleção de conteúdos para cada ano escolar e para as diversas modalidades de ensino.

Também, cada um dos municípios do Estado e do país possui particularidades produtivas e explorá-las poderá subsidiar o processo pedagógico.

No eixo trabalho, estão as discussões sobre relações sociais produtivas e o lugar que cada país ocupa no âmbito econômico, político e social no planeta. Trabalho é um conceito que guarda relação com classe social. Trabalhador é aquele que vende a sua força de trabalho e dono do meio de produção é aquele que detém o capital. Terra, indústria, dinheiro constituem o capital. Assim, num país, como está organizada a divisão da riqueza? Historicamente, como se constitui a divisão dessa riqueza? Quais os movimentos que questionam a concentração de renda? Quais são os movimentos de trabalhadores num país como o Brasil? O que dá origem aos movimentos sociais? Quantos são os movimentos sociais do campo e o que reivindicam historicamente? Questões como essas auxiliam no desenvolvimento do conceito trabalho, divisão social e territorial do trabalho, modo de produção e classes sociais.

#### **4.1.2 Cultura e identidade**

Cultura é entendida, neste contexto, como toda produção humana que se constrói a partir das relações do ser humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo. Não pode ser resumida apenas a manifestações artísticas, devendo ser compreendida como os modos de vida, que são os costumes, as relações de trabalho, familiares, religiosas, de diversão, festas etc. Trata-se de elementos culturais presentes os quais caracterizam os diferentes sujeitos no mundo e, portanto, os diferentes povos do campo. A cultura é gerada na prática social produtiva de cada uma das categorias sociais dos povos do campo.

Esses conteúdos culturais devem estar presentes nas práticas pedagógicas, pois são eles que fazem a escola ter um sentido na formação dos alunos. O professor

Jurjo Santomé oferece subsídios ao entendimento da importância dos conteúdos culturais, ao afirmar que:

Não podemos esquecer que o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhes exige unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais. Essa tradição contribuiu de forma decisiva para deixar em mãos de outras pessoas (em geral, as editoras de livros didáticos) os conteúdos que devem integrar o currículo [...] Em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias, sem sequer a compreensão de seu sentido. Ao mesmo tempo se criou uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como os únicos possíveis, os únicos pensáveis. Como consequência, quando um/a professor/a se pergunta que outros conteúdos podiam ser incorporados ao trabalho em sala de aula, encontra dificuldade para pensar em conteúdos diferentes dos tradicionais (SANTOMÉ, 1995, p. 161).

A não-inserção desses conteúdos nas práticas pedagógicas provocou, ao longo da história, a negação da cultura dos povos do campo nas escolas. Quando esta é apresentada, na maioria das vezes, aparece de forma estereotipada e preconceituosa. Exemplo disso são as festas juninas que fazem uso de roupa rasgada e remendada, dentes estragados, maquiagem exagerada etc., como características dos camponeses, em detrimento da valorização das músicas, das danças e das comidas típicas e da própria origem da festa.

Assim, na superação de conteúdos estereotipados sobre o modo de vida camponês, a educação do campo pode trazer as características de sociabilidade e de trabalho comunitário presentes nas experiências camponesas. A troca de produtos de consumo básico, as atividades do tipo mutirão, a solidariedade no momento da colheita de determinado produto agrícola.

Portanto, valorizar a cultura dos povos do campo significa criar vínculos com a comunidade e gerar um sentimento de pertença ao lugar e ao grupo social. Isso possibilita criar uma identidade sociocultural que leva o aluno a compreender o mundo e transformá-lo.

Cultura e identidade são dois conceitos que podem ser problematizados a partir da identificação da trajetória de vida dos alunos, da caracterização das práticas socioculturais vividas na comunidade onde a escola está localizada, da análise das relações sociais vividas nos ambientes familiar, comunitário e de trabalho. É importante que os aspectos da realidade constituam apenas o ponto de partida, pois o ponto de chegada depende da inserção de conteúdos devidamente selecionados, que

junto a uma seleção de outros materiais, sejam livros, jornais, documentários etc., possam auxiliar os alunos no exercício na reflexão e produção de conhecimentos.

O ponto de chegada é síntese que permite compreender a diversidade social, étnica, racial e sexual que compõe a sociedade brasileira e dos aspectos culturais diversos. Reconhecer a identidade dos povos latino-americanos é essencial para superar a visão de que a cultura européia ou norte-americana é superior à brasileira. Reconhecer as particularidades do próprio país leva à superação da idéia de subordinação a que o povo brasileiro foi submetido no processo de colonização e que ainda se reproduz nos dias atuais.

