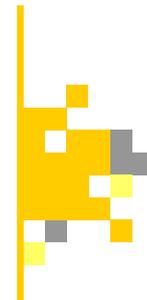


ARTIGOS

Vanderlei Amboni¹

História e formação humana na Educação do Campo no Paraná

History and human qualification in the Rural Education in Paraná



RESUMO:

Este artigo reflete sobre as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná (DCE) para a educação dos povos do campo, que é constituída por uma heterogeneidade de sujeitos e modos de vida peculiar. Objetiva-se mostrar como os educadores desenvolveram as diretrizes com a multiplicidade étnica e valores culturais distintos entre si, mas estereotipados pelo urbano. As DCE são resultados de árduo estudo dos educadores do campo identificando as concepções de campo e a organização da vida social dos povos do campo na sua articulação com o trabalho e a cultura no campo – terra. Metodologicamente centrou-se estudo em documentos do Estado, dos movimentos sociais e de pesquisadores sobre a diversidade dos povos do campo no trato com a terra, seu cotidiano com o trabalho e educação.

ABSTRACT:

This article aims to reflect upon the Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná (DCE), focusing on the education for the people living in rural areas, which is composed of a high diversity of people and a particular way of living. The objective is to show how the educators developed the guidelines taking into consideration the ethical variety and cultural values distinct between themselves, but stereotyped by the urban society. The DCE is the result of an arduous study by rural educators who identified the rural conceptions and organization of social life from those who live in rural areas and their organization between work and rural culture – land. Methodologically the study was centered around State documents, and social movements documents, and using the work from researchers about the diversity of the rural people, the way they treat land, and their everyday relation with work and education.

Palavras-chave: Povos do campo; Educação do Campo; Diretrizes Curriculares

Keywords: Rural people; Rural Education; Curricular Guidelines

¹ Doutor em Educação, Professor, Pesquisador, Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, PR, Brasil. vanderlei.amboni@unespar.edu.br,  <https://orcid.org/0000-0002-7698-4064>

INTRODUÇÃO

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. (Paraná, 2006, p. 24/25).

Este escrito reflete a educação do campo proposta pelas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná (Paraná, 2006, p. 15), por meio do eixo temático “trabalho como processo pedagógico de ensino.” Construída por várias mãos e entregue à sociedade em 2006, as Diretrizes Curriculares trazem um avanço no sentido de reconhecer os povos do campo¹ como sujeitos de direito à educação sob os princípios de vida e trabalho no campo. Uma educação na diversidade de seus povos e meios de produção da vida material. Para tanto, faremos um estudo preliminar das discussões sobre os povos do campo e suas peculiaridades, procurando entender o campo como um modo peculiar de vida social que contribui para afirmar a identidade dos povos que vivem no campo, valorizar seu estilo de vida e de trabalho, sua história, seu jeito de ser e de viver, seus conhecimentos e a sua relação com a natureza como um ser social da natureza.

Seguindo a trilha das DCE (2006, p. 26), “trata-se de uma valorização que deve se dar pelos próprios povos do campo, numa atitude de recriação da história”, pois “o campo retrata uma diversidade sociocultural, que se dá a partir dos povos que nele habitam”, e entre eles estão os

[...] 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 (Paraná, 2006, p. 27).

Estes povos do campo estando ou não “vinculados a alguma forma de organização popular”, vêm de “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.” Assim, há no campo um modelo de vida social que se afirma e se determina em função do trabalho que desenvolve e expressa essa dinâmica educacional no processo de formação humana, cuja centralidade é o trabalho como base material.

Sem aporia, Arroyo (2004, p. 68) salienta que “não só há no campo uma dinâmica social, ou movimentos sociais do campo, também há pedagógico.” Deveras, salientamos que o ato da educação do campo, sob a perspectiva da educação escolar, afirma-se na vida camponesa, pois “se o

que está em questão é a formação humana, e se as práticas sociais são as que formam o ser humano, então a escola, enquanto um dos lugares dessa formação, não pode estar desvinculada delas” (Caldart, 2004a, p. 320), pois “toda batalha política importante é, entre outras coisas, uma batalha de ideias.” (Eagleton, 2011, p. 6).

No espaço da produção da vida material, historicamente, os homens produziram inúmeros conhecimentos, desenvolveram formações sociais diferenciadas de organização das relações de trabalho e de produção da vida material, inventaram meios de trabalho (ferramentas), técnicas e meios de produção, bem como construíram socialmente instituições, símbolos e ritos para qualificar sua existência material, que traduzimos como cultura² material produzida no seu longo devir histórico na luta diária pela vida, dentre elas a educação como processo de reprodução social alicerçadas no trabalho. Deveras, Andery (1994) argumenta que o ser humano atua sobre a natureza e o faz em função de suas necessidades na luta diária pela reprodução da vida material e, neste processo, age sobre a natureza, vencendo os desafios que encontra, supera-os e um conjunto de conhecimentos novos são produzidos nesta relação. Por mais iletrados sejam as sociedades, eles produzem conhecimentos e os transmitem aos seus, o que acabam por promoverem uma centralidade cultural, que adquire um caráter de conservantismo e

tradição.

Com base no materialismo histórico de investigação social, esperamos traduzir o movimento que a educação do campo fez no Estado do Paraná para chegar às DCE, onde foram “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” (Paraná, 2006, p. 15), que está estruturada em três subitens a seguir:

- 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. (Paraná, 2006, p. 15).

Dado a importância das lutas desencadeadas pela sociedade civil organizada na construção da educação do campo, não podemos nos furtar de refletir sobre a historicidade da educação do campo no Estado do Paraná e seus elementos constitutivos, que são constituídos de conferênci-

as, seminários e cartas compromissos assumidos coletivamente pelas entidades envolvidas na construção da educação do campo, cujo resultado está presente no texto que colocamos em apreciação aos leitores.

