

Submissão:
01/06/2022
Aceite:
20/12/2022

ESCOLAS DO CAMPO E COMUNIDADES DO LITORAL DO PARANÁ: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

COUNTRYSIDE SCHOOLS AND COMMUNITIES OF THE COAST OF PARANÁ: FIRST APPROXIMATIONS

- ¹João Guilherme de Souza Corrêa  <https://orcid.org/0000-0002-7062-8069>
²Luana Carla Bernardo  <https://orcid.org/0000-0002-6437-2861>
³Herika Meira de Moraes  <https://orcid.org/0000-0003-2867-8326>
⁴Claudenir Dias de Miranda Júnior  <https://orcid.org/0000-0002-0914-2393>
⁵Michelle Cristina Correia Alves  <https://orcid.org/0000-0002-1683-0813>
⁶Vitória Costa da Silva Ferreira  <https://orcid.org/0000-0002-3533-0304>

Resumo

O presente trabalho aborda as experiências e reflexões dos bolsistas do Projeto de Extensão “Escolas do campo, comunidade e Universidade: Intercâmbio de Saberes”, nas primeiras visitas às escolas e comunidades do campo no litoral paranaense. É um projeto que faz parte do Programa Universidade Sem Fronteiras do Governo do Estado do Paraná. O caminho para sistematização dessas experiências foram as narrativas autobiográficas discutindo-as com base nos marcos legais e os escritos de Caldart (2003), Arroyo (2015), Rossato e Praxedes (2015), Pires (2012). Na experiência em campo foi possível conhecer as escolas e começar a compreender a relação dicotômica entre os documentos legais e a realidade delas. Além disso, amadurecemos a ideia de elaborar um Caderno Pedagógico, tendo em vista a relevância de um material específico para a educação do campo.

Palavras-chave: Projeto de Extensão; Relato de Experiência; Educação do Campo; Escola do Campo; Narrativas autobiográficas.

Abstract

This current article addresses the scholarships students experiences and reflections from the extension project, “Escolas do campo, comunidade e universidade: Intercâmbio dos saberes”, in the first visitations to the countryside schools on the east coast of Paraná State. This projects is part of the governmental program “Universidades Sem Fronteiras do Governo do Estado do Paraná”. The way for the systematization of this experiences was the

¹ Docente da Universidade Estadual do Paraná - Unespar/Paranaguá - joao.correa@unespar.edu.br

² Bolsista recém-formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná - Unespar/Paranaguá - lcb3012@gmail.com

³ Bolsista (Pedagogia) da Universidade Estadual do Paraná - Unespar/Paranaguá - alvesmichelle678@gmail.com

⁴ Bolsista (Pedagogia) da Universidade Estadual do Paraná - Unespar/Paranaguá - pndjunior@gmail.com

⁵ Bolsista (Pedagogia) da Universidade Estadual do Paraná - Unespar/Paranaguá - propriavitoriasilva@icloud.com

⁶ Bolsista da Universidade Estadual do Paraná - Unespar/Paranaguá (Pedagogia) - herikameira0@gmail.com

autobiographical narratives, discussing them based on legal frameworks and the writings of Caldart (2003), Arroyo (2015), Rossato and Praxedes (2015), Pires (2012). In the practical experience, it was possible to meet the schools and start comprehending the dichotomous relationship between the legal documents and their reality. Furthermore, we matured the idea of creating a pedagogical book, aiming at the relevance of an specific teaching material for the country school education.

Keywords: Extension Project; Experiment Reports; Country Education; Country School; Autobiographical narratives.

Introdução

O conceito de Educação do Campo pode ser entendido como práticas que humanizam o sujeito do campo, que apontam para sua existência e exigência de uma educação que considere as especificidades de seu modo de vida, que os respeite como sujeitos de direitos (CALDART *et al.*, 2012). É um conceito em construção, permeado por avanços e retrocessos causados pelas contradições inerentes à formação do Brasil.

Dados que exemplificam essa contradição foram divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE em 2019 por meio do *Censo agropecuário 2017: resultados definitivos*, e apontam para a desigualdade na concentração de terra e renda no território brasileiro. Os estabelecimentos agropecuários com menos de 50 hectares representam 81,4% em quantidade e ocupam 12,8% da área, enquanto aqueles com mais de 2500 hectares, representam apenas 0,3% e ocupam 32,8% (IBGE, 2020). Esse cenário, que de acordo com Pires (2012) teve início com as capitanias hereditárias, vem se perpetuando ao longo da história acarretando em “grandes desigualdades socioeconômicas no campo brasileiro, com alto preço de destruição da agricultura familiar, devastação e degradação dos empregos rurais, miséria da população rural, elevados índices de analfabetismo e deterioração do meio ambiente” (PIRES, 2012, p.43).

