

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: POLÍTICA, MOVIMENTOS
POPULACIONAIS E SOCIAIS

CAMILLA SAMIRA DE SIMONI BOLONHEZI

A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PROJETO POLÍTICO E PRÁTICA SOCIAL: O
CASO DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IZAIAS RAFAEL DA SILVA

MARINGÁ - PR

2017

CAMILLA SAMIRA DE SIMONI BOLONHEZI

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PROJETO POLÍTICO E PRÁTICA SOCIAL: O
CASO DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IZAIAS RAFAEL DA SILVA**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
História da Universidade Estadual de
Maringá, para a obtenção do título de
Mestre em História.

Área de Concentração: Política,
Movimentos Populacionais e Sociais.

Linha de Pesquisa: Política e
Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Piori.

MARINGÁ - PR

2017

CAMILLA SAMIRA DE SIMONI BOLONHEZI

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PROJETO POLÍTICO E PRÁTICA SOCIAL: O
CASO DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IZAIAS RAFAEL DA SILVA**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá, para a obtenção do título de mestre em História. **Área de Concentração:** Política, Movimentos Populacionais e Sociais. **Linha de Pesquisa:** Política e Movimentos Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ângelo Priori (Orientador)
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

1º Examinador: Profa. Dra. Maria Aparecida Cecílio
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

2º Examinador: Prof. Dr. Walter Praxedes
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

3º Examinador: Profa. Dra. Veronica Karina Ipólito
Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR)

A Deus

A Sebastião

A Joaquina

A Tiago

A Tamyris

AGRADECIMENTOS

Ao professor Ângelo Priori, por orientar-me e disponibilizar-se na construção e finalização deste projeto com tanto empenho, paciência, sabedoria, companheirismo, disponibilidade e cordialidade. Agradeço especialmente pelos conhecimentos partilhados possibilitando novas reflexões em um nível historiográfico sobre a educação do campo.

Aos professores do PPH pelos conhecimentos partilhados e aos funcionários do programa pela disponibilidade e atendimento sempre eficiente e atencioso.

Aos professores Walter Praxedes e Maria Cecilio, por partilharem seus conhecimentos e sugestões, contribuindo para a construção do texto. Agradeço por me mostrarem o quanto ainda tenho a aprender e por participarem da minha banca de qualificação. Desejo que continuem a ser inspiração para todos aqueles que se empenham em construir uma educação de qualidade e de fato no campo.

Aos companheiros de linha de pesquisa Angélica Ramos e Rodrigo Silva pela parceria, partilha e amizade construída ao longo desses dois anos de curso.

Aos companheiros de coração Rozenilda Luz de Oliveira Matos e Nébia Dutra pelo apoio, disponibilidade, parceria, doação, pelos materiais enviados e por me receberem com tanto carinho e atenção em suas residências, por partilharem o alimento, as experiências e as vivências. Sem vocês esse projeto não seria tão especial. Que vocês continuem sendo exemplos de luta e força na construção de uma sociedade mais justa.

Aos moradores e profissionais atuantes nas escolas do Assentamento Libertação Camponesa pela disponibilidade e atenção dedicada a mim ao longo da pesquisa.

Ao meu pai Sebastião Aparecido de Simoni, por despertar em mim o interesse pela vida e trajetória dos camponeses no Paraná. Agradeço por ser meu exemplo de humildade, força e por ouvir minhas histórias desde o início do projeto e se entusiasmar com o desenvolvimento do trabalho.

À minha mãe por sempre acreditar no meu potencial e por me mostrar que a vida é feita de obstáculos, porém com esperança e fé estes são superados. Agradeço por me dar a vida, desde o nascimento até quando abdicou da sua para possibilitar que eu estudasse e pudesse me tornar quem sou. Agradeço por despertar em mim a crença em um mundo mais justo.

À minha irmã, melhor amiga, conselheira e parceira, por me ajudar na construção da dissertação com sugestões, conhecimentos, ideias, questionamentos, por respeitar meus

posicionamentos, por analisar criticamente meu trabalho e por estar ao meu lado em todos os momentos.

Ao meu companheiro, esposo, amigo e confidente por participar comigo de todas as fases da pesquisa. Agradeço pelo apoio desde o projeto, às visitas, aulas, congressos, pesquisas, viagens, por tolerar, apoiar e me aconselhar pacientemente nas minhas noites insones, nos meus momentos de medo, insegurança e por me fazer compreender que uma vida partilhada vale a pena ser vivida. Agradeço especialmente pelo respeito às minhas convicções e pelo amor desinteressado dedicado a mim.

E por fim, aos responsáveis pela construção dessa pesquisa: os meus alunos. Agradeço por me mostrarem todos os dias que fiz a escolha certa ao decidir ser uma educadora.

O CÂNTICO DA TERRA

Cora Coralina

*Eu sou a terra, eu sou a vida.
Do meu barro primeiro veio o homem.
De mim veio a mulher e veio o amor.
Veio a árvore, veio a fonte.
Vem o fruto e vem a flor.*

*A ti, ó lavrador, tudo quanto é meu.
Teu arado, tua foice, teu machado.
O berço pequenino de teu filho.
O algodão de tua veste
e o pão de tua casa.*

*Plantemos a roça.
Lavremos a gleba.
Cuidemos do ninho,
Do gado e da tulha.
Fartura teremos
e donos de sítio
felizes seremos.¹*

¹ CORALINA, Cora. 1976.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PROJETO POLÍTICO E PRÁTICA SOCIAL: O CASO DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IZAIAS RAFAEL DA SILVA

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o processo de construção, conquista e desenvolvimento da educação do campo como uma política pública educacional, bem como compreender o processo histórico no qual a luta pelo direito e acesso à educação no e para o campo ocorreram, especificamente, no estado do Paraná, entre o início da década de 1980 até os dias atuais. O problema da pesquisa evidenciou-se na busca pela compreensão das dinâmicas que regem as políticas públicas, sociais e focalizadas no Brasil, bem como relacioná-las com a articulação e ação dos movimentos sociais organizados. Visando compreender a influência e atuação dos movimentos sociais na construção e manutenção de tais políticas, fez-se necessário levar em consideração o fato do objeto de estudo estar em movimento (no caso a Educação do Campo). Esse objeto encontra-se permeado de sujeitos atuantes e politicamente vividos, embebidos pela mística dos movimentos aos quais estão inseridos e afetados por consequências de toda qualidade. Dessa forma, o processo de leitura e análise científica das fontes torna-se engenhoso pela contraposição de discursos por vezes carregados de ideologias próprias dos movimentos. A investigação centrou-se em compreender o tema a partir de um levantamento bibliográfico sobre a questão, análise dos documentos elaborados pela articulação paranaense e pesquisa de campo realizada na escola libertação camponesa e no Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva, localizado no assentamento libertação camponesa, município de Ortigueira, na região dos campos gerais paranaense. Para dar sustentação ao nosso trabalho, recorreremos aos conceitos e categorias de análise, tais como luta, cultura e resistência, pautando-nos nas concepções da nova história, nos estudos de Gramsci, Thompson e Marx, bem como na compreensão dos movimentos articulados em rede com base nas premissas de Castells. Assim sendo, à luz deste arcabouço teórico, dos documentos pesquisados e das entrevistas realizadas foi possível vislumbrar experiências e vivências sociais, bem como perceber o papel fundamental dos movimentos sociais articulados na criação e manutenção de políticas públicas educacionais.

Palavras-chaves: Educação do Campo. Políticas Públicas. Movimentos Sociais. Articulação Paranaense. Escola do Campo. Assentamento Libertação Camponesa.

COUNTRY EDUCATION AS A POLITICAL PROJECT AND SOCIAL PRACTICE: THE CASE OF THE STATE COUNTRY SCHOOL IZAIAS RAFAEL DA SILVA

ABSTRACT

This study aims to analyze the process of construction, conquest and development of rural education as a public educational policy, as well as to understand the historical process in which the struggle for the right and access to education in and to the countryside took place specifically in the State of Paraná, between the beginning of the 1980's until nowadays. The research theme was evidenced in the search for an understanding of the dynamics that public policy, social and focused policies in Brazil, as well as to relate them to the administration and action of the organized social movements. Focusing on understanding the influence and action of the social movements in the construction and maintenance of such policies, it was necessary to consider the fact that the object of study is in motion (in this case the Country Education). This object is surrounded by active and politically experienced subjects, imbued by the mysticism of the movements to which they are inserted and affected by the consequences of all qualities. This way, the process of reading and scientific analysis of the sources becomes ingenious by the opposing of discourses sometimes full of ideologies proper to the movements. The research focused on understanding the topic from a bibliographical survey on the issue, analysis of the documents prepared by Paraná's administration and field research carried out at the peasant liberation school and at State Country School Izaias Rafael da Silva, located in the settlement liberation Peasant, municipality of Ortigueira, in the region of the general countries of Paraná. To support our work, we use the concepts and categories of analysis, such as struggle, culture and resistance, based on the conceptions of the new history, on the studies of Gramsci, Thompson and Marx, as well as on the understanding of the articulated movements in network based on Castells' believes. Thus, in the light of this theoretical framework, the documents researched and the interviews carried out, it was possible to envisage social experiences and to experience, as well as to understand the fundamental role of social movements administrated in the creation and maintenance of public educational policies.

Keywords: Country Education. Public policy. Social movements. Paraná's Administration. Country School. Peasant Liberation Settlement.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figuras

Figura 1: Localização da cidade de Ortigueira no Mapa do Paraná.....	96
Figura 2: Mapa do Paraná com distância evidenciada de Ortigueira das cidades de Londrina e Curitiba.....	97
Figura 3: Mapa da Paraná com Ortigueira e seus limites evidenciados.....	98
Figura 4: Assentamento Libertação Camponesa.....	99
Figura 5: Assentamento Libertação Camponesa.....	99
Figura 6: Assentamento Libertação Camponesa.....	100
Figura 7: Cultivo de tomates no assentamento.....	101
Figura 8: Cultivo de tomates no assentamento.....	102
Figura 9: Vista parcial do Assentamento Libertação Camponesa.....	105
Figura 10: Visão Parcial do Assentamento Libertação Camponesa.....	105
Figura 11: Visão Parcial do Assentamento Libertação Camponesa.....	106
Figura 12: Barracão onde funcionou durante anos as Escolas do Campo no Assentamento.....	115
Figura 13: Barracão onde funcionou durante anos as Escolas do Campo no Assentamento.....	115
Figura 14: Barracão onde funcionou durante anos as Escolas do Campo no Assentamento.....	116
Figura 15: Barracão onde funcionou durante anos as Escolas do Campo no Assentamento.....	116
Figura 16: Prédio novo onde funcionam as Escolas do campo.....	125
Figura 17: Quadra poliesportiva presente nas dependências das Escolas do campo.....	125
Figura 18: Prédio novo onde funcionam as Escolas do campo.....	126
Figura 19: Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo 1998 – Compromisso e Desafios (Parte 01).....	160
Figura 20: Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo 1998 – Compromisso e Desafios (Parte 02).....	161
Figura 21: Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo 1998 – Desafios e Propostas de Ação (Parte 01).....	162
Figura 22: Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo 1998 – Desafios e Propostas de Ação (Parte 02).....	163
Figura 23: Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo 1998 – Desafios e Propostas de Ação (Parte 03).....	164
Figura 24: Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo 1998 – Desafios e Propostas de Ação (Parte 04).....	165
Figura 25: Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo 1998 – Desafios e Propostas de Ação (Parte 05).....	166
Figura 26: Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo 1998 – Desafios e Propostas de Ação (Parte 06).....	167
Figura 27: Dez anos da Carta de Porto Barreiro 2010 (Parte 01).....	168
Figura 28: Dez anos da Carta de Porto Barreiro 2010 (Parte 02).....	169
Figura 29: Dez anos da Carta de Porto Barreiro 2010 (Parte 03).....	170
Figura 30: Dez anos da Carta de Porto Barreiro 2010 (Parte 04).....	171
Figura 31: Dez anos da Carta de Porto Barreiro 2010 (Parte 05).....	172

Figura 32: Dez anos da Carta de Porto Barreiro 2010 (Parte 06).....	173
Figura 33: Dez anos da Carta de Porto Barreiro 2010 (Parte 07).....	174
Figura 34: Dez anos da Carta de Porto Barreiro 2010 (Parte 08).....	175
Figura 35: Carta de Candói e Pauta de Compromissos 2013 (Parte 01)	17676
Figura 36: Carta de Candói e Pauta de Compromissos 2013 (Parte 02)	17777
Figura 37: Carta de Candói e Pauta de Compromissos 2013 (Parte 03)	17878
Figura 38: Carta de Candói e Pauta de Compromissos 2013 (Parte 04)	17979
Figura 39: Carta de Candói e Pauta de Compromissos 2013 (Parte 05)	18080
Figura 40: Carta de Candói e Pauta de Compromissos 2013 (Parte 06)	18181
Figura 41: Carta de Candói e Pauta de Compromissos 2013 (Parte 07)	18282
Figura 42: Manifesto da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo 2014 (Parte 01).....	18383
Figura 43: Manifesto da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo 2014 (Parte 02).....	18484
Figura 44: Manifesto da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo 2014 (Parte 03).....	185
Figura 45: Símbolo da APEC	186
Figura 46: Autorização para Funcionamento do Colégio Izaias Rafael da Silva.....	186
Figura 47: Declaração de Autorização de Funcionamento do Ensino Fundamental da Escola Estadual Izaias Rafael da Silva.....	187
Figura 48: Biografia da Escola Izaias Rafael da Silva	188
Figura 49: Histórico Izaias Rafael da Silva (Parte 01)	189
Figura 50: Histórico Izaias Rafael da Silva (Parte 02)	190
Figura 51: Ata Para Escolha do Nome da Escola Izaias Rafael da Silva (Parte 01)	191
Figura 52: Ata Para Escolha do Nome da Escola Izaias Rafael da Silva (Parte 02)	192
Figura 53: Registro de Nascimento de Izaias Rafael da Silva.....	193
Figura 54: Certidão de Óbito de Izaias Rafael da Silva	194

Quadros

Quadro 1: Principais linhas de produção dentro do assentamento e comunidades.	10202
Quadro 2: Dados do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) referente a escola Izaias Rafael da Silva C E C EFM.	12018
Quadro 3: Dados do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) referente a escola Libertação Camponesa E M C EI EF.	12020

Tabelas

Tabela 1: Presidentes do Brasil e Governadores do Paraná e seus respectivos mandatos no período de 1995 aos dias atuais.	53
Tabela 2: Informações do Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) referente aos assentamentos no Brasil.	93
Tabela 3: Informações do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Teto) referente aos assentamentos no Brasil.	94

Tabela 4: Informações sobre o Município de Ortigueira.....	95
Tabela 5: IDEB observado no Brasil referente Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	11818
Tabela 6: IDEB observado no estado do Paraná referente Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	11919
Tabela 7: IDEB observado na cidade de Ortigueira referente Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	11919
Tabela 8: IDEB observado na Escola Liberação Camponesa referente Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	11919
Tabela 9: Condições Físicas do Estabelecimento de Ensino conforme PPP.....	13030
Tabela 10: Recursos Materiais	13131
Tabela 11: IDEB observado no Brasil referente Anos Finais do Ensino Fundamental.	13838
Tabela 12: IDEB observado no Brasil referente Ensino Médio.	13838
Tabela 13: IDEB observado no estado do Paraná referente Anos Finais do Ensino Fundamental.	13838
Tabela 14: IDEB observado no estado do Paraná referente Ensino Médio.....	13838
Tabela 15: IDEB observado no Colégio Izaias Rafael da Silva referente Anos Finais do Ensino Fundamental.	13939

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
APEART – Associação Educação do Assalariado Rural Temporário
APEC – Articulação Paranaense por uma Educação do Campo
APEC - PR – Articulação por uma educação do Campo - Paraná
APMF – Associação de Pais, Mestres e Funcionários
APP SINDICATO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Paraná
ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
ASSESOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Social
BNDES – Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social
CEB – Comunidade Eclesiais de Base
CEE – Conselho Estadual de Educação
CELEPAR – Companhia de Tecnologia de Informação e Comunicação do Paraná
CME – Conselho Municipal de Educação
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CRABI – Comissão Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu
CRESOL - BASER – Sistema de Cooperativas de Crédito Rural Solidário do Brasil
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DESER – Departamento de Estudos Sócio-Econômicos Rurais
DOEBEC – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
ELAA – Escola Latino Americana de Agroecologia
ENERA – Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FECILCAM – Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
FETAEP – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Paraná
FMI – Fundo Monetário Nacional
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEPAR – Fundação Educacional do Paraná
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPR – Instituto Federal do Paraná

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITEPA – Instituto Técnico de Educação de Porto Alegre
LDB – Lei de Diretrizes e Base
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC – Ministério da Educação
MMC – Movimento de Mulheres Camponesas
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NRE – Núcleos Regionais de Educação
PFL – Partido da Frente Liberal
PJR – Pastoral da Juventude Rural
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPP – Projeto Político Pedagógico
PR – Paraná
PRONAF – Programa Nacional de Desenvolvimento da Agricultura Familiar
PSS – Processo Seletivo Simplificado
QPM – Quadro Próprio do Magistério
REARA – Reunião das Escolas de Assentamento
SEED – Secretaria Estadual da Educação
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UENP – Universidade Estadual do Norte Pioneiro
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFFS – Universidade Federal Fronteira Sul
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná
UNICEF – Fundos das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
UTFPR – Universidade Tecnológica do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCOS LEGAIS, CONTRIBUIÇÕES HISTORIOGRÁFICAS, OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA POR POLÍTICAS PÚBLICAS PERMANENTES.....	27
1.1 Conceção da Educação do Campo.....	27
1.2 Categorias de Análise: luta, cultura e resistência	30
1.3 Movimentos Sociais em Foco pós 1970.....	33
1.4 Uma Educação Brasileira pensada para o Meio Urbano.....	36
1.5 LDB N° 9.394/96: do Marco para a Democratização do Ensino no Brasil ao buscar pela efetivação de uma Política Pública Educacional para o Campo.....	39
1.6 A Educação do Campo no Paraná.....	42
1.7 O Protagonismo do MST e o estabelecimento de uma Pauta de Luta constituída em conjunto com outros movimentos.....	49
1.8 A Educação do Campo: luta pela conquista de políticas públicas permanentes....	52
1.9 Políticas Públicas X Políticas Sociais.....	53
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: DEBATE POLÍTICO. A ARTICULAÇÃO PARANAENSE E A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS ARTICULADOS...66	66
2.1 O Debate Político sobre a Educação do Campo no Paraná.....	66
2.2 As Cartas e as Questões Teórico-Metodológicas.....	66
2.3 A Articulação Paranaense e os Movimentos Sociais em Rede.....	72
2.4 As Cartas da Articulação Paranaense: Instrumentos de Manifesto, Luta e Denúncias.....	74
3 A ESCOLA DO CAMPO LIBERTAÇÃO CAMPONESA E O COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IZAIAS RAFAEL DA SILVA: HISTÓRIA E CONQUISTA DA LUTA CAMPONESA PELO DIREITO A EDUCAÇÃO NO CAMPO.....	93
3.1 O MST e os Assentamentos/Introdução.....	93
3.2 Histórico do Assentamento Libertação Camponesa.....	94
3.3 A Ocupação da Fazenda RR na perspectiva dos Atuais Moradores.....	104

3.4 Histórico da Escola Municipal do Campo Libertação Camponesa e do Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva.....	112
3.5 Histórico da Escola Municipal do Campo Libertação Camponesa.....	112
3.6 Histórico do Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva.....	119
3.7 Análise do projeto político pedagógico (PPP) do Colégio Estadual Izaias Rafael da Silva.....	126
3.8 Análise do projeto político pedagógico (PPP) do Colégio Estadual Izaias Rafael da Silva: A proposta está de acordo com a prática?.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
FONTES.....	148
REFERÊNCIAS.....	150
ANEXO.....	159
ANEXO A – Figuras 19 a 54.....	160

INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz a luz uma temática que vem sendo discutida em diversas áreas do conhecimento: a Educação do Campo. Levando em consideração a interdisciplinaridade contida na abordagem e estruturação da temática, este estudo busca realizar uma análise do processo de conquista e desenvolvimento da Educação do Campo como uma política educacional a partir de um estudo de caso realizado no Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva, localizado no município de Ortigueira, nos Campos Gerais paranaenses. O foco será uma abordagem histórica do processo, na medida em que objetivou-se compreender a história de conquista dessa política a partir das vivências, reivindicações e articulação dos movimentos sociais organizados por uma educação no e para o campo.