HOMEM E EDUCAÇÃO

A educação é histórica não porque se executa no tempo, mas porque é um processo de formação do homem para o novo da cultura, do trabalho, de sua autoconsciência. A educação como acontecimento humano é histórica não somente porque cada homem é educado em um determinado momento do tempo histórico geral - aquele em que lhe cabe viver (historicidade extrínseca) — mas porque o processo de sua educação, compreendido como o desenvolvimento de sua existência, é sua própria história pessoal (historicidade intrínseca) (Vieira Pinto, 1987, p. 21).

O homem é um ser social, cuja materialidade é o trabalho. Mas o homem, por sua finitude e seu caráter de ser inacabado, necessita reproduzir-se materialmente e biologicamente e ele o faz por meio do trabalho e, neste fazer-se pelo trabalho, ele cria seu processo de educação como processo de formação, alterando sua realidade humano-social à medida que vai acumulando conhecimento no seu devir histórico. Neste processo, Saviani (2003, p. 132) tem como premissa

que “o que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho”.

A história do homem parte do longo processo de separação da barreira natural, o que permitiu uma ação sobre a natureza, transformando-a em um modo de produção de sua existência material, criando, portanto, a vida e o mundo humano. Neste aspecto, a sociedade se consolida e o processo de educação se faz presente em seu meio, desde o processo de hominização, que se encontra no devir do homem, cuja base o permite mover-se no mundo conhecido por ele e a explorar o mundo que desconhece. Neste longo processo, o homem se adapta ao mundo e adapta a natureza para si, dominando-a, criando ferramentas de trabalho e significando sua vida material. O ato de comer, beber, vestir, se abrigar e amar vão se tornando mais humano à medida que o homem mais se afasta da barreira natural e humaniza suas relações constituindo-se em ser social. No seu longo devir histórico, o homem dominou o fogo, criou modos de produção da existência material e de reprodução social, criou ferramentas e instituições para mover-se no mundo, dentre elas a educação.

Deveras, Saviani (2011, p. 154) salienta:

[...] os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam

as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

Refletindo sobre a educação na vida do homem, Erich Fromm (s/d, p. 236) argumenta que “a função social da educação é habilitar o indivíduo a atuar no papel que deverá caber-lhe mais tarde na sociedade” e isto significa “modelar-lhe o caráter de tal sorte que se aproxime do caráter social e que seus desejos coincidam com as necessidades de seu papel social.” Vale destacar que Fromm a coloca no sentido de classes, pois sua natureza é distinta para os membros divididos em classes na sociedade. A habilitação para o indivíduo é sua aceitação social e seu local de nascimento, cuja reprodução social também se dá de forma distinta entre si, condicionada pela classe de pertencimento social. Não obstante (Dias, 2011, p. 44), sustenta:

[...] a educação não é neutra. [Que] [...] ela expressa os diferentes modos de vida – tradução empírica – da articulação entre as macro-determinações (as famosas relações sociais de produção) e as micro-determinações presentes no cotidiano de mulheres e homens,

isto é, das classes. [Que] [...] a educação, nesse sentido, determina as formas de pensar, agir, sentir, praticar o amor e mesmo responder aos problemas da sobrevivência material e simbólica.

No diálogo estabelecido pelos nossos interlocutores, a tônica é da educação como meio de moldação do indivíduo para a vida social. Neste processo, observa-se que ela esteve, está e estarão presentes nas formações sociais onde os homens organizam-se para viver a vida em sociedade.

Neste sentido, Vygotsky (1930, p. 9) sustenta:

A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem [...].

Não obstante, Dias argumenta que a educação é processo de domínio hegemônico de uma classe sobre outra, cujos elementos da contradição se fazem presentes nas formações sociais. Ressalta, portanto, o princípio marxiano sob o qual a classe que domina materialmente a vida social domina-a também ideológica e culturalmente, na qual exerce sua hegemonia de classe por meio das

instituições criadas na organização da vida social.

Dessa forma, Dias (2011, p. 45) se expressa:

A Educação é a forma pela qual as classes estabelecem – ou podem estabelecer – sua hegemonia. Por isso as classes dominantes tratam a questão da educação como forma de codificar a estratificação social adequada à sua dominação. A educação para elas não responde às necessidades do conjunto da sociedade. Ela possui contradições como todas as instituições de uma sociedade classista, privilegiando, contudo, os elementos necessários à sua ordem. Nada seria mais perigoso para os subalternos do que compreendê-la como meramente reprodutora.

Nesta perspectiva, Saviani (1986, p. 14) corrobora com a seguinte argumentação:

[...] todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho.

Dessa forma, nossa premissa básica parte da compreensão da natureza do homem do campo e do seu jeito de produzir a vida material entre

diferentes modos básicos de se organizar e viver a vida em sociedade, pois o que caracteriza os povos do campo, em conformidade com as DCE,

[...] 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. (Paraná, 2006, p. 24).

Mediante o exposto, a premissa que se encontra é que é na singularidade dos povos do campo que devemos compreender as diretrizes propostas para a educação do campo, partindo dos interesses e demandas do próprio campo, isto é, que se objetivasse uma educação vinculada ao mundo do trabalho com a terra, pois “os processos educativos passam pelo conjunto de experiências, de vivências que o ser humano tem ao longo de sua vida. E a experiência que nos marca a todos é a experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo que nos produz como pessoas.” (Arroyo, 2004, p. 76).

Thompson (1981, p. 16) argumenta que a experiência “surge espontaneamente no ser social, mas não sem pensamento”. Ela “surge porque homens e mulheres são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo.” Ou seja, lê

-se o mundo para agir socialmente sobre o mesmo. É a máxima sob a qual se afirma que “a história ensina, mas não tem alunos.” (Gramscil, 1921, s/p). Portanto, é na práxis real e concreta da luta social pela vida que se objetiva e materializa a educação no e do campo. Neste processo de luta, os povos do campo se inserem como sujeitos de direitos e a Educação do Campo é uma marca singular no processo que se refere a essa luta social, que Caldart (2002, p. 26) assim sintetizou:

A luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive: *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais.