No que se refere às desigualdades entre campo e cidade na questão educacional, os dados mais recentes foram divulgados pelo IBGE por meio da Síntese de indicadores sociais que é publicada anualmente. Os temas da edição de 2021 abordaram o contexto da pandemia de COVID-19 e foram os seguintes: estrutura econômica e mercado de trabalho; padrão de vida e distribuição de rendimentos; habitação; saúde e educação. Quando comparados os estudantes de 6 a 17 anos que ficaram sem receber atividades, 15,9% são da área rural e 9,7% da área urbana. Quanto ao acesso a computador ou notebook com internet em casa, os dados revelam que 56% dos estudantes das escolas urbanas possuem, os da escola rural, 23,3% (IBGE, 2021). As informações apresentadas permitem ainda demonstrar as profundas contradições existentes entre o campo e a cidade.

No que se refere à Educação do Campo (e retomando à sua conceituação) sabemos que os primeiros passos para a legalização nos remetem à redemocratização ocorrida em nosso país com o fim da ditadura militar em 1985. O Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) juntamente com educadores e demais organizações da sociedade civil comprometidas com a luta por direitos foram essenciais para reivindicar a sua prática e fundamentar seu conceito e sua regulação desde então. De acordo com Rossato e Praxedes (2015), a Constituição Federal de 1988 garantiu a educação como direito de todos e estabeleceu princípios como a igualdade de condição para acesso e permanência. O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), criado em 1996, foi a primeira política pública de dimensão nacional a reconhecer a importância da agricultura familiar. Ainda em 1996 podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.694/96) que, por meio do art. 28, determina que os sistemas de ensino façam adequações ao

modo de vida rural e suas especificidades, como também a Lei do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), cuja aprovação beneficiou as escolas da zona rural. As mobilizações para a construção da Educação do Campo continuaram por meio do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), evento organizado pelo MST com apoio de diversas instituições e se intensificaram por meio do Plano Nacional de Educação (PNE 2001 e 2014), dos Pareceres, Resoluções e Decretos que marcaram avanços na caminhada rumo a Educação do Campo (ROSSATO; PRAXEDES, 2015).

O Estado do Paraná reconheceu a dívida histórica com os sujeitos do campo nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo elaborada em 2006, instrumento a ser usado na efetivação de políticas que reconheçam a diversidade sociocultural brasileira (PARANÁ, 2006). Além disso, elaborou em 2009 a Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense, que estão localizadas dentro de Unidades de Conservação e em territórios de povos e comunidades tradicionais. Diante dos conflitos entre a comunidade local e os órgãos ambientais que regulam essas áreas, a proposta aponta a escola como

fundamental no diálogo entre os conhecimentos escolares e tradicionais, na construção da autonomia intelectual dos sujeitos constituindo-se, dessa maneira, em uma instituição política essencial para a sobrevivência e permanência dos sujeitos nos territórios em que vivem (PARANÁ, 2009, p.6).

Em relação aos municípios do litoral destacamos Paranaguá que em 2011 aprovou as Diretrizes Municipais Operacionais para a Educação do Campo, representando “princípios e procedimentos que visam orientar os Estabelecimentos ligados ao Sistema Municipal de Ensino na sua organização, articulação e desenvolvimento, fundamentados na legislação educacional vigente” (PARANAGUÁ, 2011, p. 45).

Não há dúvidas que os marcos legais são importantes instrumentos para conhecer o funcionamento da educação do campo, já que nos permitem ter uma noção sobre quem são as populações resguardadas pela legislação educacional do campo, além de permitir também a aproximação com os conceitos e demais políticas públicas que atendem essa parte da população. No entanto, é fato que nem sempre o que está na letra da lei representa em absoluto a riqueza da realidade complexa e contraditória do que acontece no chão da escola. Por isso um dos questionamentos centrais que motivou esse trabalho foi: qual a relação entre os documentos legais e a realidade das escolas do campo do litoral paranaense? Ou, em outros termos, como se realizam concretamente as práticas educativas do campo nessa região?

Para ajudar a responder a questão acima é que nós, bolsistas do Projeto de Extensão “Escolas do campo, comunidade e Universidade: Intercâmbio de Saberes”, do programa de extensão Universidade Sem Fronteiras, do Governo do Estado do Paraná, nos propusemos a visitar algumas escolas e comunidades do campo, como parte desse projeto maior de extensão universitária, a fim de conhecermos *in loco* experiências desta modalidade de educação. As visitas aconteceram nos meses de novembro e dezembro de 2021 em municípios do litoral paranaense. Neste texto vamos relatar essas visitas e também faremos uma discussão crítico-reflexiva sobre elas, utilizando como base bibliográfica os marcos legais e os escritos de Caldart (2003), Arroyo (2015), Rossato e Praxedes (2015), Pires (2012) dentre outros.

As escolas do campo, de acordo com Molina e Sá (2012), foram pensadas e desenvolvidas no mesmo contexto da luta dos movimentos sociais e dos trabalhadores por uma educação do campo. É uma escola consciente de sua classe, de suas lutas e seus direitos.

Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327).

É nesse sentido que a escola está em constante movimento, as práticas de seu cotidiano são o resultado de “tensões e lutas sociais, que rapidamente modificam e criam demandas para seus sujeitos” (CALDART, 2003, p.76).