#### **4.1.3 Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável**

A interdependência campo-cidade ficou evidenciada a partir do início do século XX, com o início da industrialização no Brasil. Até então, havia predominância do campo no âmbito das relações capitalistas e da inserção do país nas relações econômicas internacionais. Com a ampliação do número de indústrias, houve necessidade de “atrair” trabalhadores do campo para as cidades. Com isso, ocorreram as demandas sociais (saúde, educação, transporte, creches etc) nas cidades. O campo passava por um momento de “expulsão” dos trabalhadores, em função da redefinição das atividades agrícolas, da concentração da terra e das políticas agrícolas, que mais tarde desencadearam a chamada “modernização agrícola conservadora”, em que a questão agrária não foi tocada.

No Brasil, imensas áreas de terra encontram-se nas mãos do grande capital, grandes fazendas produzem para exportação. O grande capital e os fazendeiros são proprietários da maioria das terras agricultáveis do país, enquanto as pequenas parcelas de terra estão nas mãos de uma população que se constitui em maioria no campo – os povos do campo. Nas cidades, as favelas e as moradias precárias são ampliadas, juntamente com o desemprego e com outras formas de violência, como a empreendida pelo narcotráfico. Pacotes sociais são viabilizados para “acalmar” os ânimos da população, que carece de tudo o que é elemento básico para a sobrevivência (comida, saúde, educação, roupa, moradia, trabalho).

Manifestações sociais acontecem em determinadas conjunturas políticas e econômicas, tanto de trabalhadores rurais quanto de produtores rurais. Elas têm o

apoio dos comerciantes e de inúmeros profissionais liberais e organizações de classe. A alimentação é o exemplo mais claro da necessidade da atividade produtiva no campo, ainda que nos dias atuais muito tenha sido dito sobre a produção de frutas e verduras em laboratórios e muitos produtos já sejam cultivados em estufas, embora estas façam parte da atividade produtiva no campo. Com a alimentação, discute-se o desenvolvimento sustentável, pois cada vez mais a saúde humana é preocupação internacional e, com ela, as manifestações favoráveis à produção agroecológica.

Quando se discute campo, é possível pensar ainda o deserto verde – grandes áreas de pastagem, soja, cana-de-açúcar entre outros produtos, com uso de mecanização moderna e de pouca mão-de-obra. Ampliam-se os desertos verdes, ao mesmo tempo em que se tornam frágeis as condições de trabalho e de sobrevivência na terra por parte dos povos do campo.

A interdependência campo-cidade pode ser problematizada a partir das atividades cotidianas e das necessidades sociais básicas, como alimentação e água potável. O desenvolvimento sustentável requer um projeto político de sociedade que contemple a dimensão socioambiental do ser humano, da sociedade e do planeta.

Outra possibilidade do debate sobre campo-cidade está na caracterização dos estados brasileiros e de seus municípios. Embora o censo do IBGE aponte cerca de 18% da população brasileira residindo no campo, a realidade da maioria dos pequenos municípios é de predomínio de características econômicas e socioculturais rurais. Para Veiga (2003, p. 56), 57% da população brasileira faz parte da rede urbana brasileira, sendo 34% em 12 aglomerações metropolitanas (a exemplo de Rio de Janeiro, São Paulo), 13% em 37 aglomerações não-metropolitanas (são as grandes cidades, mas que ainda não se juntaram com aquelas que se localizam ao seu entorno) e 10% em 77 centros urbanos que não pertencem a aglomerações (cidades de porte médio).

O autor afirma que esses 57% da população vivem em 455 municípios. As sedes dos outros 4.485 municípios do país teriam características rurais e nelas vivem 30% da população brasileira. Portanto, para o autor, o Brasil é menos urbano do que se imagina. “Qualquer pessoa que conheça um município de pequeno ou médio porte localizado fora de aglomerações poderá confirmar que sua economia é essencialmente alicerçada na utilização direta de recursos naturais” (VEIGA, 2003, p. 56).