O argumento de Caldart tem fundamento e materialidade, pois o campo produz um tipo de cultura que precisa fazer-se presente na escola, cujo conhecimento e práticas comuns aos povos do campo, no seu local de origem e no meio ambiente de reprodução social, deve ser levado em consideração na elaboração das práticas escolares constituindo-se como o ponto de partida nas relações de aprendizagem e práticas pedagógicas a serem incorporadas na educação do campo. Corroborando também o entendimento que Arroyo (2004, p. 77) tem do ato educativo, pois

Lugar de criança não é apenas na escola, o

porque não podemos supor que só se educa na escola. Escola sim, mas vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, vinculada à luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento do campo. Nós temos que recuperar os vínculos entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidiano de existência; aí é que está o ato educativo.

Pode-se argumentar que a natureza trabalho está presente na educação do campo. Os povos do campo e sua identidade cultural são objetos de estudo a partir da especificidade e natureza peculiar, que é o próprio campo e a reprodução da vida material, objeto de estudo em um próximo artigo analisando os eixos temáticos proposto pelas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.

O CAMPO E AS PECULIARIDADES DO HOMEM E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nesta década e meia de sua existência com esse nome e formas específicas de atuação, a Educação do Campo foi capaz de materializar-se em diferentes instâncias da sociedade civil e conquistar seu espaço na sociedade política. Tal vitalidade deve-se essencialmente ao protagonismo dos movimentos sociais e das organizações sindicais do campo que a constroem, e à centralidade que tem se dado neste percurso para a produção de reflexões sobre ela a partir da concretude das práticas articuladas por tal concepção. (FONEC, 2012, p. 13).

A sociedade, na sua formação histórica, desde a antiguidade faz distinção entre campo e cidade. Entre vida urbana e vida no campo, cada qual com suas peculiaridades e particularidades inerentes à produção da vida material e à reprodução social dos homens. Não é por acaso que Arroyo (2004, p. 79) afirma que “há uma cultura urbana, mas sobretudo há uma cultura da terra, da produção e do trabalho, do modo de vida rural”, portanto de uma cultura camponesa. Cultura³ que advém da terra, cada qual dentro de seu cotidiano, de produção e experiência de vida. Dessa forma, traz as características que determinam a produção da vida em determinados modos de produção e organização social.

Outro aspecto fundante, desta relação, são as lutas de classes, inerentes a cada modo de produção, que são históricos, portanto, são transitórios, assim como as lutas sociais desenvolvidas em seu interior. Com efeito, Marx e Engels (1982, p. 9) dizem-nos:

O modo como os homens produzem os seus meios de vida depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir. Este modo da produção não deve ser considerado no seu mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isso sim, de uma forma determinada da atividade destes indivíduos, de uma forma determinada de exprimirem a sua vida, de um determinado modo de vida dos mesmos. Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos

são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também com o como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção.

Na complexidade da vida e com diversas formas de organizar e produzir a vida material, o homem do campo, na sua multiplicidade, se torna uma categoria social, tendo em vista a abrangência dos meios históricos e sociais dos quais emergem esse homem, para se transformar em povos do campo.

Esses povos são identificados, por pesquisadores e movimentos sociais, dentro das categorias sociais, como pequenos agricultores, agricultores familiares, camponeses, assentados, sem-terra, posseiros, assalariados, vileiros, indígenas, quilombolas, caiçaras, pescadores, ilhéus e atingidos por barragens, expressos nos documentos oficiais. Povos que trabalham a terra e a natureza e vivem da renda da terra, submetidos à lógica do mercado capitalista. Nesse sentido, as relações sociais estabelecidas entre campo-cidade na sociedade contemporânea estão nos marcos do capitalismo, isto é, são relações de exploração social pelo trabalho e marginalização na vida social acentuada pela concentração da propriedade e altos índices de desigualdades sociais existentes entre as classes na sociedade. Não obstante, os proponentes da Carta de Porto Barreiro⁴, fazendo

uma leitura correta do mundo e suas relações sociais, trazem o reconhecimento dessas relações, conforme expressaram:

Esta exclusão é parte de um projeto maior que as elites brasileiras estão implementando, por meio de um modelo de desenvolvimento, que privilegia a agropecuária capitalista em detrimento da pequena agricultura, agricultura familiar e camponesa. Este modelo não pretende enfrentar um dos maiores problemas brasileiros: a concentração fundiária, atendendo ainda às políticas neoliberais do FMI e do Banco Mundial. (Carta de Porto Barreiro, 2000, p. 1).

Neste caso, o campo é o palco das lutas de classes e o local onde seus sujeitos retiram os meios para sua reprodução social e cultural, que brota uma pedagogia da terra nas contradições sociais. Pedagogia essa saída das entranhas das lutas sociais por reforma agrária, cuja expressão é a luta diária pela vida e pela terra como elo de trabalho e reprodução da social humana e social. Nesse sentido, Caldart (2004a, p. 98-98) argumenta que “a pedagogia da luta educa para uma postura diante da vida que é fundamental para a identidade de um lutador do povo: nada é impossível de mudar e quanto mais inconformada com o atual estado de coisas mais humanas é a pessoal”, pois “o normal, saudável, é estar em movimento, não parado.

Os processos de transformação são os que fazem a história” e, neste caso, há o vínculo do homem com a terra e a “terra é ao mesmo tempo

o lugar de morar, de trabalhar, de produzir, de viver, de morrer e cultuar os mortos, especialmente os que regaram com o seu sangue, para que ela retornasse aos que nela se reconhecem.” (Caldart, 2004a, p. 100). Não é por acaso que em 2001, Soares, relatora das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reconheceu que “o campo é mais que perímetro urbano, é um campo de possibilidades que dinamiza na ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.” (Soares, 2001, p. 01).

Sob o mesmo ponto de vista, Fernandes (2005, p. 137) escreveu:

O campo é o lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é o lugar de vida e sobretudo de educação.