A presença da universidade nas escolas do campo permite relações de reciprocidade entre os respectivos saberes: o acadêmico e o dos povos do campo na região. Permite-nos olhar criticamente o vínculo entre a legislação e as práticas concretas de educação das comunidades escolares do campo; permite enriquecer nossa interpretação sobre os povos do campo a partir da complexa realidade de suas ações educativas e culturais - não capturadas por currículos formais e projetos político-pedagógicos burocráticos, mas que se manifestam no cotidiano das relações comunidades-escolas; permite-nos auxiliar no processo de divulgação, valorização e autovalorização dos saberes e fazeres destes grupos.

Procedimentos metodológicos

O projeto “Escolas do Campo, Comunidades e Universidade: Intercâmbio de saberes” está vinculado ao Programa de extensão “Universidade Sem Fronteiras” que recebe recursos do Fundo Paraná/SETI e é coordenado pelo professor João Guilherme de Souza Corrêa, do colegiado de Pedagogia da Unespar - Campus Paranaguá. Para compor a equipe, cinco bolsistas foram selecionados por meio de edital. O projeto nasceu com o objetivo de

Promover o reconhecimento da história e da memória das comunidades onde estão localizadas as Escolas do Campo no Litoral do Paraná; resgatar os saberes locais e práticas tradicionais de modo a permitir sua sistematização, utilização e valorização na elaboração de metodologias, práticas, planos de ensino e nas atividades didáticas das escolas na incorporação aos saberes acadêmicos, bem como difundir e dar visibilidade à cultura local, por meio de palestras e exposição de elementos da educação e cultura do campo à comunidade em geral (CORRÊA, 2021).

Visitar as escolas municipais é uma das etapas de execução do plano de trabalho. As experiências possibilitadas por essa primeira aproximação com as escolas e as comunidades foi o que nos incitou a escrever o presente relato.

Para a realização desta narração vamos utilizar da experiência vivenciada nos primeiros passos de planejamento de visitas às escolas e suas comunidades e às visitas em si mesmo, momento central de primeiro “estranhamento” com a situação inédita para os bolsistas do projeto.

O primeiro passo foi entrar em contato com as Secretarias de Educação. Por meio delas conseguimos a liberação para as visitas e os números de telefone das professoras para que os agendamentos fossem feitos diretamente com elas. Em seguida nos reunimos para decidir quais escolas elegeríamos para visitar. Nossas escolhas foram feitas pensando em capturar, dentro dos limites deste projeto, a diversidade da população camponesa no litoral paranaense, que compreende os municípios de Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba, Matinhos, Morretes, Paranaguá e Pontal do Paraná. Nas escolas escolhidas teria que ser possível estabelecer diálogo com pescadores, agricultores familiares, trabalhadores rurais e acampados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Feito o agendamento com as professoras, nos dirigimos até às escolas nos dias combinados. As visitas aconteceram nos meses de novembro e dezembro de 2021, sendo duas em ilhas, duas em colônias¹ e três em comunidades de pequenos produtores rurais.

Para as visitas não tínhamos claro um roteiro ou uma lista fechada de perguntas a serem feitas aos moradores e às professoras. Fomos com a disposição de conhecer e conversar a partir de algumas questões ainda gerais como: a escola está “no” campo, o que a caracteriza como “do” campo? Como se dá a relação da escola com a comunidade (pais, associações de produtores, etc)? Os alunos, em sua maioria, são filhos de produtores rurais? Os espaços no entorno da escola são utilizados de maneira dialógica na organização do trabalho pedagógico? Os professores possuem formação em Educação do Campo? Existe alguma relação entre o material didático utilizado e a realidade do campo? Quais os desafios na realização do trabalho nas escolas do campo? De que maneira nosso projeto pode contribuir?

Após as visitas o grupo se reuniu para discussão e reflexão sobre as experiências vivenciadas. Dessas conversas surgiram algumas constatações e questões que só foram possíveis graças ao contato “etnográfico” com o campo e seus sujeitos.

Nas reuniões em grupo decidimos apresentar nossa pequena porém significativa experiência por meio de um relato. Surgiram dúvidas quanto a metodologia a ser seguida visto que não temos autorização para divulgar nome das escolas e nem dos profissionais com os quais conversamos. Concomitante a isso, a equipe participou de um treinamento (que é uma outra parte do desenvolvimento do projeto, já descrita no plano de trabalho) que visou preparar a equipe para aplicação de métodos qualitativos de pesquisa e também para a natureza do projeto de extensão. No treinamento ministrado pela professora Mônica Santin, docente de Metodologia da Pesquisa do colegiado de Pedagogia da Unespar - Campus Paranaguá, conhecemos o método da História Oral que tem as Narrativas Autobiográficas como uma de suas categorias.

A partir daí o caminho para sistematização dessas experiências foram as Narrativas. Segundo Galvão (2005), a narrativa e narrativa autobiográfica tem um papel fundamental na investigação social dentro da educação. Por meio das histórias e narrativas contadas pelos participantes é possível ter uma base acerca do que se pretende investigar. Assim, as falas e experiências tornam-se material de pesquisa para o conhecimento e reconhecimento das vivências dentro da educação, e trazem à luz a visão das pessoas que integram o cotidiano escolar.