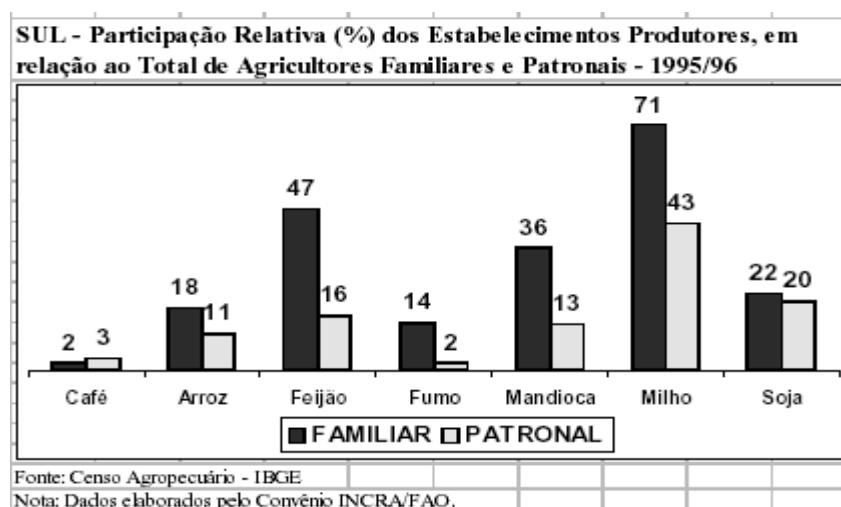
Os dados alertam para uma análise crítica, frente às teses anunciadas algumas décadas atrás que apontavam o campo como fadado ao êxodo. Cabe destacar a avaliação feita por Duarte (2003, p. 24), que expressa a análise dos movimentos sociais do campo:

Vivemos um longo período de hegemonia das teses que afirmavam a extinção do campo enquanto espaço social significativo ao desenvolvimento da sociedade, condição que não deixava muitas possibilidades para pensar esta realidade. Quebrando a linearidade e o absolutismo destes enfoques, no linear do século, dois indicadores do IBGE (censo 1998) restabelecem perspectivas distintas das tidas como seguras. O primeiro deles aponta para o fato de que o crescimento da população das cidades brasileiras é vegetativo, mostrando uma desaceleração significativa do êxodo campo/cidade pelo esgotamento do modelo de industrialização. O segundo indicador, mais surpreendente, é de que a população do campo teve crescimento relativo, permitindo projeções inversas às tradicionais para as próximas décadas, crescimento esse provocado pelo retorno em busca de trabalho e sossego, mas, principalmente, pelas lutas da Reforma Agrária. Assim, o censo mostra que o campo está com 35,5 milhões de pessoas, quando aquelas projeções dos anos 80 afirmavam que estaríamos com aproximadamente 12 milhões.

No Paraná, existem 399 municípios. No Estado encontramos 14 áreas de remanescentes de Quilombos, conforme informações fornecidas pela Fundação Cultural Palmares; 44 Faxinais, que mantêm a organização social típica do Sistema Faxinal, segundo Sahr e Cunha (2005); quatro etnias indígenas, distribuídas em 17 terras indígenas, 400.000 trabalhadores assalariados bóias-frias, segundo Broietti (2003); setenta acampamentos, segundo informações do MST; 311 assentamentos de reforma agrária, segundo informações do INCRA. Em termos de porcentagem, a distribuição agrária no Paraná, segundo dados FAO/INCRA de 1996, encontra-se na situação de 86,89 % agricultura familiar e 11,97% agricultura não familiar (capitalista, patronal e latifundiária).

Porém, segundo a pesquisa, os 86,89% da agricultura familiar detêm 40% das terras cultiváveis, enquanto os 11,97% da agricultura não-familiar possuem 60% das terras cultiváveis do Paraná. Entretanto, como mostra o gráfico abaixo, é a agricultura familiar, na região sul, a responsável pela maior produção de alimentos.

Gráfico I – Estabelecimentos de Produtores em relação ao total de Agricultores na Região Sul do Brasil



Reproduzido do Terra Solidária. CUT, 2000.

Diante desses números, o debate do eixo temático interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável torna-se imprescindível à educação do campo. A partir dele, serão identificados e analisados os tipos de relações culturais, econômicas, políticas e sociais que marcam e demarcam os diversos municípios do Estado.

Em alguns municípios, o agronegócio e a plantação em larga escala são visíveis; em outros, as pequenas parcelas de terra cultivadas pela família, com auxílio de trabalho assalariado quando necessário; em outros, ainda o conflito de terras é notório e denunciado pelo confronto entre trabalhadores sem-terra e latifundiários. Nas terras indígenas, quilombolas e faxinais existe uma forma específica de organização social da vida e da produção, que pode ser mais explorada nas escolas. É dessa organização social que emergem características do desenvolvimento sustentável, da produção que evita a agressão ao meio ambiente e ao ser humano.