Sobre as motivações e interesses pessoais que sustentaram essa pesquisa gostaria de esclarecer alguns pontos relacionados às minhas experiências e vivências enquanto mulher, de origem camponesa, historiadora e educadora em uma escola do campo.

Meu interesse pelo tema nasceu de discussões iniciadas no seio da minha família, lugar no qual desde a infância pude conhecer a história dos meus pais. Dentre as muitas histórias que conheci, a mais significativa foi a do meu pai. Este, de família de origem italiana, proprietários de um pequeno sítio na região do Engenho Velho no município de Marilândia do Sul, nasceu e viveu no campo até os 21 anos de idade quando, em meados da década de 1980, segundo o mesmo, foi forçado a buscar na cidade “um modo de crescer na vida”. Tendo em vista que não havia perspectivas de “evoluir financeiramente” no campo, uma vez que seria necessário expandir a produção realizada na propriedade, adquirindo maquinário e desenvolvendo novas técnicas agrícolas, fato inviabilizado em função de recursos financeiros e falta de incentivo governamental, o mesmo busca na cidade uma nova forma de trabalho e sobrevivência.

Nesse contexto, é importante ressaltar que meu pai foi privado de concluir os estudos em função das dificuldades enfrentadas para frequentar as aulas. Havia, no sítio onde ele vivia, uma escola rural, a qual o mesmo frequentou o primário, porém, não foi possível concluir os estudos uma vez que seria necessário deslocar-se para ao município mais próximo, fato que modificou substancialmente as possibilidades de crescimento do mesmo no ambiente rural. Em busca de melhores condições, ele vai para a cidade de Marilândia do Sul, onde se casa e juntos, ele e minha mãe buscam ganhar a vida como vendedores de enxovais. A partir daí, inicia-se uma saga que leva meus pais a mudarem de cidade cinco vezes passando por Curitiba, Campo Largo, e, por fim chegando em Apucarana.

Dentre os objetivos de vida dos meus pais, os estudos das duas filhas estiveram priorizados. O que explica, o investimento de vida de ambos em nossas formações, e a decisão de deixarem seus planos secundarizados. Após adultas e formadas, meus pais, hoje com 56 e 55 anos respectivamente, voltaram a viver no sítio, onde, atualmente meu pai trabalha em uma pequena chácara.

Observar que o camponês sempre esteve presente na vida do meu pai, e compreender a essência de seus anseios materializados em sua última mudança de retorno para o campo levou-me a questionar quais as motivações que o impediram de continuar no espaço rural? Que contexto político, econômico e social o levaram ao êxodo? De que modo outras pessoas tiveram suas vidas afetadas pela falta de políticas públicas específicas para as populações que vivem fora do espaço urbano? A impossibilidade de acesso à educação de qualidade no campo foi uma realidade? Como essa educação foi pensada ao longo da história? Por que tantas pessoas foram privadas de desenvolverem suas aptidões respeitando seu modo de vida e as particularidades de seu espaço? Como cidadão, porque os camponeses encontram-se fora da esfera de atuação das políticas públicas como um todo, desde escola a atendimento de saúde com qualidade?

A partir dessas questões, outras foram sendo construídas ao longo de minha trajetória pessoal enquanto historiadora e professora da rede pública. Na rede estadual de ensino pude vivenciar um contexto de descaso total em relação às escolas do campo, bem como as dificuldades enfrentadas pelas mesmas em vistas de uma sociedade que prioriza o ambiente urbano. Como professora, tive acesso a documentos oficiais como as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo e comecei a me interessar pela história dessa modalidade de ensino. Em pesquisas pessoais percebi que os diálogos e estudos sobre o tema são, em sua maioria, realizados por profissionais da área de educação e cientistas sociais, o que me levou a pensar o tema enquanto historiadora, vindo a justificar e ressaltar a pertinência da pesquisa e contribuição que a mesma representa para a área historiográfica. Essas motivações combinadas levaram a construção e elaboração deste trabalho.

Buscando fundamentar e compreender a temática faz-se necessário salientar que as políticas educacionais para o campo no Brasil estiveram atreladas aos interesses das elites dominantes ao longo da história. Esse fato, fez com que a Educação estivesse a serviço, segundo Arroyo (2012), da modernização produtiva, do agronegócio, das elites agrárias e empresariais.

Para compreendermos esse processo de exclusão das populações camponesas nas políticas educacionais, faz-se necessário compreender o processo de modernização da agricultura.

Segundo Priori (2012, p.115) o interesse pela industrialização e o anseio de aumentar a produção nacional resultaram na modernização da agricultura brasileira nos anos de 1960, culminando com a manutenção dos problemas no campo. O contexto era de crise cafeeira, essa, em função do excesso da oferta e da concorrência com a África e Colômbia. Além de uma queda na produção intensificadas por pragas, alterações climáticas e geadas. Sendo assim, a modernização da produção ocorreu de modo a intensificar o processo de êxodo rural iniciado com a crise.

Dentre os fatores que explicam o êxodo rural, Priori nos afirma que a modernização agrícola não foi o único fator que determinou esse processo. Houve também uma significativa diminuição da utilização da mão de obra no campo por conta da substituição do café por plantações que estavam inclusas no sistema de rotação de culturas e também pelo elevado nível de mecanização do campo.

Outro fator importante a ser considerado foi o processo de concentração fundiária, no qual Priori (2012) afirma que houve, em 1970, 100.385 estabelecimentos agropecuários eliminados no Estado do Paraná. Há, assim, uma diminuição no número de proprietários e arrendatários e um aumento da área explorada em contraposição. Esse processo gera conflitos sociais no cotidiano do campo paranaense até os dias atuais.

Em se tratando das políticas educacionais voltadas para a população camponesa essa realidade torna-se ainda mais complexa. Tais transformações levaram à construção de uma realidade social, que trouxe muitos problemas. Entre eles a necessidade de se repensar a questão do campo e da educação para o campo.

A problemática abordada neste estudo nos remete a um processo de luta por uma educação de qualidade para e no campo. Levando em consideração a multiplicidade de sujeitos envolvidos no projeto, foi necessário lançar um olhar para a conquista dessa política por meio de uma abordagem interdisciplinar uma vez que a maioria dos estudos acerca da temática encontram-se entre profissionais da área de educação e ciências sociais. Tal fato explica as referências utilizadas neste trabalho, que eventualmente, estão fora de foco da historiografia.

Tendo em vista a atualidade e a lacuna existente em trabalhos de historiadores sobre o tema, resolvi lançar-me nessa busca por compreender a educação do campo a partir de uma

perspectiva agregando minha formação original e, assim, contribuir com a historiografia em relação a temática.

Ao longo do século XX e início do XXI é possível visualizar a institucionalização de políticas voltadas para a Educação em uma perspectiva de democratização do ensino. Sabe-se que, no caso brasileiro, as políticas educacionais tiveram como base o universo urbano. Nesse contexto o espaço rural esteve a margem dos processos de elaboração e execução dos projetos educacionais.

Zander e Tavares (2016, p. 99) afirmam que a educação não diz respeito apenas ao indivíduo pois é uma atividade humana. A humanidade que caracteriza o indivíduo é questão social, e como o homem é um ser social, a educação é uma questão pública. Dessa forma, como questão pública, a educação deve ser coletivamente organizada.

A Constituição dos Estados, como afirmam as autoras, inclui a organização de sistemas públicos de ensino, pois é dever do Estado zelar pelo bem comum em todos os aspectos que dizem respeito a vida do cidadão.

No ano de 1931, com a criação do MEC e a Constituição de 1934, uma quota do orçamento anual da união passa a ser destinado para a população rural. Esse fato será determinante, no sentido de ser uma citação que explicita a necessidade dessa população receber instrução, porém as propostas educacionais destinadas a essa modalidade ainda eram fundamentadas em uma educação urbana.

Com a LDB n° 9.394/96 e a consequente democratização do ensino no Brasil inicia-se um processo de busca pela efetivação e implantação de uma política pública educacional para o campo.

De acordo com Cecílio (2013) é a partir da LDB 9.394/96 que as discussões políticas específicas para as populações do campo, e a educação do Campo em si, ganham espaço e entram em pauta.

Nesse contexto pós redemocratização, os movimentos sociais passam a movimentar-se em prol da luta por uma educação voltada para a formação do homem do campo a partir de suas especificidades e características.

Sobre esse contexto Gohn (2013, p.41) afirma que a presença dos movimentos sociais é uma constante na história do Brasil, sempre permeada de ciclos. Para a autora é importante ressaltar que esses movimentos compreendem um campo de força sociopolítico e as suas ações, bem como o reconhecimento das mesmas impulsionam as mais diversas mudanças sociais.

Esse processo envolveu diversas esferas da sociedade na construção de um projeto para a educação no campo. Como resultado dessas lutas, no mês de abril do ano de 2002 o Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, institui a Resolução CNE/CEB1 as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica em Escolas do campo.

Com esse documento há o reconhecimento oficial das particularidades do modo de vida do camponês, bem como a necessidade de inserção cidadão dessa população no âmbito da educação.

Para tanto faz-se necessário compreender que esse processo de construção de uma política pública educacional para o campo de uma forma efetiva não é realizado somente a partir de parâmetros legais, mas também é uma tarefa da sociedade. Praxedes afirma:

A escola pública da Educação do Campo pode se constituir como um espaço de luta contra a hegemonia política, cultural e econômica dos grupos sociais dominantes ao mesmo tempo em que possibilita a livre expressão cultural e a união dos camponeses. A escola do campo pode ser um local de formação de uma unidade entre os camponeses contra as pressões desagregadoras do latifúndio e do agronegócio que se expandem de forma avassaladora no processo em curso de globalização da economia mundial. (PRAXEDES, 2015, p.97).

Como afirma Arroyo (2012), para que esta educação se estabeleça faz-se necessário compreender que o campo não é mais o lugar do tradicionalismo da inércia, e sim um território com dinâmicas próprias, um espaço de produção de vida, trabalho, cultura, saberes e valores.

O campo é um espaço de elaboração de saberes, um espaço onde valores são estabelecidos na contramão das propostas desestruturantes de um sistema econômico e político que buscam atrelar o desenvolvimento ao espaço urbano e o atraso ao rural.

A luta por uma educação do campo corresponde a uma forma de resistência a pressão desagregadora do sistema de capital, uma vez que o agronegócio corresponde uma forma dominante de preservação de interesses das elites agrárias do país. Essa educação corresponde por um lado, a luta pela cidadania, e por outro, a luta pela autonomia camponesa frente o sistema.

O campo, visto como um espaço para atender os interesses das classes dominantes teve suas políticas educacionais atreladas a esses interesses. Puziol (2009) afirma que a partir dos estudos de Milton Santos uma nova concepção é atribuída ao que se têm por espaço, lugar e território. Para Santos (2008) os espaços geográficos materializam a globalização e neles se

processam as relações específicas e diversas. Essas relações, para Brandão (2014) são manifestações das particularidades presentes na totalidade.

Tendo em vista o contexto geral, busquemos agora compreender os pressupostos e as estruturas que irão nortear o nosso trabalho. A pretensão fundamental da presente pesquisa está em compreender o processo de lutas das populações camponesas em meio a um contexto de modernização da cidade e do campo, bem como um processo intenso de desapropriação da cultura, dos saberes e dos valores do camponês e do seu universo de ação e vida.

Nessa perspectiva, o presente trabalho vai selecionar uma política em específico: a Política de Educação do Campo, tentando compreender como a luta pela educação acontece concomitantemente com a luta pela preservação da identidade do camponês e do direito do mesmo permanecer no campo sem sofrer a exclusão das políticas voltadas para o desenvolvimento do cidadão.

A história, a conquista e o desenvolvimento da Educação do Campo como uma política foi nosso principal objeto de análise, na medida que buscamos construir o processo histórico no qual a luta pelo direito ao acesso à educação no e para o campo ocorreram.

No que se refere aos procedimentos metodológicos utilizados para o encaminhamento da pesquisa recorreremos a pesquisa e análise bibliográfica acerca do tema, documentos escritos e coleta de entrevistas.

Para isso, utilizaremos como base os documentos disponibilizados pela organização intitulada Articulação Paranaense e um estudo de caso na Escola do Campo Izaias Rafael da Silva, localizada no Assentamento Libertação Camponesa, dentro do município de Ortigueira, nos Campos Gerais paranaenses.

Inicialmente gostaria de deixar explícito que me utilizei de três categorias de análise para a construção da pesquisa, são elas: luta, cultura e resistência. Ao longo do texto discutirei o uso desses termos tendo em vista que para elaboração de um conceito de luta me utilizei dos estudos de Karl Marx, para cultura e resistência me utilizei das contribuições de Gramsci.

Durante o século XX, várias mudanças nas perspectivas historiográficas ocorreram culminando com uma modificação profunda na concepção das fontes historiográficas.

Peter Burke (1992), em sua obra denominada *A escrita da história: novas perspectivas*, aborda a concepção da Nova História. Essa Nova história, que teve como território de surgimento de seus primeiros escritos, a França. Nesse país, o lançamento da revista intitulada "*Annales: économies, sociétés, civilisations*", propõe uma nova visão historiográfica na qual a história não é mais caracterizada por uma perspectiva e visão "totalizante" e "globalizada".

Essa visão “totalizante e Globalizada” é a história que comumente conhecemos como história tradicional do século XIX. Essa história é pautada em uma percepção de ser vista de cima, da ótica daqueles cujo poder e acesso aos meios de produção de conhecimento e relatos buscaram incessantemente fundamentar e narrar os “grandes acontecimentos” que formavam a história da humanidade, sempre a partir da ação de “grandes homens”.

A Nova história, busca superar essa visão lançando os alicerces para o surgimento de uma nova perspectiva histórica que considera a subjetividade, a compreensão de que sujeitos históricos são silenciados a partir de uma escrita generalizante e dotada de visões parciais de quem detêm o monopólio dos instrumentos construtores de conhecimento.

Assim, essa nova perspectiva visa escrever uma história vista de baixo. Uma história escrita a partir do ponto de vista dos excluídos e dos marginalizados.

Essa pesquisa, quando busca dar voz aos sujeitos desapropriados de seu modo de vida, de sustento, de sua cultura e valores, visa compreender o rastro no qual essa história foi construída. Uma história de luta e resistência e defesa de seus direitos.

O termo aqui utilizado, rastro, tem como foco a concepção de Paul Ricoeur, sendo ele, “o rastro é, assim, um dos instrumentos mais enigmáticos pelos quais a narrativa histórica “refigura” o tempo. Ela o refigura construindo a junção que efetua o recobrimento do existencial e do empírico na significância do rastro”. (RICOEUR, 1997, p.209).

Marx (1867) compreende que com o advento do sistema capitalista ocorreu a separação do trabalhador direto das condições objetivas do trabalho. Ele afirma que o camponês foi expropriado de sua base fundiária.

O trabalhador do campo é forçado a se enquadrar e sobreviver sob égide da nova ordem estabelecida, uma ordem de visão lucrativa e de uso indiscriminado dos recursos naturais e humanos com vistas ao enriquecimento de uma parcela específica da população, o que vai acarretar em um movimento de resistência.

O camponês e o seu olhar sobre a desapropriação de seus meios e recursos de sobrevivência, bem como de sua identidade e cultura, foi, e continua sendo, relegado durante um longo período da história do Brasil.

Buscaremos reestabelecer e reconstruir a visão de uma política (Educação do Campo), como uma consequência da luta e resistência dessas populações rurais, ou oriundas do universo do campo.

Bacellar (2011) afirma que os documentos são a matéria prima do historiador. O mesmo é contundente ao afirmar que o início de toda pesquisa exige a localização de fontes. Isso significa que, ao delimitar-se o tema, faz-se necessário verificar os conjuntos

documentais que podem ser investigados e analisados na busca e dados e informações. Nesse trabalho nossas fontes primárias foram:

- a) Legislação brasileira referente à educação e a educação do campo;
- b) Documentos e estatísticas disponíveis em sites do governo e dos movimentos sociais, bem como discursos de posse dos presidentes da república em exercício a partir de 1994;
- c) Documentos elaborados pela Articulação Paranaense: por uma Educação do Campo. Em sua maioria, cartas abertas disponíveis online;
- d) Entrevistas coletadas durante o trabalho de campo realizado no assentamento Libertação Camponesa;
- e) Documentos diversos disponibilizados pelos entrevistados e durante o trabalho de campo nas escolas. Ex: Projeto político pedagógico, atas de reuniões, certidões de nascimento e óbito;
- f) Documentos que se referem especificamente a educação do campo;
- g) Reportagens vinculadas a mídias digitais.