Souza e Abrahão (2006, p. 135) analisam os aspectos teóricos da escrita autobiográfica e apontam para a

pertinência da escrita narrativa como prática de investigação/formação, visto que permitem ao sujeito em formação compreender o processo de conhecimento e de aprendizagem que estão implicados nas suas experiências ao longo da vida.

Lançando mão dessa abordagem, apresentamos nossas experiências e reflexões a partir das visitas às escolas do campo do litoral paranaense.

Primeiras aproximações²

Quando chegamos às escolas algumas coisas nos chamaram atenção logo de início: as paisa-

1 Colônias são as áreas privadas rurais de produção agrícola que surgiram como tal a partir da ocupação por imigrantes (sobretudo europeus) no final do século XIX.

2 Uma vez que não temos autorização formal das escolas para nomeá-las neste trabalho, as identificaremos por letras, seguindo a ordem alfabética.

gens, a estrutura da escola e a receptividade com a nossa equipe. Já esperávamos, em um ambiente do campo, características pertinentes a essa realidade, porém ficamos surpresos com a beleza do rio próximo a escola “A”. Essa escola fica a cerca de 13 quilômetros do centro, numa região com uma grande produção de palmito pupunha. A escola “B” fica a cerca de 6 quilômetros do centro da cidade. Também está localizada próxima a um rio que se destaca como uma opção de lazer por ser propício para banhos e mergulhos.

No caminho para a escola “C” observamos uma agricultura diversificada. Essa escola fica a 29,5 quilômetros do centro, próxima a uma importante associação municipal de produtores rurais. Nela estão matriculadas as crianças de um acampamento do MST que fica nas proximidades. Não foi possível visitar o acampamento nesse mesmo dia pois o mau tempo obstruiu parte da estrada. A visita específica ao acampamento ocorreu em abril de 2022.

As escolas “D” e “E” estão localizadas numa região de colônia e ficam a cerca de 22 km do centro. No acesso para a escola “D” existe uma vasta plantação de arroz e uma agroindústria de mandioca. Essa comunidade é formada por produtores que comercializam seus produtos nas feiras e supermercados da cidade. Já a escola “E” fica próxima a uma igreja Católica, a um bar e a um campo de futebol. A comunidade onde ela está localizada é formada por pequenos produtores e trabalhadores assalariados urbanos.

As escolas “F” e “G” estão localizadas numa região de ilha a 20 minutos do centro urbano. A comunidade no entorno dessas escolas é formada basicamente por pescadores artesanais. No caminho para a escola “F” vimos barcos e redes na entrada da maioria das casas. Fomos informados que a associação de pescadores é bem ativa. Na ilha onde se encontra a escola “G” os pescadores não estão organizados dentro de uma associação. A ilha possui muitas pousadas e camping, isso nos leva a entender que o turismo tem bastante importância econômica por lá.

A receptividade foi um fator positivo nas visitas. Os profissionais que nos receberam foram pacientes em responder nossas perguntas, nos apresentar a escola e a comunidade ao entorno. Além disso, suas falas são cheias de um sentimento de amor pela educação do campo e pelo que permeia sua realidade, como a relação desenvolvida com os alunos e com as famílias.

A estrutura das escolas do campo que visitamos foi um grande alvo de nossa reflexão. São escolas pequenas, sem acessibilidade, falta espaço para biblioteca, falta sala de informática e quando tem, geralmente ocupam o mesmo espaço da sala de aula. Em uma escola de ilha e em uma escola de colônia chega mesmo a faltar espaço adequado de sala de aula, onde os professores se viram forçados a levar seus alunos para um espaço cedido pela igreja da localidade a fim de ministrarem suas aulas, conforme nos foi relatado por profissionais das próprias escolas. Citaremos parte de algumas resoluções que elucidam sobre a infraestrutura escolar, vejamos:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008).

As escolas de Educação do Campo devem ter condições de infraestrutura, apropriadas para o funcionamento, tais como: espaços suficientes e adequados para o processo ensino-aprendizagem (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Aprendemos com Piaget (2003) a importância do espaço e sua relação com a aprendizagem. Segundo ele, a criança construirá o seu conhecimento durante as interações com o mundo externo. Desta forma, a organização do espaço escolar deve proporcionar a cada criança uma descoberta nova, desafios novos, assegurando novas compreensões, trazendo novas adaptações. Nesse sentido, a organização do espaço escolar precisa estar conectada com o que a escola propõe trabalhar com o aluno.

Meduna e Holler (2015) por meio do artigo Diálogos e Inquietudes das Escolas do Campo, expõem a ausência de investimentos por parte do poder público e o consequente fechamento de três escolas do campo em Paranaguá entre 2005 e 2015. As autoras apontam que o descaso com o que é do campo evidencia o modo como a sociedade capitalista o vê, “como um espaço de exploração e não de desenvolvimento” (ibid, 2015, p. 6).