#### 4.1.4 Organização política, movimentos sociais e cidadania

A organização política de um país, um estado ou um município guarda relação com a representação político-partidária, porém não somente isso. A existência de movimentos sociais, associações comunitárias, organizações sociais etc. indica a organização política dos moradores de um determinado local. Na história do Brasil, há

uma infinidade de movimentos sociais, seja da classe trabalhadora, seja da classe proprietária.

Historicamente, os povos do campo demonstraram sua organização por meio da reivindicação de condições de trabalho, divisão da terra, de forma a garantir a produção de subsistência, a reforma agrária, a delimitação territorial das terras dos povos indígenas, a indenização pelos danos gerados nas áreas de construção de usinas hidrelétricas. Enfim, foram manifestações que anunciaram outras relações sociais de trabalho, a exemplo de Quilombo dos Palmares, grupos que estiveram reiteradamente interrogando a questão agrária no Brasil.

Desde os indígenas, Quilombo dos Palmares, Ligas Camponesas, Conflito do Contestado, Revolta dos Colonos no Sudoeste do Paraná, Conflito de Porecatu, Lutas dos Bóia-frias, Movimento dos Atingidos por Barragens, MST, até a organização de novas faces do sindicalismo rural combativo, existem exemplos sobre a organização política dos povos em prol da reforma agrária.

Tratar a organização política é mais que falar de partidos políticos, de representantes políticos, de processos eleitorais. É valorizar a organização da população brasileira, na cidade ou no campo. Neste, a demanda pela reforma agrária e direitos trabalhistas tem sido a luta dos trabalhadores rurais organizados. Por sua vez, os grandes produtores rurais se unem para reivindicar negociação de suas dívidas e as condições para manter a produção em larga escala e grande extensão de terra. Mesmo quando essas manifestações agregam pequenos proprietários, a distribuição dos resultados beneficia prioritariamente o grande capital agrário.

A organização política se dá no âmbito escolar, nas características da gestão, que pode ser mais democrática ou mais autoritária. No ambiente escolar, a organização de familiares ou pais e mães dos alunos, a organização dos estudantes, a organização dos funcionários, dos professores etc indicam formatos políticos, apresenta demandas, faz denúncias em torno das políticas públicas.

No Brasil, foram os movimentos sociais de demandas por educação que deram impulso à ampliação das escolas públicas. Na escola, as conquistas dos movimentos sociais parecem diminuídas diante do seu real valor. É importante resgatar as lutas por direitos civis, políticos e sociais no país, pois se trata de um debate sobre a construção da cidadania.

O estudo da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), do documento Declaração Universal dos Direitos Humanos (aprovado pela Organização

das Nações Unidas em dezembro de 1948) e da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (aprovada pela Assembléia Francesa em 1789) contribuem para pensar a cidadania conquistada em contraposição à cidadania outorgada. Os movimentos sociais lutam para conquistar os direitos sociais como educação, saúde, trabalho, moradia entre outros; lutam, portanto, pela conquista da cidadania como direito e como dever.

Em muitos casos, o Estado ofereceu direitos aos trabalhadores, como na década de 1930, caracterizando a cidadania como algo “dado, doado”, ou seja, como outorgada. Os trabalhadores rurais não “ganham” a terra, eles conquistam-na; os indígenas não “ganham” a demarcação de suas terras, eles conquistam-na; da mesma forma, os homossexuais não “ganham” o direito de se manifestar e desejar uma família, mas conquistam-no. Os movimentos sociais de toda natureza, seja com caráter de classe, como o MST, ou interclassista, como os movimentos ecológicos e o movimento gay, dentre tantos outros, desejam a efetivação dos direitos garantidos a todos os cidadãos – liberdade e igualdade, resguardadas as diferenças.

Novamente, o urbano e o campo não estão dissociados, pois são diferentes movimentos sociais que reivindicam direitos. É a partir do eixo organização política, movimentos sociais e cidadania que o professor terá possibilidade de analisar com os alunos as condições existenciais dos sujeitos, compreender os enfrentamentos políticos e as lutas sociais, na história.

## 4. 2 ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS

### **4.2.1 Organização dos saberes escolares: investigação e interdisciplinaridade como princípios pedagógicos**

Os saberes escolares localizam-se em dois planos: os saberes da experiência trazidos pelos alunos. Os saberes da experiência trazidos pelos professores, somados aos específicos de cada área do conhecimento e aos gerais.