Após essa coleta é fundamental que o historiador não se submeta as fontes como detentoras da verdade, buscando sempre a contraposição de informações para o enriquecimento da pesquisa e compromisso com a produção histórica.

No que se refere às fontes priorizadas para a pesquisa em pauta, este trabalho tem como base a realização do cruzamento de fontes documentais e orais.

Bacellar (2011) é enfático ao dizer que os documentos do passado não foram elaborados para o historiador e sim para atender necessidades específicas do momento. O que sugere a importância de se analisar, interpretar, relacionar, verificar e justapor documentos para que se possa identificar permanências e mudanças, resultando, assim, na produção histórica.

Outro tipo de fonte a ser utilizada no presente trabalho, são as entrevistas e o trabalho de campo. Alberti (2011, p.155) afirma que a história oral nos permite conhecer e acessar a “História dentro da História”.

Essa metodologia de pesquisa, conhecida como história oral surge em meados do século XX, após a invenção do gravador. Essa metodologia se configurou como um novo campo da história. Ela pressupõe um trabalho intenso e dispendioso. Trazendo, fatalmente, um risco para o pesquisador, o de considerar o relato como a própria história, levando à ilusão de se chegar à realidade (ALBERTI, 2011, p.155).

Para articularmos e efetivarmos a construção de uma história é preciso tomar consciência de nossas limitações como pesquisadores e seres que somos. Ao buscarmos, por meio das entrevistas, o resgate da memória de um povo que presenciou a luta pela construção e efetivação de políticas públicas em seu espaço de vida precisamos compreender os aspectos relativos à memória.

As dinâmicas que gerem os movimentos sociais, as formas como os assentados organizam-se socialmente e na produção se relacionam com as ações coletivas que os geraram. Assim, suas formas de organização e luta pela terra devem ser analisadas a partir de múltiplas representações que os assentados elaboram como memória vinculando suas experiências pessoais e trajetórias de vida (SCHREINER, 2002, P.30). Este foi o maior desafio da pesquisa, dar cientificidade a essas memórias.

Poulet (1992) nos afirma que pela memória percebemos que o tempo não está perdido e nem passando inutilmente e nem mesmo o espaço. Ocorre um processo no qual ao lado do tempo está um espaço enfim reencontrado, um espaço que se encontra e se descobre em razão de um movimento que é desencadeado pela lembrança.

Sendo assim, toda consciência do passado está fundada na memória. Com as lembranças recuperamos consciência dos acontecimentos anteriores, distinguimos ontem de hoje, e confirmamos que vivemos um passado (LOWENTHAL, 1981, p. 75).

Sobre a memória e a reconstituição de uma história a partir dela Halbwachs (2013) relata que resgatar partes por partes a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança não é suficiente. Faz-se necessário que a reconstituição aconteça a partir de dados ou de noções comuns que estejam no espírito uns dos outros. Isso porque as memórias estão sempre passando de pessoas para pessoas e o resgate dessas memórias só será possível se esses indivíduos tiverem feito e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade ou de um mesmo grupo.

Assim, Halbwachs (2013, p.72) afirma sobre a memória:

Ela não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transportar a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente.

Para que se cumpra e se estabeleça o desenvolvimento e construção da pesquisa, o presente trabalho foi dividido em três capítulos com objetivos distintos que serão descritos a seguir.

No primeiro capítulo intitulado “A educação do campo: marcos legais, contribuições historiográficas, os movimentos sociais e a luta por políticas públicas permanentes”, discutiremos os aspectos relacionados a concepção da Educação do Campo contextualizando os antecedentes históricos da conquista dessa política buscando contemplar a ação dos movimentos sociais na luta por uma educação que superasse as premissas de uma educação urbana trazida para o universo do campo.

Nesse capítulo explicitaremos a concepção de Educação do campo a partir dos movimentos sociais, com foco para os anos pós a década de 1970 compreendendo o momento em que a educação brasileira pensada para o meio urbano é questionada em sua aplicabilidade no campo.

Definimos dentre os objetivos deste capítulo analisar a LDB nº 9.394/96 como um marco para a democratização do ensino no Brasil, compreender a política de Educação do Campo no Paraná, o protagonismo do MST e a pauta de luta do movimento em conjunto com outros movimentos articulados.

Para finalizar esse capítulo focaremos na compreensão dos conceitos básicos de políticas públicas, políticas sociais focalizadas e política de movimento social organizado sinalizando para uma compreensão construída através da pesquisa para esses termos. Objetivou-se realizar um debate acerca das diferenças entre essas políticas, tendo em vista que, no Brasil elas se confundem.

Essa discussão tem como fundamentação uma análise das contribuições historiográficas levando em consideração uma perspectiva interdisciplinar priorizando estudos realizados em diversas áreas do conhecimento

No segundo capítulo “Educação do campo: debate político. A articulação paranaense e a luta dos movimentos sociais articulados” objetivaram-se realizar um debate político acerca das políticas públicas para a educação do campo com foco para o estado do Paraná. Como fonte, priorizou-se algumas notícias vinculadas a jornais e as cartas abertas disponibilizadas pela Articulação Paranaense.

Nesse capítulo, um dos objetivos centrais foi compreender em que medida essas cartas vinculadas a Articulação Paranaense podem ser tidas como um instrumento de manifesto, luta e denúncias no que se refere as demandas prioritárias da Educação do Campo, bem como suas necessidades e questionamentos.

Um dos objetivos fundamentais do capítulo refere-se a discussão da identidade do sujeito do campo, sua cultura, seu espaço de vida e valores.

O terceiro e último capítulo intitulado “A Escola do Campo Libertação Camponesa e o Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva: história e conquista da luta camponesa pelo direito a educação no campo”, teve como objetivo inicial realizar um levantamento de dados para sustentar a análise de um estudo de caso realizado nas escolas localizadas no assentamento Libertação Camponesa no Município de Ortigueira, Paraná.

Posteriormente objetivou-se estabelecer uma discussão acerca da história da ocupação da Fazenda onde atualmente se localiza o assentamento compreendendo o processo de luta pelo estabelecimento de uma escola dentro do espaço rural ocupado tendo em vista a compreensão dos moradores da necessidade e do direito a educação no campo.

Outro objetivo deste capítulo foi a realização de uma análise da Escola Municipal e do Colégio Estadual, denominados “do campo”, localizados no Assentamento, ambas funcionando nas dependências físicas do Colégio Estadual Izaias Rafael da Silva.

Tendo em vista que a política priorizada na presente pesquisa é a de Educação do Campo, centralizamos nossos estudos no Colégio estadual compreendendo seu histórico, funcionamento e o projeto político pedagógico. O objetivo dessa discussão foi compreender em que medida a proposta contida no PPP está de acordo com a prática e a rotina escolar.

É importante e faz-se necessário salientar que este último capítulo possui aspectos diferenciados dos dois primeiros, especialmente em relação a escrita do texto. Enquanto nos dois primeiros é possível perceber uma discussão bibliográfica e um refinamento na discussão das temáticas abordadas, o terceiro capítulo possui fragmentos das memórias compartilhadas em semanas de envolvimento com as pessoas e o espaço de existência da comunidade do Assentamento Libertação Camponesa.

Essas diferenças, penso, serem fundamentais para compreendermos as limitações e a extensão que o trabalho de campo proporciona ao pesquisador. Este, transformado pela experiência vivida, assim partindo do conceito de memória coletiva de Halbwachs me senti recebendo parte dessa memória.

Finalizando a pesquisa concluiu-se que a luta camponesa é permanente, especialmente pela fragilidade da democracia brasileira, questão discutida nas considerações finais do trabalho.

1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCOS LEGAIS, CONTRIBUIÇÕES HISTORIOGRÁFICAS, OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA POR POLÍTICAS PÚBLICAS PERMANENTES.

1.1 Conceção da Educação do Campo

Ao longo da História do Brasil, os trabalhadores rurais e a população camponesa como um todo foram relegadas a uma posição de exclusão no âmbito das políticas públicas. Quando pensamos na questão agrária no Brasil percebemos que a mesma é integralmente histórica e está relacionada ao processo político, econômico e social pelo qual o país passou desde a chegada dos europeus no continente até os dias atuais.

O processo colonialista sofrido pelos brasileiros ao longo de sua história, em diversos períodos criou vínculos de dependências com outros países que impunham seus propósitos lucrativos em territórios nacionais. Essa busca por uma exploração dos recursos e mão de obra brasileira contribuiu significativamente para uma marginalização da população do campo, bem como uma desapropriação progressiva de seus meios e recursos de sobrevivência, vida e desenvolvimento.

Nesse sentido, segundo Martins, “A questão agrária está no centro do processo constitutivo do Estado republicano e oligárquico no Brasil, assim como a escravidão estava nas próprias raízes do Estado monárquico no Brasil imperial” (MARTINS 2000, p.101). Sem compreendermos a importância da questão agrária não compreendemos o desenrolar das políticas instituídas nos períodos que envolveram a república brasileira.

Desde os tempos da colonização, as populações vinculadas ao campo, à terra estiveram à mercê de processos invasivos caracterizados por um contínuo desrespeito à significação de seu modo particular de vida e de valorização da terra.

Neste trabalho, as hipóteses levantadas nas discussões visam analisar a educação no campo a partir das últimas décadas, bem como pensar as suas relações com os movimentos e organizações sociais. O foco será destacar que os trabalhadores rurais e seus movimentos organizados cumprem um papel fundamental dentro desse processo histórico de criação de uma política pública pensada especialmente para atender essa população: as escolas do campo. Para isso, utilizarei da experiência de uma Escola do campo no Paraná, especificamente.

Para iniciarmos as pesquisas é preciso buscar as contribuições de diversas áreas do conhecimento e compreender que falar de educação é falar de um tema em que há uma

necessidade intensa de buscar recursos, contribuições de áreas como a Pedagogia, Educação, Ciências Sociais, Direito, Filosofia, Serviço Social, Ciência política, entre outras áreas. Apesar do foco dessa pesquisa partir de uma concepção histórica do tema, essas áreas são fundamentais para que os objetivos sejam atingidos.

É a partir da análise de trabalhos acadêmicos e fontes documentais que esse trabalho será realizado. Segundo Bacellar (2011) os documentos são a matéria-prima dos historiadores. Nessa perspectiva buscamos as contribuições de arquivos do poder legislativo e dos atores sociais envolvidos bem como arquivos da escola que será pesquisada. Isso, em concordância com a busca de um olhar multidisciplinar do tema em foco: A educação do campo.

Quando lançamos um olhar para as políticas públicas educacionais no Brasil, observamos que as mesmas estão constantemente desvinculadas, deslocadas e inviabilizadas para que o sujeito do campo tivesse acesso a elas. Elas claramente não priorizavam a população camponesa, e, mais que isso, as mesmas foram, e em grande medida ainda são, pensadas, para o homem da cidade, o “sujeito moderno”, aquele que devia e deve ser preparado para às exigências do mercado.

O sujeito do campo esteve inserido em um contexto de “esquecimento” e exclusão e é a partir das discussões acerca de questões trabalhistas, no século XX, que este sujeito entra em pauta no debate nacional de políticas nacionais.

Como afirma Priori (1996, p.1):

A inclusão do trabalhador rural no debate nacional, quer seja através da discussão sobre a Reforma Agrária, quer seja através da discussão a respeito da Legislação Social, contribuiu para abrir caminhos fecundos ao resgate da cidadania de uma parcela considerável da sociedade brasileira. Mas foi a própria ação destes trabalhadores, nos órgãos de representação e na constituição de uma identidade coletiva (através de greves, filiação a um sindicato, ajuda mútua e relações de lazer) que proporcionou este resgate, isto é, o resgate de sua cidadania, embora em termos “relativos”.

Em meio a essa discussão, faz-se necessário compreendermos quem é esse sujeito do campo e em que consiste o campesinato. Enquanto classe, nos apoiamos em Thompson (1987) para compreender que a mesma é resultado de um conjunto de experiências vividas e compartilhadas, por vezes herdadas, que criam uma identidade e interesses comuns entre um grupo de homens. Essas classes estão relacionadas e são determinadas pelas relações de produção.

Quando pensamos na concepção de consciência de classe a mesma se atrela à cultura pois envolve sistemas de valores, tradições e ideias partilhadas por um mesmo grupo.

É sabido que existem distintas formas de campesinato. No presente trabalho elegemos a palavra campesinato sugerindo o conjunto de famílias existentes em um território, sendo que essas famílias estão inseridas no espaço do campo, ou seja, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta. O camponês, aqui compreendido enquanto uma unidade familiar de produção e de consumo representa uma classe social em construção que seria o campesinato (COSTA; CARVALHO, 2012).

A ideia sobre quem é esse sujeito do campo tem como base Souza e Silva, Cecílio e Hirose (2010), que os definem como os assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados, atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos da floresta, indígenas, ilhéus, quilombolas, pescadores e ribeirinhos. Enfim, todos os que sobrevivem e vivem em ambientes diferentes do meio urbano. Claramente, é correto compreender a variedade social e cultural que esses povos representam em suas respectivas características e individualidades, porém, quando buscamos uma compreensão e definição para o “sujeito do campo”, comumente, nos escritos acadêmicos, os mesmos fazem referência a esses povos acima citados.

Sabe-se que nosso país, em suas origens, está intimamente ligado ao campo e, até os dias atuais, tem sua economia pautada na produção e exportação de produtos agrícolas. Desde a chegada dos europeus em territórios que, hoje, compreendem ao Brasil, é possível constatar uma economia agrária exportadora pautada em diferentes períodos pelas demandas do sistema capitalista. Seja no período colonial, imperial ou republicano, vemos que a situação e importância da exploração do sujeito e do espaço denominado campo é de grande valor e destaque. Esse caráter de exploração agrária marcou profundamente a história do nosso país e, principalmente, das populações que aqui vivem.

Para a concepção da ideia de “campo”, neste trabalho, utilizamos o termo a partir da ideia concebida pelos movimentos sociais, com vistas para a compreensão do mesmo não somente com um espaço delimitado para as populações que lavram a terra, mas pensando no espaço ocupado por todas as populações que vivem, existem e sobrevivem de sua relação específica com a terra. Pensando sempre nas populações que possuem vínculos culturais e de valores com o território em que vivem.

A Educação do Campo e todos os desdobramentos que essa política traz só pode ser compreendida com uma análise dos atores principais na articulação e luta pela efetivação dos propósitos dessa política: os Movimentos Sociais. Adiante, abordaremos esses grupos e sua importância na construção de pautas e reivindicações pensando as populações em desvantagem e “esquecidas” pelo Estado.

Quando lançamos um olhar para as organizações trabalhistas no Brasil, é a partir do século XX que as mesmas ganham destaque no sentido de se organizarem enquanto órgãos representativos de trabalhadores específicos. Isso não significa que nossa história não foi marcada por lutas e rebeliões envolvendo trabalhadores, porém ações de protesto e contestação organizadas por grupos representantes de nichos específicos de trabalhadores marcam a história do século XX no Brasil.

As obras de Thompson (1987) e Hobsbawn (1981) nos mostram que o imaginário da Revolução permeava os contextos nacionais e internacionais do século XX. Muitas vezes, esses grupos revolucionários, impulsionados pela Revolução Russa, não portavam um projeto político estruturado, o que de fato não impediu a força de tais movimentos. Tais movimentos de formação diferenciada e raízes diversas são resultado de sociedades arcaicas em vias de modernização.

Os movimentos sociais tiveram um papel importante no processo de modernização pelo qual o Brasil passou a partir da década de 1970 em função das transformações culturais advindas do processo de redemocratização brasileiro.

Dagnino (2000, p.63) afirma que a partir desse período viu-se a importância dos movimentos sociais lançarem novas direções redirecionando seu papel propositivo ao lançar “questões e gerar novas direções de análise teórico-política”.

Dagnino (2000) reforça que a estratégia de luta armada, tão presente nos movimentos até a década de 1970, com a desestruturação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas - URSS, entre outros, foi substituída pela centralização na volta do sistema democrático. Assim, como a própria autora afirma, a ideia de democracia substitui a de revolução. Nesse contexto o papel da sociedade civil e seu fortalecimento foi crucial na construção da democracia.

1.2 Categorias de Análise: luta, cultura e resistência

A partir da década de 1970 a esquerda passa a agir no contexto da política com foco para a construção de uma luta pela democracia. Dagnino (2000) aponta que a influência de Gramsci (1999) e as novas posturas em face das relações entre cultura e política, como os estudos sobre gênero e diversidade, estão “intimamente ligados ao surgimento da construção hegemônica da democracia como projeto da esquerda²”.

² DAGNINO, 2000, p.77.

Anteriormente à discussão de projeto de construção hegemônica da democracia, faz-se necessário compreender as categorias de análise explícitas ao longo do texto que são: luta, cultura e resistência.

Geralmente o termo luta está vinculado a construção de uma sociedade que faça oposição à sociedade capitalista. Sabe-se da existência de diversas contradições e limites que esses projetos possuem, mesmo diante disso, eles costumam ser chamados de socialismo (GARCIA, 2012).

Quando se fala em luta e resistência, bem como a construção de um projeto alternativo de sociedade, utilizamos os estudos de Karl Marx. Para Marx (1982), os direitos, sejam eles quais forem, estão sempre ligados aos direitos políticos. Isso se deve a ideia do autor de que os direitos só podem ser exercidos quando o homem se encontra vivendo em comunidade. Essa comunidade necessita da participação política do homem, no caso detentor de direitos políticos, a partir do momento da partilha de meios e bens comuns.

Segundo Marx (1982) a propriedade privada dos meios de produção fundamenta a sociedade burguesa e seu funcionamento. Assim, quando Marx refere-se à emancipação do proletariado, aqui compreendida como os trabalhadores em geral, ele visa assegurar que estes assumirão uma postura de luta e resistência a essa sociedade burguesa estabelecida em moldes de delimitação de terras e meios de produção, este gerando uma desigualdade de riquezas, renda e acesso à produção. Luta e resistência assumem um caráter de enfrentamento à dinâmica burguesa estabelecida desde o início da construção do sistema capitalista visando a construção de uma sociedade alternativa, no caso a socialista.