Outro fator relacionado à falta de investimento na estrutura das escolas do campo é o reforço da ideia de que a escola do centro urbano é melhor. Em uma das escolas uma educadora chegou inclusive a dizer que muitos dos próprios pais partilham dessa concepção. Segundo ela, alguns pais preferem levar seus filhos para as escolas da cidade por julgarem que, em termos de estrutura física, a escola do campo é inferior.

Temas que se destacaram em nossas conversas

Agora que já apontamos os aspectos que chamaram nossa atenção nessa primeira aproximação, seguimos nesse relato analisando os assuntos abordados nas rodas de conversa e tecendo reflexões que julgamos relevantes dessa nossa experiência e que merecia ser exposto para o debate. É válido citar que ao longo do projeto outros relatos serão produzidos. O que objetivamos aqui é justamente apresentar nossas percepções de estreates na área da Educação do Campo para que, inclusive, possamos comparar, ao final do projeto, com nossas percepções já repensadas a partir da vivência. -

Dito isso, os temas que se destacaram em nossas conversas e se tornaram alvo de nossas reflexões foram: a concepção de escola rural *versus* escola do campo; a relação da escola com a comunidade em seu entorno; a formação dos professores para atuação nas escolas do campo; a falta de um material didático que considere as identidades e especificidades das populações camponesas.

A concepção de escola rural *versus* escola do campo

Com a aprovação das Diretrizes Municipais em 2011 as escolas rurais de Paranaguá passaram a elaborar o Projeto Político Pedagógico com alteração na nomenclatura de Escolas Rurais para Escola do Campo. O relatório elaborado pela conselheira Fabíola Soares trás um importante destaque:

[...] mais que uma simples mudança de nomenclatura – rural para campo, a expressão educação do campo consistiu um dos traços marcantes do movimento que vem se consolidando na luta por políticas públicas que garantam o direito da população rural a uma educação que seja no campo. (PARANAGUÁ, 2011, p.9)

Na história da educação dos povos do campo a concepção de escola rural visava educar para atender as necessidades do capital, com características assistencialistas ou meramente técnicas, apenas formadora de força de trabalho, “(...) com isso a educação rural organizada mediante apoio oficial voltou-se a legitimar o modelo urbanocêntrico, que estabeleceu uma relação de submissão de educação às necessidades inerentes à industrialização” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p.15). No entanto, a atual concepção de educação do campo deve promover aos povos do campo um trabalho

educativo que respeite sua identidade e cultura, potencialize os seus direitos sociais e sua formação humana integral (HENRIQUES, et al. 2007).

As escolas “A”, “B” e “C” visitadas por nós ainda são denominadas “Escolas Rurais Municipais”. Vale destacar que as escolas “A” e “B” são assistidas por uma profissional na Secretaria Municipal de Educação que é responsável por todas as escolas rurais do município e atua junto com as professoras de cada escola. Além disso, conversamos com uma professora que possui formação em educação do campo e percebemos nas suas falas e principalmente nas suas práticas o entendimento que a educação do campo é a superação da educação rural.

Com isso em mente questionamos o papel da mudança de nomenclatura na prática cotidiana, no fazer docente, nas opções pedagógicas que a escola faz. Entendemos que o “rural” nas escolas “A”, “B” e “C” não as impede de atuar como Educação do Campo. Isso vai ao encontro das Diretrizes do município de Paranaguá quando afirmam que:

A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com projetos políticos pedagógicos que contemplam sua diversidade em todos os seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (PARANAGUÁ, 2011, p.10).

No texto *A escola do campo em movimento: currículo sem fronteiras*, Roseli Caldart questiona sobre “que escola está sendo produzida pelo movimento social do campo em nosso país” (CALDART, 2003, p. 61). A autora propõe refletir essa questão com base na relação do MST com a escola e as experiências construídas pelo movimento ao longo da história. Uma das lições aprendidas na caminhada é; “Quem faz a escola do campo são os povos do campo, organizados e em movimento” (ibid, 2003, p. 65), reconhecendo-se e fortalecendo-se como sujeitos sociais, ajudando no processo de humanização da sociedade com seu jeito, com suas especificidades.

Aproveitando dessa reflexão podemos então dizer que embora as nomenclaturas das três escolas citadas ainda preservem a designação rural, é a prática da vida de sua comunidade escolar que poderá nos dizer o que há de urbanocêntrico e o que há de auto-valorização das identidades camponesas locais em cada lugar. A reflexão também vale para as escolas que já adotaram oficialmente a denominação de escola do campo.

A relação da escola com a comunidade em seu entorno

Visitamos algumas escolas que ficam próximas a associações de produtores rurais das suas respectivas comunidades. Muitos dos produtores cadastrados são pais de alunos e agricultores familiares que comercializam seus alimentos na merenda escolar do litoral. Segundo Rossato e Praxedes (2015), os camponeses ao se organizarem e formarem cooperativas para produção estão se desenvolvendo e agindo como classe social. Em relação à comercialização dos alimentos para a merenda escolar, trata-se da política do PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), uma das iniciativas governamentais que garante a oferta de alimentos aos estudantes da educação básica pública. Essa iniciativa representa grande potencial para o desenvolvimento rural e fortalecimento da economia local dessas comunidades. O apoio da gestão pública à agricultura familiar “possibilita o aumento da capacidade produtiva deste agricultor, geração de renda familiar, propicia maior geração de arrecadação de impostos para o município e conseqüentemente aplicação destes recursos em prol da população” (CAMPOS, 2011, p. 44).