Para que se efetive a valorização da cultura dos povos do campo na escola, é necessário repensar a organização dos saberes escolares; isto é, os conteúdos específicos a serem trabalhados. As experiências apresentadas pelos professores nos Encontros Descentralizados sinalizam que esta reorganização pode se dar de duas formas:

A primeira forma ocorre no interior das diferentes disciplinas da Base Nacional Comum (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso, Língua Estrangeira Moderna, Biologia, Física, Química, Sociologia e Filosofia), articulando os conteúdos sistematizados com a realidade do campo.

Para isso, é necessário responder a alguns questionamentos: que conteúdos culturais dos povos do campo devem estar presentes nas disciplinas para que instrumentalizem os alunos a compreenderem o mundo em que vivem? Quais são os saberes dos povos do campo que precisam integrar os currículos das disciplinas? A resposta a tais questões somente será encontrada mediante a realização de investigação, assunto que será discutido adiante.

Como diz Freire (1987, p. 101):

Não posso investigar o pensar dos outros, referindo ao mundo, se não penso. Mas não penso autenticamente, se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros, nem para os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação.

A segunda forma ocorre pela criação de disciplinas para compor a parte diversificada da matriz curricular

A experiência do município de Francisco Beltrão é um bom exemplo dessa possibilidade. Nesse município foi criada a disciplina *Desenvolvimento Rural Sustentável – DRS*, que atualmente integra o currículo de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental. Entretanto, é importante salientar que a implementação da Educação do Campo não vai ocorrer apenas com a criação de várias disciplinas na parte diversificada, pois estas devem tratar de conhecimentos muito específicos, que não são respondidos pelas diferentes disciplinas da Base Nacional, como, por exemplo, o desenvolvimento rural, a agroecologia, a pesca artesanal etc. Assim, é fundamental garantir que a realidade do campo, com sua diversidade, esteja presente em toda a organização curricular.

A Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental (1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup>) também devem inserir a especificidade da vida das crianças do campo nas suas práticas pedagógicas, as brincadeiras criadas pelas crianças, a sociabilidade entre

elas, a participação nas atividades domésticas e da lavoura etc. Embora seja proibido o trabalho para menores de 14 anos, é sabido que, no campo, faz parte da educação da criança e do jovem o acompanhamento das atividades que os pais realizam na lavoura, desde que não sejam prejudiciais à sua saúde, e nem se caracterizem como exploração de mão-de-obra infantil.

De fato, as crianças do campo acompanham o ciclo produtivo das plantas, sabem o que comem e como foi produzido, começam desde pequenas a distinguir os problemas existentes na agricultura, como os baixos preços dos produtos agrícolas. A criança vive o seu cotidiano de forma que percebe os limites dos lugares (plantação, limites entre as propriedades, estradas que são de domínio público etc.). Na escola, a criança necessita aprender mais sobre os diferentes tempos e lugares, sobre os homens dos diferentes lugares e tempos.

Pensar a interdisciplinaridade nas escolas pode ser um dos caminhos para superar o trabalho pedagógico fragmentado. Conforme Fazenda (1994, p. 62-63),

A tendência em olhar a sala de aula sob uma única e determinada perspectiva acarreta sérias limitações, quer no referente às análises, quer nas sínteses enunciadas [...] colocar em dúvida teorias construídas a partir de uma *atitude* disciplinar não significa isolá-las ou anulá-las, mas enfatizar nelas o seu caráter de *provisoriidade*. Essa provisoriidade justifica-se pela complexidade dos fenômenos envolvidos nas ocorrências de sala de aula. A atitude interdisciplinar visa, nesse sentido, uma transgressão aos paradigmas rígidos da ciência escolar atual, na forma como vem se configurando, *disciplinarmente*.

O surgimento de uma outra perspectiva de trabalho pedagógico não ocorre repentinamente e sim pela análise do que existe, do seu caráter provisório e do que pode vir a ser. Para a autora, a atitude interdisciplinar procura reindagar as certezas paradigmáticas resultantes das teorias que configuram a atual ciência escolar e considera fundamental para a construção dessa ciência a pesquisa criteriosa sobre as ações comprometidas ocorridas em sala de aula.