No presente trabalho, nossa abordagem no que tange ao conceito de luta e resistência têm seus fundamentos em Marx (1982), porém faz-se necessário compreender que a dinâmica que rege a sociedade contemporânea após a queda do muro de Berlin gerou uma nova concepção que ressalta a busca pela igualdade de direitos e redução das desigualdades causadas pelo sistema capitalista. Com a influência de Gramsci a construção hegemônica da democracia passa a ser pauta dos movimentos de esquerda.

Para fundamentar a concepção de política e cultura buscaremos apoio nos estudos de Gramsci tendo em vista que o mesmo é um dos teóricos que representou uma geração de pensadores marxistas que se preocuparam com essas questões.

Gramsci (1999) tem suas obras atreladas a um projeto revolucionário de sociedade. Para o autor a conquista do poder político deveria ocorrer pelo proletariado através da chamada “guerra de posições”. Essa “guerra” seria uma estratégia revolucionária visando a uma nova hegemonia, que seria a hegemonia proletária, está substituindo a ordem burguesa

dominante, utilizando um processo permanente de lutas e disputas de ideias capazes de fazer vingar o projeto socialista (COSTA, 2012).

O século XX foi marcado pela proliferação de movimentos de massa expresso pelo fortalecimento e aumento dos sindicatos, associações, organizações, ligas e partidos políticos. Este fato trouxe estabilidade ao Estado burguês e ao mesmo tempo trouxe organização e resistência a ele. O Estado burguês, segundo Gramsci, seria um instrumento ampliado da dominação de classe pois eles detêm o monopólio da repressão e da violência (COSTA, 2012).

Nesse sentido, o conceito de resistência utilizado no texto remete a concepção de hegemonia explícita na obra de Gramsci na medida em que grupos sociais se organizam em torno de um projeto político comum.

A hegemonia seria a capacidade de um grupo social unificar em torno de seu projeto político um bloco mais amplo não homogêneo, marcado por contradições de classe. O grupo ou classe que lidera este bloco é hegemônico porque consegue ir além de seus interesses econômicos imediatos, para manter articuladas forças heterogêneas, numa ação essencialmente política, que impeça a irrupção dos contrastes existentes entre elas (COSTA, 2012).

Gramsci (1999) afirma que o Estado não tem uma concepção unitária, coerente e homogênea o que possibilita uma cisão entre intelectuais e massas populares. Para ele, toda linguagem vem carregada de elementos culturais, ou seja, uma concepção de mundo e de uma cultura. Portanto, faz-se necessário observar em um país a organização cultural que movimenta o mundo ideológico e examinar o seu funcionamento prático. Assim, através da linguagem e a partir dela existe a possibilidade de uma compreensão e julgamento em maior ou menor complexidade do mundo.

A criação de uma nova cultura se dá, em Gramsci (1999), quando novas verdades são descobertas e socializadas transformando-se em ações de vitais, orientando valores em níveis intelectuais e morais. Portanto, para Gramsci, compreender os mecanismos que conduzem os homens a pensar de maneira coerente e aproximada consiste em um fato mais importante do que a própria verdade descoberta. Eis a questão fundamental da cultura.

Com Gramsci (1999), podemos perceber que a cultura sai da esfera dos intelectuais e adentra o universo das pessoas comuns, da massa. Essa afirmação atribuída ao pensamento de Gramsci foi percebida na medida em que o trabalho de campo foi realizado, e, em cada conversa, troca de ideias, pensamentos, percebeu-se a forma como o conhecimento adentrou o

universo do camponês tornando-o capaz de reivindicar seus direitos enquanto cidadão, mesmo que o mesmo não estivesse em posse do conhecimento formal.

Ratifico aqui a utilização de Gramsci na medida que o mesmo, segundo Praxedes (2015) é base fundamental de muitas propostas políticas e pedagógicas dos movimentos sociais para a educação do campo. O filósofo acreditava que a educação escolar deveria acontecer de forma unificada, combinando teoria e prática de um modo que o conteúdo teórico, literário, filosófico e científico do currículo respeite as especificidades das demandas de formação para o trabalho prático (PRAXEDES, 2015, p. 74).

Obviamente que para conceber o conceito de cultura utilizamos concomitantemente os estudos do antropólogo Stuart Hall (2006) para estabelecer um contraponto, como veremos nos debates adiante.

1.3 Movimentos Sociais em Foco pós 1970

Feito a análise das categorias que regem a pesquisa é preciso compreender que os movimentos sociais no Brasil foram determinantes no processo de redemocratização do país a partir de 1970 influenciando e redefinindo os rumos da política no Brasil. A partir desse período, continuamente, a palavra chave dos movimentos sociais tornaram-se não mais a revolução e sim a cidadania. Dagnino afirma que houve uma apropriação dessa palavra nas lutas pelos direitos sociais e a partir de 1990 esse termo torna-se explícito no vocabulário dos brasileiros.

Busca-se, como afirma Dagnino (2000, p. 85):

A nova cidadania busca implementar uma estratégia de construção democrática, de transformação social, que impõe um laço constitutivo entre cultura e política[...] Reconhece e enfatiza o caráter intrínseco da transformação cultural com respeito a construção da democracia.

Esse processo de construção da democracia passa a ser pauta definitiva das agendas dos movimentos. Há uma nova relação entre condições e características dos movimentos sociais. Eder Sader (1988, p. 45) ressalta que:

Embora as pessoas se encontrem, de saída, numa sociedade estruturada já de determinada maneira, a constituição histórica das classes depende da experiência das condições dadas, o que implica tratar tais condições no quadro das significações culturais que as impregnam. E é na elaboração dessas experiências que se identificam interesses, constituindo-se então coletividades políticas, sujeitos coletivos, movimentos sociais.

Em geral, surgem novos atores sociais, novas configurações no que se refere às organizações trabalhistas e sua respectiva ação frente às políticas públicas. Sader (1988) afirma que a partir de 1970 emerge um “novo sindicalismo” ressaltando o recebimento do presidente da República de uma delegação de sindicalistas que buscavam entregar reivindicações do operariado paulistano. Segundo o autor, essas reivindicações haviam sido listadas desde 1969. O autor cita que no dia 4 de maio de 1970, o jornal Notícias Populares informava que os sindicalistas foram recebidos pelo presidente, o que mostrou claramente “o rigor hierárquico e da distância imperial que o governo estabelecia diante de seus eventuais interlocutores [...] para o chefe da Nação, eles eram representantes das bases à espera humilde e imponderável de uma simples audiência” (SADER, 1988, p. 179).

A partir dessas informações, podemos perceber a importância da pauta dos movimentos sociais na agenda dos governantes brasileiros. Essa relação era marcada pela burocracia.

Com a emergência do sindicato dos metalúrgicos de São Bernardo do Campo - SP em 1969 e o I Congresso dos metalúrgicos de São Bernardo, em 1974 surgem com força renovada esses movimentos realizando grandes assembleias com líderes sindicais em pronunciamentos públicos e assim, a imprensa, segundo Sader (1988), passa a destacar tais movimentações. A essas organizações e mobilizações sindicais apontando para o então denominado “novo sindicalismo”³, este marcado por uma participação popular que passam a agenciar conflitos trabalhistas.

Sader (1988, p. 187) ressalta que pelo movimento “os trabalhadores são, pela voz de seu sindicato, cidadãos respeitáveis que, sintonizando com as interpelações do governo, exigem apenas ser respeitados”.

Paoli e Telles (apud ALVARES, S. et al, 2000) afirmam que os movimentos sociais como um todo deixaram suas marcas na Constituição de 1988 e contribuíram na construção de espaços plurais de representações coletivas se estabelecendo como interlocutores no cenário político do Brasil. Porém, esse contexto de uma “democracia consolidada” apresenta um Estado com dificuldades de fazer vigorar a lei.

³ Essa concepção denominada “novo sindicalismo” foi pensada, no presente trabalho, a partir das concepções desse sindicalismo que surge após a abertura política nos últimos governos militares. Porém, Alexandre Fortes (1999) atenta para as intensas organizações sindicais no período de 1945-1964, onde ocorre a expansão dos direitos trabalhistas, bem como a legalização de sindicatos. Nesse período, também compreendemos uma intensa ação popular e busca de autonomia dos trabalhadores bem como a luta por direitos. A legalização dos sindicatos foi resultado de conflitos, e, segundo Fortes, houve um processo de apropriação e ressignificação dos discursos dos envolvidos no processo.

Segundo Paoli e Telles (apud ALVARES, S. et al, 2000, p.105) os anos 80 e o período de redemocratização deixaram um legado:

[...] depois de anos de arbítrio e repressão e no horizonte histórico de uma sociedade autoritária, excludente e hierárquica, as lutas sociais que marcaram esses anos criaram um espaço público informal, descontínuo e plural por onde circularam reivindicações diversas. [...] no campo dos conflitos que agitaram toda essa década, foi construída uma trama representativa por onde a reivindicação por direitos pôde circular, criando identidades onde antes parecia só existirem homens e mulheres indiferenciados na sua própria privação.

Ou seja, após anos de repressão militar e perseguições a grupos organizados politicamente, surge um novo horizonte que prescreve novos rumos para as lutas dos grupos sociais que passam a criar novas pautas de reivindicação.

Assim, ainda segundo as autoras, o surgimento de fóruns de participação e representação surgem em um novo contexto de Estado e sociedade construindo novas formas de sociabilidade política permitindo criar relações diferenciadas que atuem na garantia e efetivação de direitos. Ainda que os movimentos sociais, nos moldes da primeira metade do século XX, com vistas a luta por uma revolução socialista, tenham se afastado de cena no período dos últimos anos do século XX, Lavalle, Castello e Bichir (2004) enfatizam que os mesmos movimentos sociais, por mais que estivessem despercebidos, continuavam em cena. Assim, esses movimentos continuaram sendo de suma importância. Ainda que enfrentem dificuldades, como vemos nas palavras de Paoli e Telles (apud ALVARES, S. et al, 2000, p. 115):

[...] a luta por direitos circunscreve um campo de conflito que é também de disputa pelos sentidos de modernidade, cidadania e democracia. [...] Em um contexto marcado por desigualdades e pobreza crescente, discriminações e violência, pela persistência de hierarquias e autoritarismo nas relações sociais, esse campo de conflito e disputa é atravessado por uma radical incerteza e indeterminação quanto às possibilidades de, nesse país, se refundarem as tarefas clássicas de justiça e igualdade, porém novos termos que o mundo contemporâneo está colocando.

Nesse contexto, em detrimento do foco de análise dessa pesquisa, tomaremos os movimentos sociais do campo e sua luta pelo direito ao acesso irrestrito à educação de qualidade como tópico de análise, situando-nos nos últimos anos do século XX e primeira década do século XXI.

1.4 Uma Educação Brasileira pensada para o Meio Urbano

Ao longo da história do Brasil, não é novidade compreender que a mesma esteve atrelada às elites dominantes e que o sistema educacional brasileiro “pensado para a população como um todo” é um pensamento que começou a permear os ambientes governamentais a partir do período republicano. É claro, que este pensamento esteve atrelado a ideias de dinamização e utilização dos conhecimentos para preparar a classe trabalhadora para os propósitos das elites dominantes, mesmo assim, é nesse período que podemos visualizar mudanças importantes. É a partir do século XX que compreendemos e visualizamos alterações significativas.

Quando pensamos na institucionalização de uma política pública educacional com objetivos claros e definidos na construção de uma educação de âmbito global, pensando não somente em uma educação elitista, no Brasil, devemos considerar a criação do Ministério da Educação (MEC), em meados da década de 1930, como ponto chave para pensar em uma educação pública nacional.

A criação do Ministério da Educação (MEC) vai estabelecer debates em todos os âmbitos educacionais segundo as demandas do Estado Republicano em vias liberais.

Miguel Gonzalez Arroyo afirma que ocorreu durante a história um movimento que compreendeu a cidade como espaço civilizatório por excelência. Um lugar de convívio, socialização, integração, e da expressão da dinâmica política, cultural e educativa.

Como afirma Arroyo (2007, p. 158):

[...] A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar de atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação.

Na perspectiva de Arroyo (2007), fica claro que as políticas públicas estiveram voltadas para a população urbana sem considerar o homem do campo como um cidadão e com direitos efetivos de serem respeitados em suas individualidades.

Quando pensamos em uma educação com vistas para a população do campo, percebe-se que a mesma foi se estruturando em concordância com as ideologias vigentes ao longo dos governos que se sucederam durante todo o século XX e o que podemos verificar é que em todos eles houve uma preocupação em buscar adequar os modelos educacionais aos parâmetros econômicos e planejamentos políticos para a nação. Ou seja, os governos

buscaram pensar a educação rural com vistas às expectativas das elites dominantes. Com foco sempre para o meio urbano.

Após a criação do MEC em 1930/1931, publicou-se a Constituição de 1934 na qual, segundo Pinheiro (2007), a mesma fazia referência a uma educação industrial, mas, ao longo de seus artigos citava uma quota do orçamento anual da união para o ensino da população rural. Mas, como afirma Pinheiro (2007), a Constituição omite outras proposições para a educação do campo que não fossem com bases fundamentadas na educação urbana. Assim, pode-se afirmar que a população rural não era contemplada e a urbana representava o que havia de completo e superior por excelência.

Assim, a criação do Ministério da Educação (MEC) e a Constituição de 1934 não contemplaram as especificidades da população do campo nas políticas educacionais, não criando modificações palpáveis.

Posteriormente, o ensino focado para a população rural também não se configurou na Constituição de 1947, pois, a mesma indica que a Educação Rural seria de responsabilidade das empresas privadas, o que explica uma educação voltada para os padrões de industrialização e uma matriz curricular pautada pelo mesmo objetivo. O processo de industrialização e urbanização nesse momento toma proporções nacionais inferindo no contexto educacional e nas políticas voltadas para a educação.

Nesse cenário, Arroyo (2007) afirma que a ideia de adaptação se torna fundamental nos escritos oficiais. Ou seja, havia todo um aparato pensado para o meio urbano, no âmbito educacional, que deveria ser “adaptado” às condições do campo.

Assim o autor confirma:

[...]. As consequências dessa inspiração no paradigma urbano são marcantes na secundarização do campo e na falta de políticas para o campo em todas as áreas públicas, saúde e educação de maneira particular. O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade. Consequentemente, os profissionais urbanos, médicos, enfermeiras, professores estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo (ARROYO, 2007, p. 158).

Esses profissionais que levavam ao campo ideias “urbanas e adaptadas” demonstram um intenso desrespeito e cegueira pública (por vezes, intencional) à diversidade do campo. No que se refere a educação, posteriormente essa situação agrava-se quando as esferas públicas compreendem ser mais vantajoso “levar a população do campo à cidade” estudar, forçando

uma inserção de uma população vinculada a terra para comungar de valores, conhecimentos e visões urbanizadas do mundo. Esse quadro, segundo Arroyo (2007), tende a agravar a situação pois nem a ideia de “adaptar as políticas e normas” ao meio rural fazem sentido.

É nesse ambiente de desvalorização, incompreensão e esquecimento que as populações rurais viveram durante a maior parte da história do Brasil. O período militar foi marcado por uma política de latifúndio, concentração de terras e uma intensa desvalorização das populações ligadas ao campo, fato que só começa a sofrer mudanças significativas a partir de 1970.

A partir da análise de Pinheiro (apud ANPAE, 2007), podemos visualizar que a educação do campo esteve gerenciada, até meados de 1970, pelas elites brasileiras e articulada através da iniciativa privada com vistas para um desenvolvimento industrial e urbano.

Não há uma política que respeite a diversidade e a identidade dos povos vinculados a terra e ao campo. Há uma centralização no processo de urbanização e desenvolvimento que exclui as populações rurais. Essas populações só passam a ser “percebidas” pelos governantes a partir de sua própria capacidade de organização e resistência.

Assim, em relação às questões relacionadas ao meio rural, percebe-se que a segunda metade do século XX foi marcante para os debates acerca das questões rurais. Discussões sobre a Reforma Agrária e a Legislação Social foram de grande importância para o surgimento de políticas voltadas a população camponesa. Vale salientar que essas discussões foram reflexo das lutas dos Movimentos Sociais que se organizaram segundo suas identificações de “classe”, as quais buscaram intensamente e, durante todo o período republicano, o reconhecimento e criação de políticas públicas pensadas especialmente para populações que foram vítimas históricas de um processo “colonialista” intenso. Nessa perspectiva, vemos o papel fundamental dos movimentos articulados.

A política pública educacional para o campo é, sem dúvida, o resultado das lutas dos movimentos sociais articulados e uma importante política que confere a população camponesa um direito que lhes foi negado durante séculos: o direito a permanecerem na terra e receberem uma educação de qualidade sem precisarem se deslocar até a cidade e enfrentar as dificuldades advindas desse processo e, dessa forma, terem o seu direito de decidirem pelo seu futuro a partir da realidade a qual pertencem.

Segundo Pinheiro (apud ANPAE, 2007, p. 4) somente:

[...] Com a Constituição de 1988, o Brasil consegue aprovar políticas de direitos educacionais bastante significativas. Durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso foram elaboradas e implementadas reformas educacionais

que desencadearam em alguns documentos fundamentais como: Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, a 9394/96, o Plano Nacional da Educação de 2001, e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

No referente ao Plano Nacional de Educação, Saviani (1987) argumenta que quando a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214 determina que “A lei estabelecerá o plano nacional de educação” e no artigo 211 estabeleça como tarefa da União, Estados, Distrito Federal e Municípios a organização de seus sistemas de ensino, não significa que a origem desse pensamento tenha surgido exatamente neste período.

Pode-se perceber que em períodos anteriores a 1988, a relevância das políticas educacionais para o campo é de pouco destaque. O que irá mudar substancialmente nas décadas posteriores. Cecilio afirma que a Constituição de 1988 aponta para políticas públicas que fundamentam ações nas áreas dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

1.5 LDB N° 9.394/96: do Marco para a Democratização do Ensino no Brasil ao buscar pela efetivação de uma Política Pública Educacional para o Campo

Reafirmando, as políticas oficiais não priorizaram a população camponesa nas discussões sobre educação, saúde, enfim. Nosso foco é a educação, e nesse sentido podemos afirmar que essa população ligada ao campo não teve acesso à educação de qualidade respeitando sua identidade e características em nenhum momento da história brasileira.