Tendo em vista a história da educação do campo e sua relação com os movimentos sociais, refletimos sobre as possibilidades que podem surgir da interação entre escola e as associações de pequenos produtores. Nessas unidades rurais podem ser desenvolvidos diálogos, compartilhamento de saberes entre os agricultores, a escola e a universidade, gerando assim a construção de novas possibilidades de proposta pedagógica de educação do campo. De acordo com Pires (2012, p. 38) “a concepção de campo deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem da terra”, por isso é de suma importância para a valorização do sujeito do campo que as escolas trabalhem dentro dos seus currículos conteúdos relacionados às suas realidades de vida e sobrevivência. Além disso, abordem as políticas e lutas dos movimentos dos povos do campo ao longo da história, a fim de que haja um autorreconhecimento dos estudantes enquanto sujeitos sociais.

Uma vez que os processos educativos também acontecem fora da escola, ou seja, no movimento social, no trabalho, na produção e na vida cotidiana, a escola deve interpretá-los e organizá-los em um projeto pedagógico (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p.78), pois trabalhar os conteúdos atrelados à realidade local e a prática social é uma maneira de fortalecer a identidade dos educandos.

Os escritos de Arroyo, Caldart e Molina (2011) e alguns dos documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2006) criticam o fato de algumas escolas do campo serem orientadas por um currículo urbano, criticam os preconceitos e estereótipos de homem do campo presentes em muitos materiais didáticos e até mesmo em algumas festas culturais. Entendemos que um dos caminhos para superação dessas visões limitadas em relação ao campo é mostrar para a cidade a importância social e econômica do campo e de sua riqueza cultural única e ao mesmo tempo auxiliar no processo de autoconhecimento e autovalorização por seus sujeitos.

Em suma, a escola do campo necessita desse movimento dialético de autoformação de sujeitos que (re)conheçam e valorizem suas raízes para que elas possam também ser conhecidas, valorizadas e respeitadas para além dos limites do campo.

A formação dos professores para atuação nas escolas do campo

A formação dos professores da educação do campo é citada em diversos documentos legais, dentre os quais destacamos o Plano Nacional de Educação de 2014. A meta 7.26 é

Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: [...] a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Sendo assim, questionamos o tipo de assistência que os professores do campo no litoral paranaense têm recebido do poder público. Um pedagogo que atua numa escola de ilha comentou sobre a dificuldade enfrentada no início de sua atuação profissional há alguns anos, uma vez que sua formação em Pedagogia não proporcionou conhecimentos relacionados à realidade dos povos do campo. Em relação à formação continuada, constatamos que a última formação realizada em Paranaguá foi em 2011 e nos demais municípios as professoras contactadas não souberam informar quando ocorreu.

Freire (1996) ao argumentar sobre os saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista obrigatórias na formação docente aponta que o formando precisa ser consciente de seu papel ativo na formação do saber. Com essa compreensão, ao se tornar formador, suas práticas não estarão enraizadas de ideias que associam o formando a uma tabula rasa, a um objeto a ser formado ou a um

paciente que recebe conhecimentos. Ao contrário disso, ele agirá consciente de que quem ensina está aprendendo, assim como quem aprende está ensinando, de que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (ibid, 1996, p.23). Ainda segundo Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e ao discorrer sobre esse tema, o autor faz vários questionamentos, entre eles: “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (ibid, 1996, p. 30).

Além da visão ampla de Freire (1996) sobre a formação docente, Caldart (2003, 2011) aponta que a Educação do Campo está diretamente ligada às lutas sociais do campo. Transformar uma realidade de opressão, injustiça e marginalização foi o que deu origem ao movimento de luta pela terra. Essas lutas vinculadas à educação os levam a caminhar pela humanização de suas condições de vida. Dentre os seus apontamentos relacionados à postura dos educadores e educadoras do campo, destacamos;

Da mesma forma, os educadores e as educadoras comprometidos com ideais pedagógicos humanizadores e libertários, precisam se dispor a ajudar os sujeitos do movimento social a fazer a leitura pedagógica de suas próprias ações para que isto se transforme em matéria-prima para a constituição do ambiente educativo da escola (CALDART, 2003, p.72).

Olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia a dia, estão vinculados a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou a desumanizar as pessoas. Quando os educadores se assumem como trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdos de alguma disciplina, compreendem a importância de discutir sobre suas opções pedagógicas e sobre que ser humano estão ajudando a produzir e a cultivar. (CALDART, 2003, p.72).

Por isso a importância da formação inicial e continuada, que seja diferenciada, que envolva um coletivo de educadores refletindo suas práticas, que ocorra na própria escola e também em outros ambientes que possibilitem ao educador ampliar sua visão de mundo (ibid, 2003).