Dentre os seis fundamentos de uma prática docente interdisciplinar, descritos por Fazenda (1994, p. 84-88), quatro merecem destaque:

- primeiro: a *parceria* – “consiste numa tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento a que não estamos habituados, e nessa tentativa a possibilidade de interpenetração delas”. Para a autora, a parceira surge como necessidade de troca; da solidão dos profissionais em relação às instituições que

habitam; como condição de sobrevivência do conhecimento educacional. Ela é “a possibilidade de consolidação da intersubjetividade – a possibilidade de que um pensar venha a se complementar no outro”;

- segundo: *o perfil de uma sala de aula interdisciplinar* – “A sala de aula é o lugar onde a interdisciplinaridade habita”, a autoridade é conquistada; a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância pela humildade; a reprodução pela produção de conhecimento; diferença no espaço arquitetônico e na organização do tempo;
- terceiro: *alicerces do projeto interdisciplinar* – a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas; pressupõe a presença de projetos pessoais de vida: “O projeto, a intencionalidade, o rigor características fundamentais de uma forma de pensar e de agir interdisciplinares, infelizmente em muitos casos, têm sido substituídas pela improvisação e pelo *non sense*”;
- quarto: *possibilidade de efetivação de pesquisas interdisciplinares* – para a autora, “aprender a pesquisar fazendo pesquisa, é próprio de uma educação interdisciplinar”. Assim, a interdisciplinaridade é reconhecida como uma categoria de ação.

Uma das proposições deste documento é desenvolver uma cultura de “indagações” que leve à superação do modo tradicional, autoritário e enciclopédico do fazer pedagógico. A pesquisa é um dos caminhos sugeridos na elaboração de encaminhamentos metodológicos na educação do campo. Ela pode se dar no plano individual ou coletivo, mediante o diálogo, a indagação, o registro e a sistematização das informações como aspectos essenciais da mesma.

Eleger temas centrais para a prática pedagógica escolar pode ser um caminho para articular os conhecimentos específicos das áreas. Por exemplo: Meio Ambiente, Trabalho na terra, Alimentação, Saúde podem ser temas de projetos escolares, porém a essência do trabalho estará na articulação a ser feita entre as áreas do conhecimento. O envolvimento de professores, alunos, comunidade e equipe escolar na prática pedagógica é um caminho para o desenvolvimento da participação social.

O envolvimento dos professores das áreas do conhecimento garantirá a qualidade de “aproximação” disciplinar, num primeiro momento, e depois a interdisciplinaridade. É preciso disposição para pensar e fazer diferente. É preciso que os cursos de formação de professores ousem na reflexão sobre as formas de

superar a visão disciplinar na educação.

Pensar em formas alternativas de como encaminhar as práticas pedagógicas já existentes nas escolas do campo também é uma forma de rever e prever novas possibilidades educacionais. O que corre hoje, pelos relatos feitos pelos professores, são projetos como: horta escolar, jardinagem, alimentação saudável, remédios caseiros, plantio de mata ciliar etc; porém, muitos deles são desenvolvidos de forma isolada e desarticulada e ficam muito ligados à figura de um professor. Esses projetos são importantes, todavia precisam inserir-se no contexto maior da escola e assumidos pela comunidade escolar. O diálogo e o encontro com o outro na escola, na comunidade são centrais na elaboração de uma prática interdisciplinar.

A pesquisa é elemento essencial para que o professor aprofunde os seus conhecimentos, ou para que entre em contato com os aspectos da realidade vivida pelos povos do campo. Ela requer observação, experimentação, reflexão, análise, sistematização e estudos para aprofundamento teórico. As crianças são pequenos cientistas, indagam a respeito de tudo.

Cabe à escola valorizar as indagações feitas pelas crianças e seu aprofundamento, para que ocorra apropriação e produção de novos conhecimentos. A fim de que os alunos continuem a questionar a respeito do mundo, da vida, da sua história etc., é preciso que o professor seja um inquiridor nas aulas. “Ir a campo no campo” pode ser um lema para pesquisa. O importante é que o professor planeje o que será pesquisado, para que os alunos não fiquem na mera descrição dos acontecimentos dos quais participam todos os dias.

Com Freire, pensamos que ensinar exige pesquisa, paciência e respeito. Em se tratando da educação do campo, a pesquisa é essencial para que se desvelem as relações sociais de produção, os saberes que estão presentes no cotidiano do trabalho, da organização política, da negociação econômica dos produtos. Ao descobrir os saberes da vida cotidiana, o professor terá mais elementos para construir planejamentos de ensino, selecionar textos para estudo, organizar a aula, o processo pedagógico.