Carvalho (apud SOUZA E SILVA; HIROSE: CECÍLIO, 2010) afirmam que é a partir da Lei Federal n° 9.394/96 – Diretrizes e bases da educação nacional, é que as discussões de políticas específicas para as populações do campo, e a Educação do campo em si, ganham espaço e entram em pauta no cenário nacional.

É importante compreender que essa Legislação e as diretrizes, bem como as conquistas trazidas dela, não nasceram de maneira vertical advindo do poder público como uma consciência da necessidade de educar a população garantindo os direitos previstos na Constituição. Elas são sim, reflexo de lutas contínuas dos movimentos sociais articulados e sociedade civil, universidade, com vistas ao cumprimento das premissas que compõe a Constituição. Um reflexo da pressão recebida pelo MEC em manifestar-se sobre o tema e apresentar mudanças significativas, relevantes.

No texto da Lei Federal n° 9.394/96 lemos:

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014)⁴.

Nesse artigo sobre a educação do campo é tratada a diversidade do homem do campo, e as diferenças e especificidades apresentadas em cada região, prevendo um atendimento às populações rurais como um todo. Percebemos a intenção inclusive de preservar as identidades do sujeito do campo.

O Artigo 28 da LDB citado, possui algumas variáveis que precisam ser analisadas. A primeira é a questão do trabalho infantil, este encontra respaldo no item II, quando é indicado que a organização do calendário escolar leve em consideração às fases do ciclo agrícola pressupondo o uso do trabalho infantil. Esse item não especifica se o trabalho infantil é com fins educativos, familiar ou remunerado, o que abre um precedente.

O parágrafo incluído pela lei nº 12.960 de 2014 respalda a desarticulação e fechamento progressivo das Escolas do Campo a partir de dados do governo, estes, em sua maioria, levando em consideração apenas dados quantitativos. Esse parágrafo, respaldou a ação de governos com vias liberais em suas ações de fechamento de escolas.

Fatalmente, diante dessas questões, as pressões advindas dos movimentos sociais articulados são altamente necessárias. Porém, vemos que a partir desse documento, as discussões acerca das identidades do sujeito do campo e seus respectivos direitos ganham força e espaço na esfera legal em âmbito nacional.

Praxedes (2015) afirma que após a aprovação da Constituição Federal, do PRONAF, da LDB e do FUNDEB, as organizações camponesas seguem em estado de mobilização. O autor ressalta o I ENERA, o qual reuniu mais de 700 educadores de assentamentos rurais e universidades. O encontro aconteceu em julho de 1997, em Brasília, com várias organizações do campo presentes, assim:

Durante o I ENERA os participantes concluíram que a falta de uma política pública específica para a Educação do Campo agravava o déficit educacional para a área, havendo a necessidade de articular e multiplicar as experiências

⁴ LDB nº 9.394/96.

educativas desenvolvidas pelos movimentos sociais (PRAXEDES, 2015, p. 41).

Pinheiro (apud ANPAE, 2007) afirma que o termo “Educação do Campo” foi utilizado pela primeira vez a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada na cidade de Luziânia, no Estado de Goiás, em 1998.

A Expressão “Educação do Campo” e sua estruturação teve como base os Movimentos Sociais Articulados. Não podemos pensar que as políticas públicas se estabelecem independentes das demandas populares. Pensar uma educação do campo, é pensar que a mesma foi resultado de classes organizadas com vistas a um objetivo comum buscando uma articulação na conquista de direitos. Esses movimentos envolvem essas classes.

Peixoto, Cecílio e Souza e Silva (apud BOGATSCHOV, 2013) afirmam que o parecer CNE/CEB nº 36/2001 definem os espaços correspondentes ao campo estabelecendo que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo nesse sentido é mais que um perímetro não é urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana (CNE/CEB 36/2001).

Diante disso, define-se o campo como espaço de sujeitos múltiplos e identidades variadas. Dessa forma, a construção da escola do campo deve acontecer de forma coletiva a partir de debates e estabelecimento de consenso. Caberá ao governo o envio de recursos e aparatos para a concretização dessas propostas.

Em 3 de Abril de 2002, o Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, institui a Resolução CNE/CEB 1, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica em Escolas do Campo. Este documento afirma reconhecer o modo próprio de vida do camponês e a utilização de seu espaço como fundamentais para a construção de uma identidade da população rural, tendo em vista a inserção cidadã da população camponesa em sua diversidade. Com esse documento, uma fase da luta se configurava o reconhecimento do modo de vida do camponês e do respeito ao seu espaço e a identidade da população rural. A busca de inserção educacional dessa população em sua diversidade apontava para conquistas maiores.

Nessa perspectiva a modalidade de ensino contemplando os espaços do campo começa a se fortalecer e as instruções passaram a normatizar as instituições que buscassem ofertar essa modalidade de ensino afirmando que as mesmas deverão estar em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais e buscando sua autonomia sem desprender-se do propósito educacional da Nação.

Esse documento, essa resolução, vem como a institucionalização de um projeto que foi pauta na luta dos movimentos sociais articulados, como vimos anteriormente, nele se encontram as bases fundamentais para a construção efetiva de uma nova política educacional.

A Resolução ainda afirma:

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia⁵.

Em meio a esse período de conquistas legais passamos a visualizar a construção de políticas estruturadas para as demandas camponesas. No presente trabalho, teremos como foco o Estado do Paraná e a instituição dessa política.

1.6 A Educação do Campo no Paraná

Quando pensamos no conceito de educação do campo precisamos compreender que o termo ainda está em construção na medida em que dependemos dos esforços do estado para que essa política se fortaleça e se concretize efetivamente.

⁵ Resolução CNE/CEB 1

Para tanto, não podemos deixar de compreender que as posturas advindas dos governos entre 2000 e 2010 se apresentaram mais receptivos às reivindicações dos movimentos sociais articulados para uma Educação do Campo. No Paraná, vale salientar a importância da Articulação Paranaense.

No ano de 2000 aconteceu o encontro da Articulação Estadual para uma educação do campo juntamente com a II Conferência por uma Educação Básica do Campo, que consequentemente vieram a mostrar as forças dos movimentos sociais e demonstra a busca pela cidadania do homem do campo.

A Articulação Estadual para a Educação do Campo no Paraná se constitui através de diversos movimentos como a ARCAFAR SUL, APP SINDICATO, CEMPO, Comissão Pastoral da Terra (CPT), Escolas Itinerantes do Paraná, FETAEP, FETRAF SUL, IFPR, MAB, Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural – ASSESOAR, Prefeitura Municipal de Porto Barreiro – PR, Comissão Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu – CRABI, Associação Educação do Assalariado Rural Temporário – APEART, UNIOSTE, UFPR, UEL, UEM, UEPG, UENP, UFFS, UTFPR, UNICENTRO, UNESPAR, MMC, MPA, Rede Puxirão dos povos e comunidades tradicionais do Paraná, REARA e VIA CAMPESINA BRASIL.

Segundo Souza (2006) a Articulação Paranaense, que se deu concomitantemente com a II Conferência por uma Educação Básica do Campo, contemplou a entrega dos participantes aos representantes das autoridades presentes a Carta aberta de Porto Barreiro buscando a consolidação da Educação do Campo.

Rotta (2007) afirma que na Carta de Porto Barreiro ficaram estabelecidos compromissos assumidos pelas entidades participantes como: trabalhar a construção de um projeto popular de desenvolvimento para o campo, fortalecer a educação do campo, estabelecer diálogos com governos sobre a implantação de uma política de educação do campo, fomentar pesquisas na área e envolver universidades, entre outros.

Na Carta de Porto Barreiro temos:

O Paraná é conhecido e reconhecido por seu grande potencial agrícola e pela riqueza na diversificação da produção [...]. 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 sofre com a ausência de políticas públicas adequadas para suprir suas demandas [...] Dificuldades para a conquista de uma política agrícola e de infraestrutura básica para o campo [...]. Na inexistência das políticas públicas nasceram diversas experiências que estão se construindo propostas de uma educação do campo. Em todas estas experiências há um compromisso comum: a

valorização do desenvolvimento humano, essencial para a consolidação do Projeto Popular para a nação brasileira⁶.

No Paraná ocorreram diversos encontros estaduais com vistas a discutir um projeto específico de educação para o Brasil. Esses encontros foram marcados pela luta conjunta de cada segmento envolvido. Lembrando que a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo foi em Luziânia/GO no ano de 1998, e desde lá muitas questões foram levantadas.

No ano de 2001, um encontro da Articulação Paranaense sistematizou reivindicações:

1. Autonomia das propostas pedagógicas (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n9394/96;
2. Garantir o Ensino Fundamental Regular para jovens e adultos em regime de alternância.
3. Reconhecer o processo de educação indígena (onde, como e quando...);
4. Garantir vaga no Conselho Estadual de Educação para a articulação da Educação do Campo;
5. Criar um departamento específico para a Educação do Campo dentro da Secretaria de Estado da Educação;
6. Reconhecimento das escolas e dos cursos de educação do campo pelo Conselho Estadual de Educação – Ensino Médio;
7. Proporcionar um processo de formação do educador e da educadora para a diversidade do campo respaldado pelas experiências já vividas no campo⁷.

Segundo Arroyo (2007) em 2004 houve uma conferência na qual os movimentos articulados por uma educação do campo avançaram na defesa do direito a políticas públicas. O lema dos militantes passou a ser “Educação, direito nosso, dever do Estado”. Se estabeleceu então uma luta e busca, dos movimentos articulados, para ocupar espaços nas políticas de formação.

Como resultado e com vistas a fortalecer a Educação do Campo, em 2005 o Ministério da Educação (MEC) organizou Seminários em 23 estados do Brasil com o objetivo de discutir a Educação do Campo. O Paraná se antecipou e organizou em Faxinal do Céu, Município de Pinhão/ PR, o I Seminário Estadual da Educação do Campo” (CARVALHO apud SOUZA e SILVA; HIROSE; CECÍLIO, 2010, p.183).

⁶ TEMÁTICAS abordadas na II conferência estadual: Articulação Paranaense: por uma educação do campo, 2. Porto Barreiro: [s.n.], 2000. p.54-55.

⁷ ARTICULAÇÃO PARANAENSE. **A história da articulação:** por uma educação do campo. Porto Barreiro: [s.n.], 2000. v.1.

O II Seminário Estadual da Educação do campo aconteceu em 2005. Nele os representantes de movimentos e autoridades pensaram em propostas que deveriam ser estruturadas e repensadas em um contexto de conquistas sociais intensas no Brasil.

Dentre essas conquistas sociais a “Defesa do campo como espaço de vida do cidadão que tem direito de ser cidadão completo no campo” (CARVALHO apud SOUZA e SILVA; HIROSE; CECÍLIO, 2010, p.187).

Durante toda a história do nosso país, o que vemos são as populações camponesas à mercê das políticas públicas estabelecidas na cidade. Se o camponês quisesse ter acesso à educação nos anos finais do ensino fundamental e médio, à saúde, e outros serviços básicos, tinha que se deslocar para a cidade. Isso, sem contar as dificuldades e inexistência, em alguns casos, por completo, de saneamento básico lançando essas populações à mercê de sua própria luta por uma sobrevivência dentro dos seus valores, culturas e individualidades.

Esse lema do direito a ser cidadão por completo no campo, é um lema que hoje precisa de reforço tendo em vista que as políticas neoliberais desrespeitam fundamentalmente a subjetividade que envolve o homem do campo, seja o trabalhador rural, os povos indígenas ou remanescentes quilombolas. O respeito à diversidade do campo é um tema atual, de imensa responsabilidade e desrespeitado, na prática, pelas políticas vigentes em nosso país.

Assim, os Movimentos Sociais do Campo, quando organizam eventos, tem por objetivo defender à Educação do Campo, o Ensino e a pesquisa. Com os debates e reflexões sobre o tema há concomitantemente um resgate da identidade do homem do campo.

No Paraná, após os eventos e movimentos articulados cobrarem respostas das autoridades vigentes, a Secretaria Estadual de Educação (SEED) ficou com a incumbência de construir o Plano Estadual de Educação em parceria com a Articulação Paranaense, buscando reformular diretrizes curriculares, formação de educadores e projetos.

A educação do campo passa a ser abordada como um direito legítimo dos cidadãos do campo, logo, um dever do estado.

Assim:

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo, o governo do período de 2003/2006, após a assinatura do MEC na plataforma constituída na I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, deu início à discussão da necessidade e urgência da implementação de políticas públicas para a educação do Campo, pontuadas nas declarações das conferências (CARVALHO apud SOUZA E SILVA; HIROSE; CECÍLIO, 2010, p.202).

Apesar da estruturação e funcionamento das escolas do campo terem início antes, é no ano de 2010 que essa política é instituída enquanto uma política pública social. Diferentemente de uma política de governo, que tem sua sobrevivência colocada em risco com as mudanças de gestores, a política pública transforma, mesmo que na prática isto não esteja ocorrendo, a educação do campo em prioridade e uma conquista acima das manobras políticas enquanto uma lei que deve ser amparada e cumprida.

O dia 18 de Novembro do ano de 2010 é marcado pela publicação de uma nota, no Diário Oficial de nº. 8345, que institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional com vistas à garantia e a qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica do Paraná.

Para tal a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no uso de suas atribuições legais, considerou:

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, em particular o art. 28 e seus incisos, que estabelece a oferta da Educação Básica para a população rural;
- A Resolução CNE/CEB nº 01/2002, que instituiu as Diretrizes para a Educação Básica das Escolas do Campo;
- A Resolução CNE/CEB nº 02/2008, que estabelece Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo;
- O Parecer nº 1011/10 – CEE-PR, que instituiu normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo;
- As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo da Rede Pública do Paraná; e
- O protagonismo histórico dos movimentos sociais, no Estado do Paraná⁸. (PARANÁ, 2002).

A partir desse momento a SEED definiu em artigos:

Art. 1º Instituir a Educação do Campo como Política Pública Educacional com vistas à garantia e a qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica.

Art. 2º A Educação do Campo se destina ao atendimento da Educação Básica da população rural, identificada pela comunidade local.

Parágrafo Único – Considera-se população rural os agricultores familiares, os pequenos proprietários, os faxinalenses, os extrativistas, os pescadores artesanais das ilhas, os ribeirinhos, os assentados, os acampados e a população inserida em comunidades caracterizadas pela especificidade de modo de vida e trabalho com a terra e a água.

⁸ Diário Oficial nº 8345 de 18 de novembro de 2010.

Art. 3º As Escolas do Campo são aquelas inseridas em comunidades caracterizadas pelo vínculo e trabalho com a terra, independente de sua localização.

Art. 4º As escolas de Educação do Campo devem ter condições de infraestrutura, apropriadas para o funcionamento, tais como: espaços suficientes e adequado para o processo ensino-aprendizagem.

Art. 5º Cabe à Secretaria de Estado da Educação:

I. criar e implementar políticas públicas que garantam a existência e a manutenção da Educação do Campo com qualidade;

II. a responsabilidade de promover, acompanhar e implementar a gestão de Políticas Públicas Educacionais voltadas à qualificação do atendimento escolar das populações rurais nas Escolas do Campo;

III. desenvolver políticas de formação continuada aos profissionais da educação, de forma a garantir seu aperfeiçoamento voltado às especificidades da cultura do campo;

IV. Projeto Pedagógico que busque à identidade cultural, o tempo e espaço da vida no campo, traduzindo a articulação entre a comunidade local e a sociedade no seu todo, e o necessário acesso da comunidade à informação presente no mundo moderno;

V. o compromisso com um programa de Agroecologia sustentável que, inserido no cotidiano da escola, alcance a promoção humana. Rurais⁹.

Em 4 de Novembro de 2010 a Presidência da República, a Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, o Decreto de nº 7.352, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Esse documento definitivamente pode ser apontado como uma conquista dos Movimentos Sociais articulados. O mesmo vem com a definição da oferta da política de educação do campo desde a educação básica a superior para as populações do campo. Essa oferta passa a ser desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

Os documentos oficiais desse período trazem uma definição para as populações do campo qualificando-as como os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Para a definição de Escola do Campo, o decreto estabelece que seria aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

⁹ Diário Oficial nº. 8345 de 18 de novembro de 2010.

O artigo 2º do referido decreto também define como princípios da educação do campo:

- I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo¹⁰.

A partir de uma análise do decreto, e a partir das escolas do campo presentes na pesquisa, percebe-se que apesar do texto demonstrar a necessidade de atenção, por parte dos governantes e da sociedade, a diversas áreas para que a educação do campo ocorra de fato, não é o que está ocorrendo no país.

As políticas de vias liberais que vem progressivamente sendo estabelecidas nos estados e municípios brasileiros apontam para um retorno de políticas de estado mínimo que excluem e deixam de priorizar a efetivação dos direitos políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais dos cidadãos como um todo, o que, no campo, torna-se ainda mais grave.

O decreto representou um avanço no que tange às políticas educacionais para o campo, pois especificou os direitos resguardados a população camponesa. Porém em um país de vias neoliberais e em que a democracia se encontra fragilizada esse avanço pode ser revertido em retrocesso.

¹⁰ Decreto Nº 7.352, 4 de novembro de 2010. Casa Civil, subchefia para assuntos jurídicos.

1.7 O Protagonismo do MST e o estabelecimento de uma Pauta de Luta constituída em conjunto com outros movimentos

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) teve um lugar central na luta por uma educação do campo. Esse movimento tem como objetivo a independência dos trabalhadores rurais ante a opressão sofrida diante das políticas neoliberais implantadas no estado brasileiro, bem como uma busca e luta pelos direitos dos cidadãos do campo.

Segundo Fernandes (2016, p. 17):

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) nasceu em um processo de enfrentamento e resistência contra a política de desenvolvimento agropecuário, implantada durante o regime militar. Esse processo é entendido no seu caráter mais geral, na luta contra a expropriação e contra a exploração do desenvolvimento do capitalismo. O MST é parte de um movimento histórico da luta camponesa do Brasil. Desde Canudos, Contestado, Porecatu, Trombas e Formoso, os camponeses brasileiros vêm lutando pelo direito à terra. Chegam ao final do século XX sem ainda ter conquistado, em sua plenitude, esse direito.

O movimento dos trabalhadores rurais sem terra representa, na história do Brasil recente, um poderoso instrumento popular de luta e resistência ao agronegócio e a expansão do sistema capitalista vigente. Mesmo que hajam fatores desagregadores, não obstante estes devem ser observados nas suas particularidades, o MST ainda é um dos, se não o maior, movimento de luta contra a hegemonia do sistema capitalista no país.