A definição dada por Fernandes onde afirma que o campo é o lugar de vida e de reprodução social é pertinente, pois “o ser humano não produz apenas alimento, roupas, ele se produz na medida em que produz” (Arroyo, 2004, p. 76) também educação no sentido lato da palavra. Esse também

foi o entendimento do Congresso Nacional, quando aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), estabelecendo a educação a vários processos formativos, conforme se lê no artigo 1, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” Mas vinculadas ao mundo do trabalho e sua relação social.

Entretanto, Caldart (2008, p. 45) nos lembra que

O conceito de Educação do Campo como parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social. Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere.

De acordo com Caldart, a educação do campo tem historicidade na luta social pelo reconhecimento dos sujeitos do campo, raiz da própria pedagogia da terra como resultado do processo de ocupação da escola pelo Movimento. Neste processo, se reconhecem como sujeitos de direitos e se constroem nessa luta, pois trazem a história do campo para a educação do campo. Por

isso, a educação básica para os povos do campo segue os mesmos preceitos, respeitando a natureza e as particularidades de organização e da produção da existência da vida material, que é pura cultura material. Deveras, salientamos que a organização da cultura escolar deve respeitar a cultura do trabalho e de organização da vida social dos povos do campo, pois

A Educação do Campo tem em vista o camponês, o pequeno agricultor, o sem-terra, e busca a valorização da cultura e identidade camponesa, concomitante a uma formação que possibilite fortalecer os vínculos dos trabalhadores com a terra. Portanto, a essência da Educação do Campo é o trabalho e o trabalhador no contexto das relações sociais produtivas. (Iurczaki, 2007, p. 65).

Em vista disto, a sociedade se movimentou e conseguiu arrancar do Congresso Nacional o marco legal do reconhecimento do campo como singularidade social e seus povos com direitos à educação no campo. A mobilização e a organização social surgidas nos idos da década de 1990, realizadas pelos movimentos sociais em torno da educação do campo, viram sua materialidade consagrada, na qual a educação do campo nasce como um marco legal na educação brasileira por meio da LDB, em 1996, que traz no artigo 28 seu reconhecimento, pois estabelece que:

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:

- conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 1996, art. 28).

Consoante com a Lei, o campo foi reconhecido como um locus de educação atendendo ao princípio básico que associa trabalho e ensino, o que implica no reconhecimento das funções sociais e das particularidades de organização e modos de vida dos povos do campo, com sua identidade e natureza do trabalho diversa e plural como é a organização da vida, pois possuem necessidades educacionais que respeitem sua condição histórica e cultural como sujeito do campo. O reconhecimento do campo como sujeito de educação é fundamental para que a educação como política pública chegue aos povos do campo, atendendo no seu desenvolvimento histórico, com as características peculiares de sua cultura e formas de organização e produção da vida social, pois

[...] A diversidade de elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela maior presença de pessoas no território, porque é neste e deste espaço que elas constroem suas existências e produzem ali-

mentos. Gente, moradias, produção de mercadorias, culturas e infra-estrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem do território camponês [...]. (Fernandes, 2006, p. 30).

Das lutas e mobilizações sociais por uma educação do campo levou o Estado a reconhecer a necessidade de se pensar uma legislação específica de educação para aos povos do campo. Esse passo foi dado pelo Conselho Nacional de Educação que, por meio da Câmara de Educação Básica, aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que foi instituída pela Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Essa resolução, em seu artigo 13, estabelece que a proposta pedagógica da escola do campo deve valorizar “na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo”, como eixo central as atividades ligadas ao mundo do trabalho no campo, cuja identidade “é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes”.

O MOVIMENTO DA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo nasceu das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais. (FONEC, 2012, p. 3).

Os movimentos sociais organizados iniciaram a luta pela educação do campo, pois o meio e a educação rural eram deixados à margem na política educacional brasileira. Nos idos de 1980 e no decorrer dos anos de 1990 houve intenso movimento e ações dos movimentos e organizações sociais e sindicais que encamparam as lutas sociais por uma educação do campo. Em 1997, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com apoio da Universidade de Brasília (UnB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), organizaram o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I-ENERA), Movimento este que já trazia as experiências e realizações das atividades educacionais no campo com as escolas de emergência. Neste evento, “foi lan-

çado 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.” (Paraná, 2006, p. 19). Desafio lançado, desafio aceito pelo MST, que soube articular as forças progressistas da sociedade para construir socialmente uma educação para os povos do campo na perspectiva de uma educação do campo que seja no campo.

Construir uma base educacional do campo, na perspectiva do desafio lançado é buscar pelas experiências que os movimentos sociais já possuíam em termos de educação popular, aprofundando sua natureza, buscando a contemplação da totalidade da vida na diversidade do homem do campo, que é alicerçada no trabalho da terra, criando uma pedagogia da terra para os povos do campo, pois a “terra é ao mesmo tempo o lugar de morar, de trabalhar, de produzir, de viver, de morrer e cultuar os mortos, especialmente os que regaram com o seu sangue, para que ela retornasse aos que nela se reconhecem.” (Caldart, 2004a, p. 100).

O caminho traçado, portanto, era consolidar a educação do campo vinculado ao trabalho do campo como expressão de uma pedagogia da terra nas singularidades de seus povos, cultura alimentar e modo de organizar e de viver a vida social.

Neste sentido, entidades como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), se articularam, formaram parceria e realizaram I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em Luziânia, GO, nos dias 27 a 31 de julho de 1998, na qual firmaram compromissos e apontaram os desafios de sua construção. Na mesma, Caldart (2004b, p. 10), diz-nos:

[...] reafirmamos que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Também foram denunciados os graves problemas de falta de acesso e de baixa qualidade da educação pública destinada à população trabalhadora do campo. Discutimos propostas, socializamos experiências de resistência no campo e de afirmação de um outro projeto de educação.

Nesta dimensão,

A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a reali-

dade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele. (Caldart, 2004b, p. 12).