O trabalho com Temas Geradores é outra opção teórico-metodológica indicada na perspectiva emancipatória de educação. Porém, como apontou Freire (1987), os temas não são extraídos da realidade, mas são oriundos de investigações feitas com a comunidade e entre a própria comunidade.

No âmbito da educação escolar, cabe a professores e alunos, num processo



investigativo, chegar à indicação dos temas significativos para determinada comunidade local. A investigação, o diálogo, a interrogação constante são essenciais ao trabalho com temas geradores. Para que as escolas possam aprofundar estudos sobre os temas geradores, a sugestão é a leitura da obra *Pedagogia do oprimido*, de autoria de Paulo Freire.

A organização dos saberes escolares pode seguir diferentes encaminhamentos metodológicos, desde que haja clareza de qual é a concepção de educação do campo que se quer desenvolver.

#### **4.2.2 Organização do tempo e do espaço escolar**

A escola é o lugar das relações educativas formais. O mundo atual, porém, exige que na escola sejam valorizados lugares em que acontece a educação, na sua vertente informal e não-formal. A roça, a mata, os rios ou o mar, as associações comunitárias etc. são lugares educativos que, às vezes, justamente por causa do contato diário, passam despercebidos, esquecidos no momento da elaboração dos planejamentos de ensino.

Esses lugares educativos podem ser usados nas mais diferentes disciplinas e não apenas nas aulas de Ciências, como usualmente acontece. Assim, é necessário que cada uma delas, a partir do seu conhecimento próprio, consiga identificar como os diversos ambientes podem se fazer presentes nas suas práticas pedagógicas.

Repensar o espaço escolar e as formas de encaminhamento metodológico induzirá a uma reorganização dos tempos escolares, pois um modelo de aula fechado, por exemplo, em cinqüenta minutos por disciplina, nem sempre permite desenvolver atividades que levem em conta essas outras possibilidades. Assim, a construção do projeto político-pedagógico da escola requer a reflexão sobre tais questões.

Uma aula na mata, na ilha, no acampamento, no assentamento, na associação comunitária, na roça ou na cooperativa, dentre tantos outros lugares, pode levar uma manhã toda, numa seqüência de encontros, para que os alunos compreendam as relações sociais de produção e o processo de criação da mercadoria, circulação e de consumo. Para que a escola proponha tempos diferentes, é preciso que o projeto político-pedagógico seja coerente em seus princípios pedagógicos, que cada planejamento de ensino explicita os objetivos, as articulações entre disciplinas, os

conceitos e noções a serem desenvolvidas com os alunos. Caso contrário, a prática poderá se tornar apenas uma visita a um outro ambiente que não a sala de aula, não atingindo os objetivos de uma educação crítica.

Em relação aos tempos pedagógicos, ainda há que se considerar a dinâmica da vida do campo, com os seus ciclos produtivos, período de pesca e turismo, épocas de chuvas, entre outros, que devem ser considerados na elaboração do calendário escolar, evitando, assim, a evasão ou um número excessivo de faltas de alunos em determinados períodos do ano. A LDB n. 9394/96 dá respaldo para que o calendário escolar seja organizado em função das particularidades de cada lugar.

Arroyo (2004, p. 196) afirma que

[...] para muitos professores(as) não está sendo cômodo manter a lógica temporal que organiza nosso trabalho. Estão convencidos da necessidade de repensar nossos tempos de ensinar. Tarefa que não depende de cada um, mas exige propostas coletivas não apenas de cada escola, mas das redes de ensino.

O autor mostra que os tempos e lógicas escolares nos parecem naturais, mas são construções históricas.

A introdução das séries e das classes escolares, a divisão sistemática dos tempos, dos programas vem desde as origens da constituição dos modernos sistemas de ensino no século XVI. [...] A mesma lógica temporal que organiza os conteúdos e sua aprendizagem vai determinando a organização dos alunos e, conseqüentemente, do trabalho dos mestres (ARROYO, 2004, p. 196).

Diante do exposto, fica a questão: o que fazer nas escolas do campo? Existem experiências que demonstram a existência do tempo-escola e do tempo-comunidade, a exemplo de cursos existentes no MST, assim como nas Casas Familiares Rurais. Como fazer avançar o debate sobre os tempos e espaços escolares? Um caminho é o reconhecimento do fato de que a lógica temporal não tem contribuído para uma aprendizagem crítica dos conteúdos, devido à fragmentação do trabalho, dos conteúdos e das relações humanas.