A reforma agrária, a educação do campo, a oposição ao uso excessivo de agrotóxicos, a percepção de novas formas de produção agrícola com vistas a uma necessidade de preservação da vida e do ecossistema, representam algumas pautas do movimento que evidenciam sua contrariedade ao sistema capitalista.

Para Caldart (2007, p. 19) a educação do campo nasce “como uma crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo”.

Essa crítica é tema nos encontros e místicas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. A Luta desse movimento é por uma educação transformadora, revolucionária, com vistas à uma transformação social. No que se refere aos aspectos pedagógicos, o MST e as escolas dos assentamentos apresentam uma significativa autonomia frente ao currículo comum das escolas do campo. Temos diversas escolas de formação em agroecologia, alguns exemplos, no Paraná, são as escolas Milton Santos, localizada em Maringá, Iraci Salete Strozac, em Cantagalo e Ireno Alves dos Santos em Rio Bonito do Iguacu, entre outras.

Assim, há particularidades que marcam as escolas dos assentamentos. Isso demonstra as especificidades que envolvem o projeto Educação do Campo. Obviamente uma escola de assentamento é diferente de uma escola indígena ou em remanescentes quilombolas.

O projeto que pauta as reivindicações do movimento é comum, porém cada realidade compreende suas necessidades e prioridades educacionais respeitando a diversidade de cada população.

Contemplar essas particularidades e tipificações de Escolas do Campo não são o foco deste trabalho e nem haveria possibilidades viáveis de fazer uma análise de cada uma delas. Neste trabalho nos atentaremos a uma escola específica do campo com vínculo com o MST, porém não uma Escola com Formação em Agroecologia.

A Educação do Campo está envolvida em diversas contradições e as mesmas precisam ser analisadas em suas particularidades, o que se configura em um desafio acadêmico, e como afirma Caldart (2007, p. 18) existe uma necessidade:

[...] de uma política, teórica, de compreender este fenômeno chamado Educação do Campo em sua historicidade, o que implica em buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e mover; que estão no “estado da coisa”, afinal, e não apenas nas ideias sobre o que dela se diz.

A Educação do Campo apresenta contradições no território da pedagogia e da luta de classes, o que significa que é um tema a ser intensamente analisado. A dificuldade, segundo Caldart (2007), reside no fato de que os registros acerca do tema estão fragmentados e esparsos. Compreender que esse tema apresenta, nas palavras de Caldart, (2007) um “fim sem conclusão” é o desafio político e acadêmico do tema.

A Educação do campo é destinada aos “os assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados, atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos da floresta, indígenas, ilhéus, quilombolas, pescadores e ribeirinhos” (CARVALHO; FAUSTINO, 2012, p. 185).

Apresentamos até aqui definições para a Escola do Campo, muitas delas com base em compreensões governamentais. Pensar em uma definição praticada pelos movimentos sociais é uma questão central. Para tentar compreender o que e como seria essa “escola do campo”, encontrei nas palavras de Caldart (2007) uma definição representativa dos grupos sociais que vivem no campo:

[...] A crítica originária da educação do campo à escola (ou à ausência dela) nunca defendeu um tipo específico de escola para os trabalhadores do campo. Sua crítica veio em dois sentidos: - sim, a escola deve estar em todos os lugares, em todos os tempos da vida, para todas as pessoas. O campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são... Como lugar de educação a escola não pode trabalhar “em tese”: como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma “educação” ahistórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica... O “do campo”, neste caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à “vida real”, não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta. Retoma a interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a “vida real” lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social.

Trata-se de uma reflexão que pode nos ajudar a lembrar que continuamos sim defendendo e lutando pela escola unitária, mas que o unitário não pode ser um falso universalismo (porque abstrato ou porque de alguma forma “imperial”, ou seja, tratar de uma particularidade como se ela fosse universal). O unitário é a “síntese do diverso” e o campo historicamente não tem sido considerado nessa diversidade. Por isso já há quem afirme que hoje no Brasil a construção da escola unitária passa pela Educação do Campo (CALDART, 2007, p. 25).

A escola do campo se constitui como uma escola que não está ligada a uma generalização unitária, onde os currículos e parâmetros nacionais desconsiderem a realidade e a diversidade do povo brasileiro. Essa escola deve representar as concepções, valores e a cultura do homem do campo.

Percebe-se que os documentos que regem as políticas educacionais no Brasil são elaborados sem levar em consideração a diversidade da população, as características sociais, culturais, demográficas, e visam, comumente, normatizar e criar critérios padronizados de funcionamento e articulação nas escolas. Obviamente, essa padronização ocorre de maneira subjetiva, uma vez que os documentos garantem contemplar esses aspectos que divergem uma região da outra. Porém, quando observamos as avaliações das modalidades de ensino, sejam elas em níveis municipais, estaduais ou federais, e até mesmo os vestibulares e processos seletivos, todos eles seguem padrões únicos pautados em diretrizes generalizantes.

Durante muito tempo, o homem do campo, quando tinha acesso ao “ensino primário” em seu espaço de vivência, encontrava um currículo preparado para atender demandas múltiplas, generalizantes, desrespeitando a diversidade dessa população.

Os professores vinham “da cidade” para trabalhar e eram formados na mesma. Os mesmos apresentavam, e ainda apresentam em grande medida, uma profunda desconexão com a realidade do campo.

Esse contexto incitava esses sujeitos a compreenderem e entenderem que se queriam ter seus direitos garantidos, deveriam ir para a cidade ou organizar-se politicamente se reconhecendo enquanto classe e lutando por seus direitos enquanto cidadãos.

A partir da década de noventa a segunda opção tomou forma e força e é nesse sentido que busco afirmar que sim, a educação do campo é uma conquista dos movimentos sociais articulados, das classes trabalhadoras e sua manutenção e efetivação enquanto uma política pública de estado ainda vai demandar muitas lutas e esforços articulados.

1.8 A Educação do Campo: luta pela conquista de políticas públicas permanentes

Pensar em políticas públicas permanentes em um país onde os latifundiários e a burguesia empresarial comandam os representantes políticos, ou se transformaram neles, é um desafio em proporções quase utópicas.

As políticas sociais em vigência mascaram a possibilidade de compreensão real de um país que é governado para os detentores de bens, terras em grandes proporções e multinacionais. Essas políticas sociais têm vida útil e são interessantes aos governantes na medida em que as eleições se aproximam. Elas são lindamente expressas em documentos públicos, oficiais, disponíveis online, porém, no caso das escolas do campo, a realidade é de sucateamento, desmonte e cegueira intencional das autoridades que se consolidam como o maior inimigo desse projeto.

As políticas públicas educacionais para o campo devem levar em consideração a realidade do homem do campo e os conhecimentos relacionados à ele. Este deve ser o ponto de partida e o de chegada. No Paraná, a existência de um discurso de “esvaziamento” da escola do campo, justificado por análises de cunho quantitativo, tem como objetivo o fechamento de diversas escolas mesmo quando é definido por lei que fechar escola é um crime.

A luta dos movimentos articulados, educadores, estudantes, acadêmicos, pesquisadores, a partir desse contexto, atenta continuamente para a necessidade de manutenção das conquistas, uma luta por uma política pública permanente para a Educação do Campo que respeite a identidade e o espaço do homem do campo. Uma educação que respeite as diferentes manifestações culturais e os valores do homem do campo, não o

envolvendo em um processo de descaracterização do mesmo a partir de políticas opressoras. Políticas que expressem a luta por direitos e justiça social dos trabalhadores e das populações camponesas. Que resgate e efetive a cidadania do homem do campo no campo.

Para uma compreensão mais completa acerca das demandas do homem do campo no âmbito político, faz-se necessário a compreensão e diferenciação de Políticas Públicas de Políticas Sociais.

1.9 Políticas Públicas X Políticas Sociais

As políticas públicas são aquelas que estão na esfera da administração pública. São políticas de Estado, universais, coletivas, subjetivas, de garantia de direitos humanos. O objetivo das mesmas consiste em efetivar os direitos fundamentais dos cidadãos. No Brasil, a luta para políticas se tornaram destaque após a Constituição de 1988. As políticas públicas devem ser construídas pela administração pública e adentrar o âmbito jurídico e político.

É dever do Estado, seja na esfera municipal, estadual ou federal, trabalhar pela superação das desigualdades com o intuito de preservar a democracia. Nessa perspectiva as políticas públicas são muito importantes, porém não devem ser reduzidas a políticas estatais.

Ao longo dos governos pós redemocratização podemos perceber nuances de ordens de prioridades expressas até mesmo nos discursos de posse dos últimos presidentes da República. Devido ao recorte temporal da pesquisa, iremos contemplar os governos pós 1994 até a posse da presidenta Dilma Rousseff.

Tabela 1: Presidentes do Brasil e Governadores do Paraná e seus respectivos mandatos no período de 1995 aos dias atuais

Presidente	Início do Mandato	Fim do Mandato
Fernando Henrique Cardoso	01 de Janeiro de 1995	01 de Janeiro de 2003
Luiz Inácio Lula da Silva	01 de Janeiro de 2003	01 de Janeiro de 2011
Dilma Rousseff	01 de Janeiro de 2011	31 de Agosto de 2016
Michel Temer	31 de Agosto de 2016	Atual Presidente
Governador	Início do Mandato	Fim do Mandato
Jaime Lerner	01 de Janeiro de 1995	01 de Janeiro de 2003
Roberto Requião de Mello e Silva	01 de Janeiro de 2003	04 de Setembro de 2006
Hermas Eurides Brandão	04 de Setembro de 2006	01 de Janeiro de 2007
Roberto Requião de Mello e Silva	01 de Janeiro de 2007	01 de Abril de 2010
Orlando Pessuti	01 de Abril de 2010	01 de Janeiro de 2011
Carlos Alberto Richa	01 de Janeiro de 2011	Atual Governador

Tabela elaborada pela autora.

Ao assumir o governo em 1995, Fernando Henrique Cardoso fala sobre a esperança de um Brasil democrático, desenvolvido, livre e justo. Afirmou que assumia em um clima favorável, com o fim da superinflação e citou a importância de colocar a “casa em ordem”.

Para FHC, reformas estruturais seriam necessárias para que volta da liberdade, desenvolvimento e o desafio pela justiça social se concretizasse efetivamente. Afirmou que iria governar para todos, os excluídos e humilhados e os que clamam por justiça. Disse que se fosse preciso acabaria com os privilégios de poucos pela maioria. Buscando o diálogo.

No discurso de FHC podemos perceber os vínculos internacionais a serem firmados, bem como a orientação neoliberal que ditaria as regras de seu governo. Isso é comprovado quando o mesmo fala das “expectativas internacionais positivas” e de como a comunidade internacional “compreendia” que a nossa transição para a democracia aconteceu de forma mais “lenta”, o que gerou, para FHC, “bases sólidas” para a garantia de nossas liberdades.

Quando FHC cita em seu discurso propostas diplomáticas a outros países, um projeto de desenvolvimento nacional para termos participação ativa no campo internacional, do perigo de “mudanças bruscas”, em estabelecer relações e integração no NAFTA, Mercosul, África do Sul, sobre explorar o dinamismo da Europa unificada, o mesmo dá sinais claros de orientações neoliberais que seriam fundamentos para seu governo. (DISCURSO..., 1995).

No tocante a políticas públicas, FHC considera a importância da recuperação do acesso a políticas básicas como educação, saúde e segurança. Fala sobre a erradicação do analfabetismo, de valorização dos professores, de relacionar tecnologia (redes televisivas) em favor da educação. Faz uma crítica ao clientelismo, corporativismo e corrupção que sugam o dinheiro do contribuinte. Faz um apelo pela solidariedade visando assegurar os direitos das crianças, mulheres, minorias raciais, negros, indígenas, do respeito à diversidade e busca pela igualdade.

Uma observação de seu discurso e as ações do seu governo, mostram que as vias neoliberais foram bases norteadoras representadas em ações como a quebra dos monopólios estatais do petróleo e das telecomunicações, a reforma da Previdência Social e a alteração no conceito de empresa nacional, a exemplo da Vale do Rio Doce.

O ano de 1998 foi marcado pela aprovação de uma emenda constitucional legalizando a reeleição, meses antes da eleição, e o início do uso das urnas eletrônicas. Assim, em parceria com PFL e PMDB, FHC é reeleito com o discurso de que seriam necessários mais quatro anos para equilibrar a balança comercial e reestabelecer o progresso.

Um dos tópicos centrais de seu discurso pautaram-se na tese de continuar as mudanças iniciadas, afirmando que o congresso se encontrava credenciado para corresponder

a expectativa da nação brasileira, garantindo mais experiência. Exalta-se pelos ganhos obtidos com a construção de estradas, hidrovias, portos e aeroportos, bem como o “salto na produção de energia e desenvolvimento das comunicações” afirmando que em seu governo milhões de brasileiros puderam alimentar seus filhos, tendo acesso a bens de consumo, possibilitando a compra da casa própria e moradias com conforto. Ressalta a realização de mudanças nas escolas, na área da educação como um todo, na geração de mais recursos para a saúde, do plano real, que, segundo FHC, foi um divisor de águas entre a concentração e o início da distribuição de rendas. (DISCURSO..., 1995).

Em seu discurso, novamente fica evidente os laços com a doutrina neoliberal quando ressalta a integração hemisférica, continental, do Brasil com o sistema internacional. Garante ser necessário reformas tributária, administrativa, política e judiciária, para gerar uma economia estável, moderna, aberta e competitiva. Fatos que não se concretizaram.

Fernando Henrique Cardoso pode ser considerado um presidente que priorizou reformas econômicas em vias liberais com objetivos de “aquecer o mercado” e propiciar avanços. As privatizações, o não cumprimento das reformas, indicaram um colapso gradual do marketing da política liberal.

Nesse contexto, em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito e em seu discurso ressalta uma nova fase, de mudanças. Começa enfatizando que “a esperança venceu o medo”, fazendo referência a sua eleição enquanto um membro sindical, de orientações de esquerda. Ressalta a situação do país marcada pela fome, desemprego, problemas na saúde e segurança. Propõe que as mudanças sejam para melhorar a condição dos desfavorecidos. Para isso, fala em uma mudança por meio do diálogo e da negociação. (DISCURSO..., 2003).

O período pré-eleição de Lula foi um momento em que existia uma espécie de medo, receio, de que a esquerda promovesse uma ruptura dramática na ordem social e política do país. Lula, na condição de ex sindicalista, teve em seu vice, o empresário José Alencar, um trunfo para angariar a confiança da elite empresarial do país.

Em concordância com a temática da pesquisa em curso, buscamos analisar nos discursos como os mesmos retrataram a questão da reforma agrária. Enquanto FHC não faz referência em nenhum dos seus discursos de posse, Lula em 2002 indica a possibilidade de realizá-la sem “afetar de modo algum as terras que produzem incentivar a plantação de lavouras”. Seu discurso faz referência a uma reforma agrária pacífica, organizada e planejada. Esta, visando garantir acesso à terra para quem quer trabalhar. (DISCURSO..., 2003).

Porém, apesar do progresso nas relações com o MST e distribuição de terras, a reforma não foi efetivada. O que, talvez, justifique o motivo dela não mais ser pauta em seu discurso de posse em 2006.

Em 2002, Lula fala de um país arrasado pelo desemprego, estagnação e fome. Garantindo a necessidade de que o país “volte a crescer”. Vale ressaltar que o combate à fome, em 2002, foi colocado como prioridade em seu governo, dirigindo-se às populações mais pobres, o então presidente afirma que “enquanto houver um irmão brasileiro ou uma irmã brasileira passando fome, teremos motivo de sobra para nos cobrirmos de vergonha”. Justifica, então, a criação do programa Fome Zero. (DISCURSO..., 2003).

Lula aponta uma política considerada por muitos de centro esquerda buscando um afastamento das políticas neoliberais. No entanto, não houve rompimento efetivo com essas políticas.

Em 2006, Lula assume agradecendo a população que defendeu a democracia, o seu vice José Alencar, alegando ser este um dos maiores empresários do Brasil e ele um representante sindical. Enalteceu essa parceria. O que demonstra uma mudança de postura, necessária, para garantir a continuidade de seu projeto de governo. Fala sobre o Palácio “aprender a receber as minorias e suas reivindicações”. (DISCURSO..., 2007).

Com Dilma Rousseff eleita em 2010 uma mulher é consagrada presidente pela primeira vez na história do Brasil. A mesma, assume afirmando o intuito de “consolidar a obra transformadora do presidente Luiz Inácio Lula da Silva”, com quem trabalhou nos períodos de governo anteriores a sua eleição. Segundo Dilma, sob a liderança de Lula, o povo brasileiro fez a travessia para uma outra margem da história. (DISCURSO..., 2016).

Em seu discurso, permaneceu uma homenagem a José Alencar, evidenciando parceria com as elites empresariais. Dilma garantiu que o período que assumia o governo era um dos melhores períodos da vida nacional, onde milhões de empregos estavam sendo criados, a taxa de crescimento do Brasil estava em ascensão, havia se encerrado um longo período de dependência do FMI, superação da dívida externa, resgate de milhões de brasileiros da miséria e aumento da classe média.

A Reforma Agrária não é pauta do discurso, indiretamente há uma alusão de apoio aos grandes exportadores e que esse apoio não era incompatível com o incentivo à agricultura familiar e ao microempreendedor. Fala da continuação de programas sociais e da busca pela justiça social, moralidade, conhecimento, invenção e criatividade.

Dilma ressalta em seu discurso a importância dos “movimentos sociais, dos que labutam no campo, dos profissionais liberais, dos trabalhadores e dos pequenos

empreendedores, dos intelectuais, dos servidores públicos, dos empresários, das mulheres, dos negros, dos índios e dos jovens, de todos aqueles que lutam para superar distintas formas de discriminação”. (DISCURSO..., 2016).

Com Dilma há uma referência definitiva em tornar o Brasil uma Pátria Educadora, lema de sua campanha. Nesse sentido, a então presidente reeleita afirma que ao bradar o Brasil como Pátria Educadora estaria dizendo que “a educação será a prioridade das prioridades, mas também que devemos buscar, em todas as ações do governo, um sentido formador, uma prática cidadã, um compromisso de ética e um sentimento republicano”. (DISCURSO..., 2016).

Uma análise dos governos iniciados em 1995 com FHC demonstra nuances em relação às políticas públicas e políticas sociais focalizadas. Para compreendermos esse processo, faremos uma análise desses conceitos, bem como do conceito de política de movimento social.