Logo, o batismo feito em Luziânia conferiu o marco da defesa da educação do campo como uma singularidade e um modo específico de atuação pedagógica, mas sem se descuidar com o conhecimento que a humanidade acumulou no seu longo dever histórico. Desse batismo de fogo colheu-se os frutos com políticas públicas destinadas ao campo ressignificadas com uma educação do campo elaboradas pelos sujeitos do campo, conforme reflexões feitas na seção anterior.

Naturalmente, no Paraná não foi diferente. Nas DCE constatou-se que:

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. (Paraná, 2006, p. 20).

No tocante às ações realizadas pela área governamental, movimentos sociais e sindicais, Souza (2002) documenta haver vários programas que as DCEs trazem sobre as ações desencadeadas para processos de alfabetização e de escolarização dos povos 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. 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 boias-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) (Souza, 2002 apud Paraná, 2006, p. 20).

Recuperando a trajetória da educação do campo no Estado do Paraná, Souza (2014, p. 4-5) escreveu que:

A I Conferência Estadual de 1998 teve o objetivo de iniciar as interrogações sobre a realidade das escolas públicas localizadas no campo, em especial nas áreas de assentamentos organizados no MST. Contou com a participação do MST, Comissão Pastoral da Terra (CPT), MAB, ASSESOAR, Departamento de Estudos Sócio-Econômicos Rurais (DESER) entre outros. Entre os anos de 1998 e 1999, cada um desses coletivos fez reuniões para problematizar o campo e as escolas públicas.

Na construção da escola do campo, ensejada pela sociedade civil organizada, aconteceu entre 02 a 05 de novembro de 2000 a II Conferência Estadual da Educação do Campo na cidade de Porto Barreiro, que contou com a presença de vários segmentos do Estado do Paraná, onde se reuniram 450 pessoas, dentre educadoras e edu-

cadores e professores, dirigentes e lideranças de 64 municípios, representando 14 organizações de movimentos sociais e populares, sindicais, universidades, ONGs e prefeituras, que se reuniram para refletir sobre as realidades presentes no campo e trocaram experiências sobre os processos de formação humana e da educação encontrada no meio rural. Neste processo, os presentes ao encontro constataram o descaso da educação no campo e também promoveram denúncias sobre a ausência de políticas públicas para o meio rural como projeto de Estado para enfraquecer a agricultura familiar para favorecer o agronegócio.

Na Carta de Porto Barreiro (2000, p. 1) lemos que:

Nesta troca de experiências, constatamos que muitas das dificuldades, que enfrentamos para implementar uma educação de qualidade no campo, são frutos das políticas governamentais que excluem o campo do desenvolvimento nacional. Esta exclusão é parte de um projeto maior que as elites brasileiras estão implementando, por meio de um modelo de desenvolvimento, que privilegia a agropecuária capitalista em detrimento da pequena agricultura, agricultura familiar e camponesa. Este modelo não pretende enfrentar um dos maiores problemas brasileiros: a concentração fundiária, atendendo ainda às políticas neoliberais do FMI e do Banco Mundial.

Nas reflexões feitas pelos presentes, trouxeram uma realidade encontrada nacional-

mente, onde impera a política pública voltada para o agronegócio sob a ótica neoliberal e das políticas do Banco Mundial de divisão internacional do trabalho, na qual o Brasil entra como produtor de commodities⁵ sem agregar valor à produção.

Coloca também em destaque a situação do Estado do Paraná, cujas reflexões também confirmam o caráter da produção de commodities e da ausência de políticas públicas para o fomento do campo, da infraestrutura e do acesso à terra associada com a ausência de políticas públicas para a educação dos povos do campo. Na Carta de Porto Barreiro (2000, p. 1) traz que o Paraná:

[...] é conhecido e reconhecido por seu grande potencial agrícola e pela riqueza na diversificação da produção, sendo privilegiado pelas suas condições climáticas, hídricas, mineral, pela qualidade de seu solo e pela diversidade de seu povo. Entretanto, pobre em políticas agrárias e agrícolas voltadas para os reais interesses e necessidades das populações do campo. Neste contexto, a maior parte da população do campo sofre com a ausência de Políticas Públicas adequadas para suprir suas demandas. Além do impedimento do acesso à terra, há grandes dificuldades para conquista de uma política agrícola e de infra-estrutura básica para o campo. Inexiste na maioria dos municípios: eletrificação do campo, saneamento básico, telefonia, transporte coletivo, saúde, escolas, correios, centros de cultura, esporte e lazer. Essa ausência de Políticas Públicas dificulta sobremaneira a construção de uma educação de qualidade pelos povos do

campo (pequenos agricultores, agricultores familiares, camponeses, assentados, sem-terra, posseiros, assalariados, vileiros, indígenas, quilombolas e atingidos por barragens).

Percebe-se pelo teor da carta que a maior parte da população que habita os campos sofre com a ausência de políticas públicas e, muitas vezes, com políticas inadequadas para suprir suas demandas sociais, produtivas, educacionais, culturais dentre outras. Reconhecendo a ausência de políticas públicas, os movimentos fizeram brotar diversas experiências de educação popular, de onde foram construindo a educação no campo a partir de uma centralidade comum, que é a valorização do desenvolvimento humano. Diante da constatação e das ações da educação do campo em curso e novos desafios a enfrentarem na construção da educação do campo, os presentes na II Conferência Estadual firmaram os seguintes compromissos:

Trabalhar, em todas as instâncias, a construção de um Projeto Popular para o Brasil; Trabalhar a educação na perspectiva da elaboração de um Projeto Popular de Desenvolvimento para o campo; Fortalecer a Articulação Paranaense; 'Por uma Educação do Campo', criada na II Conferência Estadual: 'Por uma Educação Básica do Campo'; Fortalecer e consolidar a Articulação garantindo a participação das educadoras, dos educadores, das educandas e dos educandos em todas as instâncias; Promover diver-

sas oportunidades de realização de convênios, trabalhos e atividades interinstitucionais para troca de experiências, reflexões teóricas e metodológicas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas várias entidades que integram a Articulação Paranaense: 'Por uma Educação do Campo; Dialogar com os governos do Campo Democrático, na perspectiva de implementar, nos municípios, uma política de educação do campo , a partir de experiências metodológicas e políticas bem sucedidas realizadas por outras administrações; Trabalhar a valorização e a auto estima dos povos do campo, desde a sala de aula e por meio de encontros, seminários, eventos culturais e publicações; Criar inúmeras oportunidades de formação e reflexão sobre a importância dos Valores Humanos para a construção do Projeto Popular para o Brasil; Fomentar pesquisas sobre as novas práticas pedagógicas que estamos desenvolvendo-nos diferentes níveis de ensino no campo, bem como, sobre as experiências comunitárias de organização social, política econômica, cultural e ambiental; Comprometer as universidades públicas para que elas assessorem as iniciativas dos movimentos populares e desenvolvam ações de ensino, pesquisa e extensão que promovam a qualidade de vida dos povos do campo; Priorizar e incentivar os estudos, as leituras, as reflexões para promover os conhecimentos científicos e culturais: patrimônios da humanidade; Ampliar a capacidade de articulação para organizar as demandas, propor e executar políticas públicas específicas para os diferentes níveis e modalidades da Educação do Campo e Organizar a III

Conferência Estadual 'Por uma Educação do Campo'. Para continuarmos construindo este novo projeto, nós, educadoras e educadores do campo, assumimos o compromisso de lutar pelas seguintes ações: Criação do Curso de Pedagogia da Terra no Estado do Paraná; Promover o intercâmbio das experiências em desenvolvimento para um maior conhecimento dos projetos, objetivando suas ampliações; Realizar seminários microrregionais para troca de experiências e discussão teórica e metodológica da Educação Básica do Campo; Organizar seminários de formação técnica e política com o objetivo de dimensionar os conhecimentos a respeito das legislações educacionais e encaminhar soluções para o reconhecimento das experiências da Educação do Campo; A Articulação Paranaense: 'Por uma Educação do Campo' deve reivindicar sua representação no Conselho Estadual de Educação; A Articulação Paranaense: 'Por uma Educação do Campo' deve também reivindicar sua representação nos conselhos municipais de educação e Desenvolver esforços para integrar as organizações que ainda não participam da Articulação. (Carta de Porto Barreiro, 2000, p. 2).

Não cabe aqui, evidentemente, explorar em detalhes a criação da Articulação Paranaense "Por uma Educação do Campo" (APEC) e suas contribuições para o avanço das lutas contra o fechamento de escolas, mas é significativo o esforço dos movimentos sociais em criar uma entidade representativa dos segmentos sociais em defesa da educação do campo, capaz de promover as articu-

lações necessárias para promover um diálogo permanente com o governo de forma representativa na defesa dos interesses da educação do campo. Deveras, podemos afirmar que o nascimento da APEC foi fundamental para as conquistas sociais da educação do campo, cujos avanços podemos ver consolidados nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, entregues pelo governo à sociedade em 2006.

O Estado do Paraná não mediu esforços na construção da educação do campo. Buscando subsídios junto aos educadores para a construção da educação no campo no Estado do Paraná, a SEED convoca o I Seminário Estadual da Educação do Campo, com o tema: Construindo Políticas Públicas, que foi realizado nos dias 9, 10 e 11 de março de 2004, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, que, de acordo com Souza (2007, p. 7), "trata-se de um indício da possibilidade de diálogo entre sociedade civil organizada e governo". O Seminário, de acordo com Souza (2007, p. 407),

[...] contou com a participação de 460 pessoas, sendo estas representantes de escolas, núcleos regionais, representantes municipais e sindicais, de ONGs e Movimentos Sociais, e de outras instituições. Alguns dos objetivos pretendidos com a realização desse I Seminário eram de fortalecer e difundir a identidade do campo, construir proposições para uma Política Estadual de Educação do Campo e propostas para a elaboração do Plano Estadual de Edu-

cação, especificamente quanto à Educação do Campo.

Ao término do I Seminário, foram propostas as seguintes ações:

1 – Assegurar a organização da escola e dos currículos escolares vinculados à realidade do campo, garantindo a relação entre o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e os saberes da vivência cotidiana. 2 – Garantir infra-estrutura física e humana de qualidade para a Educação do Campo. 3 – Promover a formação e a valorização dos educadores e educadoras do campo. 4 – Democratizar e universalizar os níveis e modalidades do ensino para a Educação do Campo, conforme a LDB 9394/96 e o art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 01 de 03/04/2002 (Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo). 5 – Fortalecer a identidade dos povos do campo, possibilitando a valorização da história e da cultura do homem e da mulher do campo. (Paraná, 2005 apud Souza, 2007, p. 408).

O diálogo se fez presente no I Seminário Estadual da Educação do Campo, pois houve propostas de valorar a educação do campo, assegurando as bases para sua materialidade. Neste aspecto, o pacto inicial produziu bons resultados.

No ano de 2005, nos dias 7, 8 e 9 de abril foi realizado o II Seminário Estadual da Educação do Campo, cujo objetivo central era aprofundar os debates produzidos durante o I Seminário. De acordo com Souza (2007, p. 408-409),

O II Seminário resultou no comparecimento de 650 participantes, dentre eles representantes de movimentos sociais (MST, CPT, ASSESOAR, Movimento dos Atingidos por Barragens/Coordenação Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu – MAB/ CRABI, entre outros), de universidades (Universidade Federal do Paraná-UFPR, Universidade Estadual de Maringá-UEM, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, entre outras), representantes da esfera Estadual (Secretaria Estadual de Educação do Paraná, da Agricultura, do Meio Ambiente, da Cultura) e Nacional (Ministério da Educação e do Desporto - MEC), além de representantes das Secretarias Municipais de Educação do Estado, sindicatos, professoras e professores da rede Estadual de Ensino, bem como representantes de escolas agrícolas e escolas indígenas

Seguindo os estudos de Souza (2007, p. 409), nos três dias do Seminário foram realizados

[...] debates, palestras, trabalhos em grupo e oficinas, com o seguinte conteúdo programático: 1) Trajetória de educação do campo no Paraná; 2) Política do Estado do Paraná para a educação do campo; 3) Política do Estado do MEC para educação do campo; 4) Bases para a construção de uma política nacional de educação do campo, 5) Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; 6) Experiências de educação do campo no Paraná, e 7) Formação de professores, nucleação e transporte escolar, desenvolvimento rural e educação do campo, financiamento e gestão, e projeto político das escolas do campo.