A valorização do campo nas propostas educacionais depende de cada um de nós. E os **nós** do campo são desvelados na pesquisa como fundamento da prática pedagógica. Os **nós** do campo podem ser desvelados na gestão democrática da escola e da educação pública. Os **nós** da escola pública podem ser compreendidos mediante a atitude coletiva de indagação sobre a trajetória da institucionalização dos

tempos escolares e da escola como lugar de aquisição de conhecimentos. A superação de uma realidade pressupõe conhecimento e apreensão dos elementos que a compõem, portanto, capacidade de argumentação.

A reforma agrária aparece através das necessidades dos próprios trabalhadores [...] aparece como condição para que outras necessidades sejam atendidas: necessidade de sobrevivência, necessidade de emprego, necessidade de saúde, **de educação**, de justiça, de futuro, de paz para as novas gerações, de respeito por sua própria lógica (camponesa) anticapitalista (isto é, por seu modo de pensar e de interpretar a vida), necessidade de integração política, de emancipação (isto é, de libertação de todos os vínculos de submissão), de reconhecimento como sujeitos de seu próprio destino e de um destino próprio, diferente, se necessário (grifo nosso, MARTINS, 1994, p. 159).

Para além de todas as sementes lançadas, é preciso cultivar a idéia de que a educação do campo tem sentido superior quando pensada em sua relação com a questão agrária, que há muito inquieta os trabalhadores de todos os cantos, sobretudo aqueles que têm na terra a sua condição fundamental de cidadania.

## 5 REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARTICULAÇÃO PARANAENSE: "**POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO**". A história da Articulação. Caderno n° 1. Porto Barreiro/PR, 2000.
- BENINCÁ e CAIMI, F. E. (Org) **Formação de Professores**: um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo: UPF, 2002.
- BRASIL. LDB 9394/96. Brasília, 1996.
- BROIETTI, M. H. **Os assalariados rurais temporários da cana**. São Paulo: Plano Editoração, 2003.
- CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo**: identidade e políticas públicas- Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação Do Campo", 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Tema Gerador**: concepções e práticas. Ijuí. Ed. Unijuí, 1992.
- DAMASCENO, M. N. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (orgs). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.
- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. CNE/MEC, Brasília, 2002.
- DUARTE, Valdir P. **Escolas públicas do campo**: problemática e perspectiva: uma estudo a partir do Projeto Vida na Roça. Francisco Beltrão, 2003.
- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas, SP:

Papirus, 1994.

FERNANDES, B. M. **A questão agrária no Brasil hoje**: subsídios para pensar a educação do campo. Cadernos Temáticos – Educação do Campo. SEED/PR, Curitiba, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, J. de S. **Reforma agrária**: o impossível diálogo sobre a história possível. In: Tempo Social. Revista de Sociologia da USP. V. 11, n. 2 (outubro de 1999), editado em fevereiro de 2000. São Paulo: USP, FFLCH. (p. 129-153).

\_\_\_\_\_. **O poder do atraso**: Ensaio de Sociologia da História Lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999. [tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira].

MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencia para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos – 2.ed. – Brasília; MEC, SECAD, 2005.

POLI, Odilon Luiz. **Aprendendo a andar com as próprias pernas**: o processo de mobilização nos movimentos sociais do Oeste Catarinense. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1995.

TERRA SOLIDÁRIA. CUT. **População e agricultura familiar na região sul**. Florianópolis, 2000.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. IN: SILVA, T. T. da. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

SAHR, C. L. L.; CUNHA, L.A G. **O significado social e ecológico dos Faxinais**: reflexões acerca de uma política agrária sustentável para a região da mata com araucária no Paraná. Revista Emancipação. N. 5. Ponta Grossa: UEPG, 2005. (p. 89-104).

SCHELLING, Vivian. **A presença do povo na cultura brasileira**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

SCHLESENER, A. **Revolução e cultura em Gramsci**. Curitiba: UFPR, 2002.

SOUZA, M. A. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas no MST. Petrópolis: Vozes, 2006. (Prelo)

\_\_\_\_\_. **As relações entre o Movimento Sem Terra (MST) e o Estado**: Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos no Paraná. In: DAGNINO, E. (org.). Sociedade civil e espaços públicos no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

VEIGA, J. E. da. **Cidades Imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. 2. Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.