Na busca por uma definição de políticas públicas, para fundamentar as análises em pauta, utilizo das palavras de Teixeira (2002, p. 2):

“Políticas Públicas” são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre o poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém há compatibilidade entre intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não-ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos.

As políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercícios do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais.

Para que as políticas públicas sejam realmente “públicas” devem ser destinadas a todos os cidadãos. Segundo Teixeira (2002) existem políticas governamentais que, embora sejam estatais, não são públicas.

Teixeira (2002) é enfático ao afirmar que para que as políticas sejam públicas elas precisam responder às demandas populares, especialmente das classes em vulnerabilidade social. Elas devem proporcionar a extensão e preservação da cidadania, devem ser resultado da interpretação dos anseios da sociedade civil que expõe suas reivindicações por meio de pressões e mobilizações sociais.

Na concepção de Souza (2006, p. 26) sobre as políticas públicas:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou cursos dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. [...] Políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

As políticas públicas envolvem a política, a sociedade e as instituições onde as políticas públicas são decididas, desenhadas e implementadas, como afirma Souza (2006).

Seus objetivos, segundo Teixeira (2002, p. 3):

As políticas públicas visam responder a demandas, principalmente dos setores marginalizados da sociedade, considerados como vulneráveis. Essas demandas são interpretadas por aqueles que ocupam o poder, mas influenciadas por uma agenda que se cria na sociedade civil através da pressão e mobilização social.

Visam ampliar e efetivar direitos de cidadania, também gestados nas lutas sociais e que passam a ser reconhecidos institucionalmente.

No Brasil, nos governos compreendidos na década de 1990 até os dias atuais, por vezes em maiores ou menores intensidades, o neoliberalismo manteve-se na maximização dos lucros e benefícios de grupos específicos ligados a multinacionais e latifúndios. As populações vulneráveis deveriam ser atendidas, porém com vistas a uma emancipação não efetiva dessa população, na medida em que é preciso manter as desigualdades para que haja fluxo de mercado.

Sobre os efeitos da globalização e as políticas de cunho neoliberal Santos (apud SOUZA et al, 2000, p. 15) afirmava que a globalização é o estágio supremo do imperialismo, mas não é o imperialismo. O capitalismo superando a visão liberal e trazendo uma nova ordem, a neoliberal, que mantêm às elites no poder, ou seja, a burguesia, porém utilizando instrumentos modificados como o uso das mídias.

É a partir dessa perspectiva que Freire (apud DOWBOR et al, 1997, p.248-249) afirmava que:

O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico

da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez.

Com Freire (apud DOWBOR et al, 1997) , vemos que o capitalismo, como base das políticas neoliberais, altera significativamente o formato das políticas públicas e sociais. Segundo Teixeira (2002, p. 3-4):

Com a predominância do neoliberalismo, o caráter das políticas se modifica. Uma política pública requer a intervenção do Estado em várias áreas de atuação dos indivíduos e, para o neoliberalismo, o equilíbrio social é resultante do livre funcionamento do mercado, com um mínimo de ação do Estado. Deve existir o mínimo de regulação possível, as políticas distributivas devem compensar desequilíbrios mais graves e, portanto, passam a ter o caráter cada vez mais seletivo e não universalizantes; as políticas redistributivas não são toleradas, por que atentam contra a liberdade de mercado e podem incentivar o parasitismo social.

Assim, ideia de manutenção do estado mínimo é o foco das políticas neoliberais. As concepções de políticas públicas, segundo Teixeira (2002), variam de acordo com a orientação política vigentes nos estados e nações. No caso do Brasil, os programas de governo evidenciaram essas políticas. Como exemplos podemos citar as privatizações de empresas, então lucrativas como a Companhia Vale do Rio Doce e da Companhia Siderúrgica Nacional, vários questionamentos foram levantados em relação a essas privatizações, uma vez que o BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social) estabeleceu juros baixos para essas empresas vendidas pelo próprio Estado e gerando lucro para terceiros.

O presidente Fernando Henrique Cardoso, antes de chegar ao poder, nos debates anteriores à eleição de 1994, declarava-se um socialdemocrata. No entanto, suas políticas realizadas entre os anos de 1995 a 2002, aproximaram-se efetivamente de políticas neoliberais. Um exemplo foi a fome, que continuou em grande escala no seu governo.

A visão liberal opõe-se à universalidade dos benefícios de uma política social. Para ela, as desigualdades sociais são resultados de decisões individuais, cabendo à política social um papel residual no ajuste de seus efeitos.

Na visão socialdemocrata, concebem-se benefícios sociais como proteção aos mais fracos, como compensação aos desajustes da supremacia do capital, o que, ao mesmo tempo, garante sua reprodução e legitimação; as políticas públicas têm o papel regulador das relações econômico sociais, são constituídos fundos para serem utilizados em investimentos em áreas estratégicas para o desenvolvimento e em programas sociais. [...] Mas também a um controle burocrático da vida dos cidadãos, considerados como objetos, como meros consumidores de bens públicos. (TEIXEIRA, 2002, p. 4).

Os governos Lula e Dilma podem ser considerados, em minha perspectiva, governos de referencial pós neoliberalismo. Esse fato se dá pelos avanços em políticas sociais focalizadas que geraram um aumento da classe média, desenvolvimento de políticas ambientais, educacionais, de direitos humanos, de igualdade racial, de combate à fome e a pobreza. A Reforma Agrária teve impulso, não realizada em sua concepção inicial, porém com avanços em relação a projetos de incentivo a agricultura familiar e legalização de assentamentos bem como a estruturação de políticas educacionais para o campo, nosso foco nessa pesquisa.

Em contrapartida, a realidade mostra que a população não tem em nenhum desses governos os seus direitos garantidos completamente e acabam sendo “controlados” pelas políticas estatais e relações econômicas. Assim, são calados com políticas sociais de cunho compensatório.

Teixeira afirma que devem ser consideradas na constituição de políticas públicas as opiniões da sociedade civil organizada e representada respeitando características como a identidade da população e, com mediações institucionais, elaborar estratégias de definição e permanência dessas políticas públicas.

Na busca por uma definição de políticas sociais, que contrapõe a ideia de políticas públicas, utilizo Hofling (2001, p. 31):

Políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais.

Nestes termos, entendo educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus organismos.

As políticas sociais e a educação se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem "feições" diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo.

A compreensão de política social abordada no presente trabalho compreende a ideia de que as mesmas acabam se constituindo em um subterfúgio para a manutenção de um estado desigual e com intensa exploração social.

As políticas públicas, muitas vezes, são reduzidas a políticas estatais, o que gera um contexto de impedimentos à autonomia e emancipação das classes vulneráveis, em situação de dificuldades sociais.

No caso do Brasil, as políticas neoliberais estabelecidas em diversos governos, não defendem um ensino universalizante em relação ao oferecimento de uma educação de qualidade para todos os cidadãos brasileiros.

Em um país marcado por intensa desigualdade e heterogeneidade as administrações públicas devem buscar políticas que estabeleçam uma reflexão crítica de Estado e que considerem sua função atender a sociedade, não privilegiando interesses de grupos econômicos e com interesses que incorpore e respeite as conquistas sociais visando a reversão do desequilíbrio social e se volte para a construção efetiva dos direitos sociais e resgate da cidadania do homem brasileiro.

No que se refere as políticas públicas educacionais é preciso compreender que a construção desse conceito está em fase inicial. Para uma compreensão concreta utilizo-me da afirmação de Azevedo (apud SANTOS JÚNIOR et al, 2003, p. 38) que define “Política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

Pensando a área de educação essa afirmação nos dá respaldo no sentido que compreender a esfera educacional como um espaço das políticas públicas onde o governo ora se omite, ora cede a pressões sociais e ora decide questões fundamentais sem consultar os sujeitos envolvidos e as diversidades representadas pelos mesmos. Um exemplo foi a aprovação recente da PEC 241¹¹ (ou 55). Essa emenda efetivou uma diminuição de verbas disponíveis para áreas como educação e saúde congelando os investimentos pelos próximos 20 anos. Definir limites de gastos públicos, além de inconstitucional, prejudica efetivamente as populações que utilizam dos serviços públicos. As políticas públicas educacionais serão gravemente afetadas.

Para a concepção de políticas públicas educacionais Oliveira, Pizzio e França (apud OLIVEIRA, 2010, p. 96-97) diz:

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é

¹¹ Senado Federal. Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016 – PEC do Teto dos Gastos Públicos. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 10 maio 2017.

um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

Por que é importante fazer essa observação? Porque educação é algo que vai além do ambiente escolar. Tudo o que se aprende socialmente – na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro, etc. –, resultado do ensino, da observação, da repetição, reprodução, inculcação, é educação. Porém, a educação só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas.

Nesse sistema, é imprescindível a existência de um ambiente próprio do fazer educacional, que é a escola, que funciona como uma comunidade, articulando partes distintas de um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Estado (enquanto sociedade política que define o sistema através de políticas públicas).

Portanto, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem.

Tais decisões envolvem questões como: construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, etc.

Pensar o Estado como uma sociedade política que define o sistema de políticas públicas é fundamental para que o cidadão compreenda as contradições existentes na sociedade e entender que o mesmo é parte integrante de um país que deve contribuir em todas as áreas nas quais a sua vida, educação, saúde e segurança (no mínimo), sejam garantidas. Situação que a PEC 241 (ou 55) inviabiliza por 20 anos (BRASIL, 2016).

A PEC apelidada de “PEC de Teto dos Gastos Públicos” de autoria do presidente da república Michel Temer, altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, este:

Institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros, existindo limites individualizados para as despesas primárias de cada um dos três Poderes, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União; sendo que cada um dos limites equivalerá: I - para o exercício de 2017, à despesa primária paga no exercício de 2016, incluídos os restos a pagar pagos e demais operações que afetam o resultado primário, corrigida em 7,2% e II - para os exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA. Determina que não se incluem na base de cálculo e nos limites estabelecidos: I - transferências constitucionais; II - créditos extraordinários III - despesas não recorrentes da Justiça Eleitoral com a realização de eleições; e IV - despesas com aumento de capital de empresas estatais não dependentes. (BRASIL, 2016, p. 3).

É visível que vivemos em um estado intensamente marcado por concepções liberais em relação à educação. Enfim, no geral, o mesmo se omite e disponibiliza o mínimo

necessário a manutenção precária das instituições educacionais públicas. A população torna-se dependente da oferta do governo, buscando, geralmente, resistir a essas medidas da forma que os cabem e é possível. Um exemplo foram as manifestações de repúdio a PEC 241 ou (55), porém, mesmo em meio a manifestações de repúdio à ementa a mesma foi aprovada pelo Senado, o que demonstrou uma urgência em estruturar mudanças econômicas desprivilegiando as populações que necessitam do serviço público de qualidade.

As escolas urbanas, mesmo sendo as referências para as políticas educacionais durante um longo período da história, também possuem dificuldades e sofrem com políticas de fechamento de escolas, superlotação das salas de aula, falta de professores, falta de merenda, isso sem falar na falta de respeito à dignidade do cidadão que vai à escola em busca de conhecimento e, muitas vezes, encontra um ambiente de descaso, abandono, falta de recursos mínimos (como sulfite e giz...) o que é um atentado à dignidade do educando que ao invés de encontrar na escola uma perspectiva de um futuro melhor, encontra mais desrespeito e exclusão. Sem falar do que a população necessitada de serviços públicos de saúde e segurança passam.

Não entraremos no mérito do educador, que sofre as consequências dessas políticas, porém compreende-se sua luta bem como a dos educadores do campo.

O foco desse trabalho são as políticas de educação do campo. Se na cidade compreende-se uma intensa realidade de exclusão e abandono, salvo casos independentes, o campo é relegado a uma cegueira intencional por partes das políticas educacionais em geral, como afirmamos.

Uma das afirmações para a compreensão desse contexto é que o nosso país não possui uma tradição que pense em políticas públicas que atinjam a sociedade como um todo, porém em sua diversidade respeitando os sujeitos que serão atendidos a partir dessas políticas.

Nesse sentido:

[...] não temos uma tradição que pense em políticas focadas, nem afirmativas para coletivos específicos. Nosso pensamento e nossa prática supõem que as políticas devam ser universalistas ou generalistas, válidas para todos, sem distinção. Nossa tradição inspira-se em uma visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que ignora diferenças de território (campo, por exemplo), etnia, raça, gênero, classe. Ao longo de nossa história, essa foi a suposta inspiração das LDBs da Educação, do arcabouço normativo dos diversos conselhos, dos formuladores e implementadores de políticas de gestão, currículo, formação, do livro e material didáticos, da organização dos tempos escolares e da configuração do sistema escolar. Assumir a educação como direito de todo cidadão e como dever do Estado significou um avanço. As políticas públicas e os ordenamentos legais passaram a ser inspirados nessa concepção de direitos. Entretanto, isso não tem significado avanços no reconhecimento das especificidades de políticas

para a diversidade de coletivos que fazem parte de nossa formação social e cultural. A ênfase na educação como direito de todo cidadão deixa explícitas tensões na concepção de direito, de educação, de cidadania, de políticas públicas: ver e defender esses direitos como generalistas sem o reconhecimento das diferenças. Aí começam as tensões (ARROYO, 2007, p. 160).

Nessas circunstâncias ousou buscar a elaboração de ideias, estabelecidas por meio de leituras sobre o tema, uma compreensão particular do que seriam políticas públicas, políticas sociais focalizadas e políticas de movimento social organizado.

As políticas públicas são aquelas construídas a partir das demandas populacionais e de seus direitos constitucionais, através do diálogo com representantes e movimentos organizados, de alcance universal, que atendam a coletividade, a sociedade como um todo e levando em consideração de maneira irrefutável os direitos humanos.

Se as políticas públicas têm como fundamento o universalismo de sua extensão, as políticas sociais focalizadas buscam atender demandas emergenciais, muitas vezes com vistas a permitir que as políticas públicas se tornem efetivamente universais no acesso. Podemos utilizar alguns exemplos que nos permitem compreender a dinâmica de ação dessas políticas no Brasil.

Se nos governos anteriores ao de Lula, a fome era uma demonstração da ineficácia do estado na manutenção dos direitos fundamentais do cidadão, a política de combate à pobreza e o programa Fome Zero, bem como o Bolsa Família, se estabeleceram a partir de medidas emergenciais decorrentes de uma demanda efetiva que se configurava anualmente com a morte de milhares e milhares de pessoas de fome e desnutrição. Um exemplo é Isaías Rafael da Silva, morto em 1996 e homenageado como nome na escola estudada nessa pesquisa.

Outra política social focalizada é a de Sistema de Cotas, que visou resgatar a memória de uma história de exclusão e descaso de populações como os negros e índios garantindo acesso à universidade, carreiras, que durante séculos eram ocupadas por uma maioria da população branca de origem europeia.

Por fim, política de movimento social organizado, são políticas elaboradas a partir de demandas de um grupo social específico, que compartilham e vivenciam realidades aproximadas e possuem necessidades comuns. Estes, organizam-se e criam pautas de reivindicação coletivas e diversas com vistas a garantia de direitos e respeito à diversidade. Como exemplos temos o MST, o movimento negro, o movimento LGBT, entre outros.

Nessas circunstâncias é fundamental entender que a Educação do Campo no Paraná foi instituída como uma política pública em 2006. Fato que foi motivo de comemorações aos envolvidos nessa luta. Porém o que se viu após esse período são esforços articulados por parte dos governos recentes em demonstrar que a “Educação do campo está entrando em extinção”, essa frase comum nos corredores de escolas urbanas, isso com base nos fechamentos de escolas do campo e estatísticas do governo, sempre pautadas em dados quantitativos, ideia de custo benefício, que colocam em risco o direito dos cidadãos do campo e novamente colocou em alerta os movimentos sociais articulados, como veremos adiante.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: DEBATE POLÍTICO. A ARTICULAÇÃO PARANAENSE E A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS ARTICULADOS

2.1 O Debate Político sobre a Educação do Campo no Paraná

Pensar a Educação do Campo e as suas relações com os movimentos e organizações sociais exige destaque para os trabalhadores rurais e seus movimentos organizados pois os mesmos cumprem um papel fundamental dentro desse processo histórico de criação de uma política pública pensada especialmente para atender essa população: as escolas do campo.

Compreender a organização, conquista e desdobramentos dessa política intitulada Educação do Campo só pode ser possível com foco para os principais interlocutores que deram voz às reivindicações das populações rurais: os Movimentos Sociais Articulados. Esse capítulo terá como enfoque uma análise documental de cartas abertas disponibilizadas pelas lideranças desses Movimentos Sociais Articulados que tiveram como objetivo pressionar as autoridades vigentes a se manifestarem perante às reivindicações realizadas.

Novamente me apoio em Caldart (2007) para ressaltar o fato de que os registros acerca do tema estão fragmentados e esparsos. Especialmente quando nos lançamos em uma busca por esses documentos, vemos que os mesmos não estão em sua completude disponíveis, e os que estão ao alcance encontram-se desorganizados, disponíveis via internet, sem datas sequenciais, ou nas mãos de membros dos movimentos e não disponíveis a público. Compreender que esse tema apresenta, repetindo as palavras de Caldart, (2007) um “fim sem conclusão”, o que reafirma o desafio político e acadêmico do tema.

Sendo assim, na pesquisa em questão buscamos selecionar um tipo específico de documento disponibilizado pelos Movimentos Sociais Articulados por uma Educação do Campo que são algumas cartas abertas. Elas apresentam conteúdos de grande relevância para análise e compreensão histórica na medida em que as mesmas contêm registros das reuniões organizadas pelos Movimentos Sociais e outras organizações. Os mesmos foram disponibilizados com amplas funções as quais estaremos abordando neste capítulo.

2.2 As Cartas e as Questões Teórico-Methodológicas

A partir da análise das fontes, ou seja, as cartas manifestos da articulação paranaense, compreendemos que as mesmas foram constituídas de anseios, reivindicações, questionamentos, debates e relações estabelecidas entre grupos sociais que, com um objetivo em comum, buscaram uma manifestação pública (seja nas reuniões ou nas cartas abertas) darem voz às queixas e descontentamentos de uma população que sofre uma política de exclusão e inserção forçada em uma modernidade de vias liberais, que são as populações rurais.