Por fim, é válido citar que ao pesquisar sobre as opções de formação para os interessados na área da Educação do Campo no litoral, constatamos que os estudantes de Pedagogia da Unespar *campus* Paranaguá desde 2018 contam com a disciplina chamada Fundamentos da Educação do Campo em sua grade, além disso, a Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral oferta graduação e especialização em Educação do Campo.

A falta de um material didático que considere as identidades e especificidades

O material didático trabalhado nas escolas do campo do litoral é o mesmo das escolas da cidade. Diante do que já aprendemos ao estudar sobre essa modalidade de educação, entendemos que o ideal seria um material próprio, elaborado no e para o campo. As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo citam alguns dos conteúdos que devem ser abordados;

- 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. (PARANÁ, 2006)

As professoras com as quais conversamos apontam a questão do material de apoio como uma demanda, mas na falta desse material precisam traçar outras estratégias para garantir o direito dos educandos do campo a conteúdos apropriados a sua realidade e dentro do seu campo de interesse. Uma dessas estratégias é a aprendizagem por projetos.

As dificuldades enfrentadas pelos povos camponeses na conquista de seus direitos consistem também no fato de que vivemos em uma sociedade dicotômica. De um lado temos os movimentos sociais, as lutas e conquistas que se busca efetivar em políticas públicas, mas de outro lado nos deparamos com as relações estruturais inerentes a uma sociedade capitalista, expressas no campo pelo poder do agronegócio, da monocultura agroexportadora e da desvalorização de um projeto nacional de desenvolvimento agrícola que joga para inviabilizar as pautas dos movimentos sociais e dos pequenos produtores.

Um exemplo recente dessas “marchas e contramarchas” na efetivação de políticas públicas de educação do campo, nos dizeres de Rossato e Praxedes (2015), pode ser o que foi divulgado pela ONG Transborda Caiçara por meio de sua rede social³. Segundo essa ONG, na tentativa de mitigar os impactos da reforma do ensino médio do governo Temer (aprovada em 2018 para entrar em vigor em 2022), foi articulada pelo Movimento dos Pescadores Artesanais do Paraná (MOPEAR) uma proposta de emenda para as matérias da nova grade curricular, elaborada por educadores da comunidade caiçara do Tibicanga, e que considerasse as particularidades sociais e culturais dessas comunidades.

Depois de cinco reuniões em que o projeto já estava em fase avançada, o responsável pelo processo da Secretaria de Educação foi transferido e o projeto descartado – colocando assim as comunidades caiçaras reféns desta reforma que não considera as disparidades econômicas, sociais e culturais da região (TRANSBORDA CAIÇARA, 2021)

Segundo Arroyo (2015), os movimentos sociais possuem consciência de que suas lutas são por e contra. Por “bases materiais de existência, reforma agrária, terra, trabalho” e contra “as estruturas de poder que condicionam os avanços” (ibid, 2015, p. 51), nesse sentido, os currículos elaborados para as escolas do campo precisam dar centralidade aos acontecimentos históricos e as políticas que corroboraram para que suas realidades sejam como são, isso é essencial para aproximação entre a riqueza teórica que já existe é uma prática possível de existir (ibid, 2015).

Considerando as orientações dos documentos legais e principalmente as falas das professoras, nos voltamos a um dos objetivos do projeto que é a elaboração de ferramentas didáticas que reúnam os saberes específicos e práticas tradicionais dos povos do campo. Planejamos produzir, juntamente com a comunidade local, um Caderno Pedagógico contando sua história, como se deu a ocupação dos territórios, suas tradições, eventos, cultura, os dados da economia, os conflitos, como foi o surgimento da escola, quais são seus saberes e fazeres específicos. Ao planejarmos a elaboração do Caderno Pedagógico esperamos contribuir na valorização dos sujeitos do campo, na formação inicial das estudantes de pedagogia e de outras licenciaturas, na formação continuada dos educadores que atuam ou irão atuar nas escolas do campo e para a formação geral da comunidade urbana que pouco conhece os campos ao redor da cidade.

³ Conhecemos por meio de rede social o trabalho da ONG Transborda Caiçara que atua nos territórios das comunidades tradicionais da baía de Paranaguá junto ao MOPEAR. No dia 17 de fevereiro de 2022 fizemos uma reunião por videoconferência com alguns de seus diretores para compreender melhor sua atuação e sobre a defesa das pautas educacionais.

Últimas considerações

Esse trabalho possibilitou sistematizar nossas aprendizagens relacionadas ao conceito e a realidade da Educação do Campo, desde os movimentos que a antecederam, os primeiros passos na sua legalização e o seu desenvolvimento até o presente. Aprendemos sobre a relevância do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), juntamente com educadores e demais entidades da sociedade civil na fundamentação do conceito e da prática, sobretudo nas políticas públicas que reconhecem o campo como lugar de vida, de cultura e de saberes.