Do Seminário, produziu-se a Carta do Paraná para Educação do Campo (2005), que estabelece os objetivos referentes a promoção e garantia de direitos, englobando os aspectos da Formação dos Professores, Nucleação e Transporte Escolar, Desenvolvimento Rural e Educação do Campo, Gestão e Financiamento, e Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo (Souza, 2007).

Na Carta do Paraná para Educação do Campo, redigida no II Seminário Estadual de Educação do Campo do Paraná (2005), realizado como política pública, no sentido de “sensibilização dos Gestores públicos para a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo”, além de realizar um “mapeamento das demandas específicas do Estado e dos Municípios”, promover “a socialização de experiências locais desenvolvidas pelo Governo Estadual, Governos Municipais, Organizações Não-governamentais e Movimentos Sociais” no tocante à educação dos povos do campo. Para tanto, as organizações presentes no seminário, ao escreverem a Carta do Paraná (2005. p. 3), tiraram a seguinte concepção de campo:

O campo é entendido como um espaço de resistência no contexto das contradições entre capital e trabalho que subordina e condiciona todos os trabalhadores.

O campo entendido como um lugar como vivem as pessoas sujeitos que podem se desen-

volver em todas as dimensões (cultura, saúde, educação, saberes, lazer, comunicação, produção, entre outros) e que podem constituir sujeitos coletivos como garantia de realização de seus projetos de vida e das políticas públicas, produtor de conhecimento.

A possibilidade do campo como um lugar emancipado supõe se que se conceba uma realidade local específica como fruto também de múltiplas determinações do contexto amplo da sociedade, onde a escola se coloca como um instrumento a mais, produtora de práticas educativas comprometidas com a definição acima.

Com base no direito universal de ir e vir, o campo constitui-se num espaço de formação onde os conhecimentos desenvolvidos permitam as pessoas transitarem livremente no mundo atual compreendendo-o criticamente.

O campo como expressão da sociedade de classe constitui-se, incorporando uma diversidade cultural e especificidades, dando a possibilidade de que possamos falar em termos de ‘povos do campo’.

E a seguinte concepção de educação do campo:

A escola do campo guia-se por um Projeto Político Pedagógico que aponta para uma educação de caráter emancipatório, humanizador capaz de fazer uma leitura de mundo e como sujeitos históricos que somos, fortalecer nossa identidade valorizando os elementos do contexto local, produzindo conhecimento a partir da problematização, ressignificando a cultura do campo na perspectiva da não subordinação

da não discriminação e superando a fragmentação e a transmissão do conhecimento de forma positivista, acabada.

A escola do Campo trabalhará para fortalecer a consciência crítica e a auto-estima, fortalecendo a luta e as organizações da população do campo.

A escola do Campo não faz o desenvolvimento sozinha, por isso trabalhará articulada com organizações da sociedade especialmente as da população do campo e outras que comuniquem com esta concepção.

A escola do campo só se viabilizara se for articulada com a problemática da educação pública gestada coletivamente com outros sujeitos coletivos do campo (Carta do Paraná, 2005, p. 4).

Neste diálogo presente, ao escreverem a Carta do Paraná para a Educação do Campo, o Estado do Paraná reconhece que o campo e a educação do campo têm uma singularidade distinta da vida urbana e, como tal, devem ter uma educação também distinta, isto é, voltada para as particularidades dos povos do campo, que respeite a cultura e o modo de vida de cada segmento que compõe a diversidade desses povos. Reconhecer no campo um modo de vida particular e a necessidade de uma educação que contemplem o interesse dos povos do campo.

No processo iniciado pelos movimentos sociais em torno do debate e da necessidade de uma educação do campo nos idos de 1990, o de-

bate ganhou força política e de defesa junto ao Estado. Dessa forma, Puhl (2008, p. 31), assevera:

[...] é nesse momento que novas compreensões a respeito da educação dos povos camponeses e, em consequência, um outro entendimento acerca do sujeito que tem sua vida significada no campo, dão margem a práticas diferenciadas, provocando novo olhar sobre a relação de ensinar e aprender nesse espaço.

Por isso, “não basta ter escolas no campo, ou seja, são necessárias escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.” (Kolling, Nery, Molina, 1999, p. 18).

Nas palavras do então Coordenador de Educação do Campo da Secretaria Estadual de Educação (SEED), em 2006, Antenor Martins de Lima Filho, sobre as DCE, destaca no documento oficial da SEED que

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 brasilei-

ro, especialmente aquela expressa na prática social dos diversos sujeitos do campo. (Paraná, 2006, p. 9).

Como resposta a essas necessidades, o Estado do Paraná, em 2006, integra a Educação do Campo como política pública do Estado e entrega à sociedade as DCE, assumindo o compromisso do resgate histórico na valorização dos povos do campo, que sintetizamos com as palavras da Coordenação da Educação 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 [...]. (Paraná, 2006, p. 9).

Passo constitutivo para essa finalidade são os eixos temáticos propostos pelas Diretrizes, oferecendo uma dimensão do processo da educação do campo no Estado do Paraná, que será objeto de estudo em um artigo específico.

CONCLUSÃO

Neste artigo procurou-se identificar o campo e os povos do campo na sua relação com a natureza, mediadas pelo trabalho. Identificar, portanto, as concepções de campo e a organização da vida social dos povos do campo na sua articulação com o trabalho na terra. Trabalho esse que criou uma cultura do campo e que se impôs com uma pedagogia do campo, posto que, na organização da produção no campo, o trabalho também se torna um ato educativo, com uma pedagogia peculiar à reprodução dos povos do campo, em seus múltiplos meios de atuação. Logo, o ato de produzir a existência da vida material, no seu cotidiano, reproduz a existência social e a humanidade do homem.