Ir a campo nos permitiu conhecer as escolas e começar a compreender a relação, por vezes contraditória, entre os documentos legais e a realidade delas.

Encontramos escolas denominadas “rurais” e outras que já são formalmente “do campo”. Entendemos o quanto a mudança de nomenclatura é significativa no avanço das concepções pedagógicas, no entanto, as que ainda são denominadas escolas rurais podem atuar como escola do campo, sendo que uma das maneiras disso começar a acontecer é vincular suas práticas pedagógicas às questões que estejam relacionadas às realidades onde estão inseridas.

Nas experiências em campo percebemos a importância da relação entre a escola e a comunidade em seu entorno. Dessa relação surgem ricas possibilidades de interação entre os saberes escolares e tradicionais. Um exemplo que pensamos a partir dessa nossa experiência é o seguinte: o tema da associação dos produtores pode ser trabalhado como conteúdo de Cidadania da disciplina de História e seria mais significativo para os estudantes se eles souberem ou se envolverem na história de sua constituição, em suas lutas, na tomada de consciência da importância econômica coletiva que ela pode ter para a comunidade, etc.

Finalizamos a primeira etapa do projeto de extensão, que envolveu visitas de reconhecimento às escolas e suas comunidades, amadurecendo a ideia de elaborar um Caderno Pedagógico, com ajuda da comunidade e a partir da comunidade, que contenha um pouco da história da comunidade, da sua escola, um levantamento dos seus saberes e fazeres e de seus elementos culturais únicos e dos conflitos e contradições. Pensamos que esse material pode ser utilizado pelas professoras das escolas, pela universidade na formação voltada à realidade camponesa da região de seus professores e estudantes e para a comunidade em geral que deseje conhecer esses lugares. As reflexões aqui apresentadas com base em nossas vivências mostram que o intuito desse relato foi alcançado. Seguimos para outras etapas confiantes de que essa experiência irá inspirar outros projetos que colaborem no avanço da Educação do Campo e consolide a Extensão Universitária como um veículo importante de parceria e articulação com a comunidade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social no campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/39832/24739>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun. 2003. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3S-F/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.
- CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. in ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Expressão Popular, 2012.
- CAMPOS, Rafael Albuquerque. **Agricultura familiar e políticas públicas: avaliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE no município de Campina da Lagoa/PR**. 2011. 53 f. Monografia (Especialização) – Pós Graduação Gestão Pública Municipal, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/21473/2/CT_GPM_I_2011_63.PDF. Acesso em: 10 jan. 2022.
- CORRÊA, João Guilherme de Souza. **Escolas do campo, comunidade e Universidade: Intercâmbio de Saberes**. 2021. Projeto de Extensão – Universidade Estadual do Paraná, Paranaguá, 2021. Disponível em: https://paranagua.unespar.edu.br/assuntos/divisao-de-extensao/edital-de-selecao-bolsista-usf_pedagg_hist_ciencsoc_edcampo.pdf. Acesso em: 18 dez. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Terra e paz, 1996.
- GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação (Bauru)**, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 327-345, ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnMVZVJH/?lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2022.
- HENRIQUES, Ricardo; MARANGON, Antonio; DELAMORA, Michieli; CHAMUSCA, Adelaide (orgs.). **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: MEC/SECAD, Cadernos Secad, 2007.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. ATLAS do espaço rural brasileiro. **Censo Agro 2017.2**. Ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.
- MEDUNA, Clíciane de Souza; HOELLER, Silvana Cassia. **Diálogos e Inquietudes des Escolas do Campo**. XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/105581760-Dialogos-e-inquietudes-das-escolas-do-campo.html>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Complementares da Educação Básica para as Escolas do Campo**. Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 18 dez. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 18 dez. 2022.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. Educação do Campo In CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Expressão Popular, 2012.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da educação do Campo**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_ed-campo.pdf. Acesso em: 02 fev. 2022.

PARANÁ. **Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2009.

PARANAGUÁ. Caderno de Legislação Educacional Atos Normativos do Sistema Municipal de Ensino de Paranaguá. Paranaguá, 2011. Disponível em: [https://www.paranagua.pr.gov.br/imgbank2/file/comed/caderno%20de%20legisla%C3%A7%C3%A3o\(1\)%20-%20C%C3%B3pia.pdf](https://www.paranagua.pr.gov.br/imgbank2/file/comed/caderno%20de%20legisla%C3%A7%C3%A3o(1)%20-%20C%C3%B3pia.pdf). Acesso em: 02 fev. 2022.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. 14 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PIRES, Angela Monteiro. Educação do campo como direito humano. São Paulo: Cortez, 2012.

ROSSATO, Gioviano; PRAXEDES, Walter. Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SOUZA, Eliseu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs.). Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Resolução Nº 4783, de 28 de Outubro de 2010. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69377&indice=1&-totalRegistros=1>. Acesso em: 18 dez. 2022.

TRANSBORDA CAIÇARA. Reunião na comunidade do Tibicanga. Tibicanga. 15 dez.2021. Instagram: @transborda.caicara. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CWUALhErsrD/>. Acesso em: 05 mar.2022.