Por isso, a leitura atenta sobre as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, que foi produzida por educadores do Paraná, em consonância com os próprios povos do campo, permitiu compreender que os povos do campo lutam por uma escola democrática e autônoma no campo, escola que seja representativa dos povos do campo.

Os povos do campo querem uma organização escolar que respeita a diversidade cultural e o modo de ser, de viver e de organizar de suas vidas, no seu *habitat*. Essa escola está em construção e as DCE é um instrumento do Estado para

que a mesma se efetive e torna-se realidade presente no cotidiano dos povos do campo, pois atualmente é uma escola nos marcos da sociedade burguesa, nos marcos do capitalismo como modo de organização do trabalho social e que mais que urgente pode e deve se desenvolver com a participação da comunidade, respeitando as peculiaridades sociais, culturais, políticas e educacionais.

Em artigo posterior aprofundaremos os eixos temáticos das DCE, eixos que problematizam os conteúdos escolares e provocam alternativas metodológicas, merecendo um tratamento especial.

Por fim, acreditamos que as DCE poderão contribuir para a valoração da educação do campo e de seus sujeitos cultural e socialmente, bem como o modo como lidam com a terra, produzem as pedagogias e modos de transmissão da cultura inseridas no mercado capitalista.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. A Educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL, Senado Federal – Secretaria Especial de Editoração e Publicações – Subsecretaria de Edições Técnicas. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB LEI 9394/96**. MEC, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.

CALDART, Roseli Salete. *Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção*. IN: KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília/DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", nº 04, 2002, p. 25-36.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo/SP: Expressão Popular, 2004a.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In. Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004b.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. IN: SANTOS, Clarice Aparecida dos [et al]. **Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2008.

Carta de Porto Barreiro. II Conferência Estadual de Educação do Campo. Porto Barreiro/PR. 2000. Disponível em: https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/09/carta_de_porto_barreiro.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

Carta do Paraná para a Educação do Campo. Emanada no II Seminário Estadual de Educação do Campo do Paraná, 2005. Disponível em: https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/carta_do_paran_para_a_educacao_do_paran_2.pdf. Acesso em: 27 set. 2002.

DIAS, Edmundo Fernandes. Educação, luta de classes e revolução. In **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. p. 43-49; fev. 2011.

EAGLETON, Terry. **Marxismo e crítica literária**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

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

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FROMM, Erich. **O medo à liberdade**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, s/d.

GRAMSCI, Antonio. Itália e Espanha. 1ª Edição: "L'Ordine Nuovo", de 11 de março de 1921.

FONEC, Fórum Nacional de Educação do Campo. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. **Seminário Nacional** – BSB, 15 a 17 de agosto 2012. Disponível em: http://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/fonec_-_notasanlisemomentoatualeducampo_set.pdf. Acesso em: 10 nov. 2016.

IURCZAKI, Adelmo. **Escola Itinerante: uma experiência de educação do campo no MST**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba/PR, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Obras Escolhidas, Tomo I, Lisboa, Edições Avente, 1982.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação básica do Campo** (Memória). Livro 1. Brasília: UNB, 1999.

MARQUES, Marta Inês Medeiro. Lugar do modo de vida tradicional na modernidade. In:

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (org.). **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004, p. 145-164.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED): Curitiba/PR, 2006.

PUHL, Raquel Inês. **Escola itinerante do MST: o movimento da escola na educação do campo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2008. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30372079.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.

SAVIANI, Dermeval. O nó do ensino de 2º grau. **Revista Bimestre**, São Paulo: MEC/ INEP – CENAFOR, n. 1, out. 1986.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e pedagogia. Intervenção na Mesa IV – Teoria Marxista e Pedagogia Socialista, integrante da programação do III EBEM (Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo). Salvador, 14 de novembro de 2007. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 16-27, abr. 2011.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politécnica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, Mar. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2017.

SOARES, Edla de Araújo Lira. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Câmara de Educação básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 36/2001.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: ações governamentais no estado do Paraná**. VII Congresso Nacional de Educação - Educere. Curitiba: PUCPR, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8813781-Educacao-do-campo-acoes-governamentais-no-estado-do-parana.html>. Acesso em: 6 jan 2021.

SOUZA, Maria Antônia de. **Movimentos sociais e escola pública: lutas pelo fortalecimento da educação do campo**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. In: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/670-0.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

THOMPSON, Edward. P. **A Miséria da Teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

VYGOTSKY, Lev. **A Transformação Socialista do Homem**. 1930. Tradução Nilson Dória. In: <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 12 maio 2013.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo. Editora Cortez, 1987.

NOTAS

¹Por “povos do campo” compreendemos: indígenas, quilombolas, ilhotas, manguezeiros e os camponeses em toda a sua diversidade de sujeitos históricos.

²Antonio Gramsci (1976, p. 83) traz que: “cultura é [...] organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior, pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres”.

³Cultura camponesa “[...] entendida como um conjunto de práticas, valores e significados definidos em seu movimento de reprodução, o qual enfrenta oposição de outros grupos ou classes sociais. [...]”. (Marques, 2004, p. 153).

⁴Carta assinada por: APEART, ASSESOAR, CRABI, CPT, CRESOL-BASER, CUT, DESER, Fórum Centro, Fórum Oeste, MST, Prefeitura Municipal de Porto Barreiro-PR, Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão-PR, Setor de Educação da UFPR, Departamento de Serviço Social da UEL, UNICENTRO e UNIOESTE.

⁵São produtos que funcionam como matéria-prima, produzidos em escala e que podem ser estocados sem perda de qualidade, como petróleo, suco de laranja congelado, boi gordo, café, soja e ouro. Commodity vem do inglês e originalmente tem significado de mercadoria.