Retratar e analisar essas reuniões, fazendo uso das cartas, é compreender a voz do povo do campo, que clama por atenção, respeito e dignidade no âmbito das políticas públicas em vigência no Estado do Paraná. Essa população representada por grupos sociais que alavancaram o projeto.

A Educação do Campo nasceu dos movimentos sociais do campo, nesse sentido Caldart (2007, p. 2-3) afirma:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade.

Dar voz às pessoas comuns e aos sujeitos do campo é o objetivo central da Educação do campo segundo Caldart. Historicamente, Thompson (1987) foi incisivo na proposta de dar voz às pessoas comuns, aquelas que são fundamentais na luta por direitos na sociedade contemporânea, mas que por vezes se vê como um espectro nebuloso daquilo que poderiam representar.

Se nos colocarmos a pensar a política da Educação do Campo tendo como ponto de partida somente as informações dos documentos oficiais e as notícias vinculadas no site do dia a dia educação, não conseguiríamos compreender a complexidade do tema. Isso se deve

ao fato de que essa política é uma conquista das populações historicamente excluídas, das camadas populares, de camponeses, trabalhadores e intelectuais envolvidos em um projeto que ultrapassasse os limites constitucionais e trouxessem à população do campo uma educação para eles. Uma educação para eles e no ambiente deles, com o intuito principal de conferir dignidade e respeito a esse povo segundo as suas particularidades.

No presente trabalho o uso de fontes escritas e orais são fundamentais na construção de uma visão sob a ótica dos protagonistas dessa política: os homens do campo. O foco dessa abordagem não terá como objetivo uma abordagem cultural, porém é fundamental compreender que é impossível pensar o social e o político sem levar em consideração a cultura. Nessa perspectiva, a cultura ampliou o universo das fontes históricas e assim compreendemos que, como relata Geertz (1978), a cultura é elaborada e percebida como própria da natureza do homem e se expressa na vida em sociedade refletindo em toda a esfera de ação social. Nas palavras do antropólogo Gomes:

Cultura é o modo próprio de ser do homem em coletividade, que se realiza em parte consciente, em parte inconscientemente, constituindo um sistema mais ou menos coerente de pensar, agir, fazer, relacionar-se, posicionar-se perante o Absoluto e, enfim, reproduzir-se (GOMES, 2013, p. 00).

Sem entrar no mérito das especificidades do conceito de cultura, guardo esse mérito aos especialistas na área, faz-se necessário entender que na presente pesquisa, levar em consideração a cultura é de fundamental importância na medida em que esse sujeito do campo, quando busca possibilidades de resguardar seu modo de vida e preservá-lo, busca garantir a preservação da sua cultura e efetivar um respeito, das autoridades vigentes, às suas especificidades e diversidade.

A cultura, assim, é vista nesse trabalho como uma categoria de análise, como ficou explícito anteriormente, na medida em que a mesma perpassa todos os aspectos da vida social, através de uma intensa transmissão de significados dando sentido à vida dos grupos humanos.

As políticas públicas de respeito à diversidade são novas no Brasil e ainda não atingiram a compreensão da população como um todo que carrega de forma inconsciente e consciente, preconceitos e ideais de superioridade que reafirmam e potencializam políticas públicas menos incisivas no âmbito social. O que faz com que nosso país caminhe a passos lentos na tolerância e respeito à diversidade. No caso deste trabalho, o desrespeito à diversidade do campo é possível de ser compreendida.

A relação do homem e a coletividade devem ser baseadas em tolerância e respeito. Porém, em um país onde as políticas ofensivas às classes populares que, desprovidas de

recursos e meios de produção, faz-se necessário que as mesmas se organizem e se façam ouvidas na busca de uma mudança efetiva, sempre em vista com a ideia de uma luta permanente uma vez conquistado os direitos, deve-se resguardar a sua manutenção, como é o caso da educação do campo.

A preservação da identidade do sujeito do campo é fundamental. O teórico cultural Hall (2006) afirma que:

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificador. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança.

A partir de Hall (2006) podemos vislumbrar o problema relacionado à própria questão do conceito de identidade. Não podemos nos limitar a imaginar que existam identidades específicas e individuais que se desloquem e se separem totalmente dos anseios e projetos políticos coletivos, não poderíamos, no caso das populações rurais, desconectá-las dos avanços sociais e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea. É importante compreender também que as questões das identidades não são harmoniosas, as mesmas sugerem conflitos.

Nessa perspectiva, preservar a identidade do homem do campo não significa dar ao mesmo um pedaço de terra e disponibilizar recursos rudimentares de trabalho e desenvolvimento e uma educação sem vistas a um projeto de desenvolvimento sustentável para essas populações. Esta postura, os levariam a um processo de exclusão.

Assim, a identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2006).

Sobre a identidade do sujeito do campo, posteriormente organizada em movimentos sociais vejamos o caso do MST. Fernandes (1998) afirma que:

Com o crescimento da luta e da organização, os trabalhadores rurais expropriados retomaram o cenário político através das lutas populares. Um dos movimentos sociais mais representativos que nasceu nesse processo foi o MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. As referências históricas sobre sua origem são as ocupações de terras realizadas nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul. Das várias ocupações de terra em todo o Brasil e do crescimento das formas de organização, resultou a fundação do MST, em 1984, na cidade de Cascavel, no Estado do Paraná, com a realização do Primeiro Encontro Nacional dos Sem-Terra. As experiências de luta, construídas a partir das

CEBs, contribuíram para com o nascimento do MST. As comunidades tornaram-se lugares de discussão e conscientização para construção de um espaço político de confronto na luta pela terra. Com as mudanças políticas ocorridas em meados da década de oitenta, como resultado da ação da sociedade em diversos movimentos políticos contra a ditadura militar, lutando pela implantação da democracia no Brasil, na cidade e no campo cresceram as organizações de trabalhadores conquistando novos espaços. Neste "novo" momento da História do Brasil, o MST, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Igreja Católica, diversos partidos políticos e inúmeras entidades pró-reforma agrária articulam-se para exigir do primeiro governo da Nova República - um projeto de reforma agrária.

A identidade é definida, segundo Hall (2006), historicamente, o que significa que o ser humano não está estático e imóvel no que se refere à identidade. No caso do MST, vemos pessoas de diversas culturas, formações e origens que congregaram de uma identidade comum em determinado momento histórico. O homem, para Hall (2006), assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas e nem totalmente coerentes e que podem transformar-se ao longo do processo histórico. Como é o caso do MST.

É preciso ter em mente que, na contemporaneidade, levando em consideração as sociedades híbridas, faz-se necessário que haja respeito à identidade de indivíduos e grupos sociais, bem como a preservação das mesmas. Essa postura visa resguardar suas possíveis reinvenções diante do processo histórico a que estamos inseridos. No caso brasileiro superar a visão preconceituosa e elitista do homem do campo como o sem cultura, simples, jeca tatu, mal educado, rústico, sem conhecimento técnico e atrasado é fundamental para a concretização de respeito à identidade e diversidade do sujeito do campo bem como o direito à cidadania de fato com políticas públicas pensadas e acessíveis aos mesmos.

Guhur (2010) em sua dissertação de mestrado afirma que esses sujeitos do campo, têm características que lhes são comuns como as relacionadas a produção com intuito de atender as demandas de produção e reprodução de sua existência. Assim, a autora ressalta que há uma subordinação do homem do campo ao capital e a exploração e que o mesmo conhece essa realidade, mas escolheu lutar pelo direito de permanecer na terra. A autora fala da emergência de um campesinato comprometido em:

(...) construir alianças com outras organizações, no campo como na cidade; a defesa da soberania alimentar, que coloca o camponês como sujeito responsável pela produção de alimentos para a humanidade; a disposição para debater questões de gênero, num meio tradicionalmente patriarcal; e a preocupação com o conjunto dos recursos naturais.

Além de ampliado, o conceito de camponês vem sendo também ressignificado por esses movimentos, passando a representar um sujeito possuidor de um projeto político de resistência (GUHUR, 2010).

Para compreender o camponês e buscar defini-lo, no âmbito de defesa de sua identidade, faremos o uso da definição de Niemeyer, sendo o camponês:

Aquele que defende o direito à manutenção de um padrão de vida tradicional (mas não atrasado) baseado em valores diferentes dos neoliberais, questionando a primazia do lucro, da tecnologia e da individualidade, em relação ao bem estar social, ao conhecimento tradicional e à comunidade (NIEMEYER, 2006, p. 91-92).

Compreender todas essas questões são fundamentais. Um fator relevante é que nem sempre os protagonistas na luta por uma Educação do Campo são necessariamente sujeitos que vivem no campo, como é o caso dos integrantes e participantes da articulação paranaense. Possivelmente essas pessoas possuem uma identificação com o projeto ou mesmo uma relação com o campo, porém o foco e objetivo principal é resguardar e efetivar um direito que é de todos: uma educação de qualidade e de acesso a todos os cidadãos brasileiros independentemente da região ou local onde vivam.

Nesse contexto é necessário compreender, como afirma Priori (2012) que o processo de modernização e concentração fundiária no Paraná e no Brasil intensificaram o processo de urbanização e êxodo rural o que teve como consequência, no caso do Estado do Paraná, um processo de urbanização excludente que trouxe um perfil populacional diferenciado, como afirma o autor:

A partir dos anos de 1970, ainda convivemos com conflitos sociais no cotidiano do campo paranaense, envolvendo atualmente boias-frias, trabalhadores sem-terra nos assentamentos em áreas rurais, principalmente em relação a reivindicações de auxílio governamental, desemprego no campo, direitos trabalhistas e disputas por terras. (PRIORI, 2012, p. 124).

A partir desse trecho podemos observar uma definição específica de quem são esses camponeses, esses trabalhadores rurais que lutam em defesa de seus direitos. Pensar a conquista e efetivação de uma política pública envolve pensar as relações de poder entre os grupos sociais e as autoridades vigentes, bem como compreender como essa relação é estabelecida e como se expressa o jogo de interesse existente entre ambas as partes.

Falcon (apud CARDOSO; VAINFAS, 1997) é taxativo ao afirmar que não podemos separar história e poder com facilidade. O mesmo compara os dois como dois irmãos siameses. Inicialmente, é preciso levar em consideração a amplitude que a palavra poder carrega. Muitas vezes relacionado com a política (como no presente trabalho), pensar em

poder nos faz pensar em política. Mas a história, pós década de 1970, teve sua relação estabelecida com o poder expandida para as relações sociais e as cotidianas, entrando na esfera da família, escola, instituições no geral, como temos nas pesquisas de Foucault.

Após 1964, o Brasil vive um período de cerceamento dos direitos civis e tomada do poder pelos militares. Esse período é marcado pela perda gradativa das liberdades políticas e dos direitos dos cidadãos diante do monopólio da violência então estabelecido pelo Estado. Começava a ditadura militar no Brasil.

Com a aprovação do AI5 (ato institucional nº 5) houve retrocessos e autoritarismo, porém, é nesse contexto que os movimentos sociais apresentam força e, conseqüentemente, nos anos de 1970 a 1980 contribuem de forma decisiva para a conquista de direitos sociais inscritos na Constituição de 1988 (GOHN, 2011). A década de 1980 foi marcada por organizações e emergência de movimentos de contestação que culminaram na Constituição de 1988.

Assim, na presente pesquisa buscamos estabelecer uma relação entre o poder, as práticas sociais e como eles se inter-relacionam no espaço político. No caso da educação do campo é impossível compreender a história da construção dessa política sem levar em consideração o universo político e social no qual os grupos sociais envolvidos estão inseridos.

O importante é deixar claro que o político existe, distingue-se de outros tipos de realidades, constitui algo específico, é irreduzível a outras realidades, pode ser determinante ou determinado, é dotado de certa autonomia e é capaz de imprimir sua marca e influir no curso da história; ou ainda, como em Julliard, é o acontecimento político que deve ser revisto, pois nem é autônomo, nem é simples subproduto (FALCON apud CARDOSO; VAINFAS, 1997, p. 80).

2.3 A Articulação Paranaense e os Movimentos Sociais em Rede

A terminologia redes sociais é utilizada nas ciências sociais há algum tempo. Especialmente no século XX, diversas abordagens foram realizadas. Gohn (2013) diz que o uso de redes sociais foi revigorado nos últimos anos como um instrumento de análise e articulação de políticas sociais ou redes de mobilizações sociais tais como nos estudos de Scherer-Warren (1993, 1999, 2007, 2009). Esta última forma compreende a possibilidade de retratar a sociedade civil das redes e, assim, compreendendo o processo de integração de diversidades.

Segundo Scherer-Warren (2006) a sociedade contemporânea é constituída por redes, e essa sociedade das redes é formada por grupos que sentem a necessidade de se articularem com outros grupos que possuam objetivos e ideais sociais e políticos em comum com o objetivo de se fazerem perceber perante a sociedade ganhando importância e atenção na esfera pública. A autora observa que há diversas matrizes que sustentam a ideia de rede, mas na prática ela se caracteriza por articular múltiplos atores coletivos, mesmo em suas diferenças, em torno de unidades de referências normativas, onde as mesmas são, por vezes abertas e plurais.

Nessa perspectiva:

Como resultado de todo esse processo articulatório vai se constituindo o que denominamos, enquanto conceito teórico, de rede de movimento social. Esta pressupõe a identificação de sujeitos coletivos em torno de valores, objetivos ou projetos em comum, os quais definem os atores ou situações sistêmicas antagônicas que devem ser combatidas e transformadas. Em outras palavras, o Movimento Social, em sentido mais amplo, se constitui em torno de uma identidade ou identificação, da definição de adversários ou opositores e de um projeto ou utopia, num contínuo processo em construção e resulta das múltiplas articulações acima mencionadas. A ideia de rede de movimento social é, portanto, um conceito de referência que busca apreender o porvir ou o rumo das ações de movimento, transcendendo as experiências empíricas, concretas, datadas, localizadas dos sujeitos/atores coletivos (SCHERER-WARREN, 2006, p. 113).

Essa organização em redes, tem como foco a aquisição de conquistas sociais, políticas e legais que lhes confirmam a obtenção da cidadania de fato. Esse processo é realizado a partir de reuniões, fóruns, seminários, encontros, manifestações, entre outros, que se utilizam dos meios de comunicação, impresso ou através de mídias sociais, para propagarem suas realizações e ideias. Dessa forma, criou-se “uma tensão permanente no seio do movimento social entre participar com e através do Estado para a formulação e a implementação de políticas públicas ou em ser um agente de pressão autônoma da sociedade civil” (SCHERER-WARREN, 2006, p. 113).

Scherer-Warren (2006) é incisiva ao dizer que é impossível analisar os movimentos sociais na atualidade sem pensá-los em redes de articulação. Assim:

A sociedade civil organizada do novo milênio tende a ser uma sociedade de redes organizacionais, de redes inter-organizacionais e de redes de movimentos e de formação de parcerias entre as esferas públicas privadas e estatais, criando novos espaços de governança com o crescimento da participação cidadã. As redes de movimentos sociais possibilitam, nesse contexto, a transposição de fronteiras territoriais, articulando as ações locais às regionais, nacionais e transnacionais; temporais, lutando pela indivisibilidade de direitos humanos de diversas gerações históricas de suas

respectivas plataformas; sociais em seu sentido amplo, compreendendo o pluralismo de concepções de mundo dentro de determinados limites éticos, o respeito às diferenças e a radicalização da democracia através do aprofundamento da autonomia relativa da sociedade civil organizada. Essa é a nova utopia do ativismo: mudanças com engajamento com as causas sociais dos excluídos e discriminados e com defesa da democracia na diversidade (SCHERER-WARREN, 2006, p. 126-127).

Para a análise da construção da política Educação do Campo vamos nos centrar nos movimentos articulados intitulado como Articulação Paranaense e para tal faremos uso de algumas cartas manifesto elaboradas, distribuídas e difundidas através meio impresso, digital e nas mídias sociais. A Articulação Paranaense (que envolveu movimentos sociais, universidades e pesquisadores) é compreendida dentro da perspectiva de movimentos articulados em rede com vistas a busca de atenção e resolução das reivindicações desses movimentos. O que se percebe é um aspecto de solidariedade entre os movimentos sociais.

Castells (2000) trabalha a concepção de redes, mas é no seu conceito de identidade que buscamos respaldo para compreender a Articulação Paranaense e as relações estabelecidas dentro dos movimentos e da escola presente no assentamento estudado. O autor compreende a identidade como uma construção cultural que dá significado as ações de um povo. Nesse contexto, papéis sociais partilhados se estruturam através de organizações e estas por vezes são institucionalizadas conferindo força a esses sujeitos. Para Castells é a identidade que confere significado ao sujeito que culturalmente associa-se a outros sujeitos partilhando concepções e experiências.

Gohn (2013) afirma ser importante, antes de abordarmos a rede, localizar seus objetivos dentro do contexto histórico no qual a mesma está inserida. Dessa forma, os documentos e entrevistas realizados no presente trabalho foram analisados a partir dos contextos nos quais foram produzidos. Das cartas disponíveis selecionamos algumas que continham informações relevantes para o presente trabalho.

2.4 As Cartas da Articulação Paranaense: Instrumentos de Manifesto, Luta e Denúncias

O primeiro documento utilizado para respaldar a presente pesquisa é a Carta de Porto Barreiro que foi escrita no ano 2000 por representantes de diversos segmentos e que discutiram a situação do homem do campo e a sua possibilidade de acesso à educação e aos direitos garantidos pela Constituição da República de 1988.

Souza (2014) ressalta que desde 1998 ocorriam reuniões discutindo as temáticas referentes a constituição e luta por uma educação do campo, como vimos no primeiro capítulo, mas é no Encontro de Porto Barreiro da II Conferência Estadual por uma Educação do Campo, que se formalizou a APEC (Articulação Paranaense por uma Educação do Campo). A autora afirma que a Carta de Porto Barreiro foi um marco na constituição da Articulação Paranaense, pois com o texto percebe-se a preocupação existente em fortalecer a APEC e estabelecer um diálogo com os governos.

Em Porto Barreiro estavam presentes 450 educadores (as), dirigentes e lideranças de 64 municípios. Tais sujeitos, expressavam e representavam 64 municípios envolvidos e 14 organizações.

A carta nos mostra que durante o evento houve uma intensa troca de experiências, nas quais as lideranças presentes puderam expor as dificuldades, limitações e barreiras que impediam a implantação e efetivação de uma educação de qualidade no campo.

Notoriamente, a maior parte dessas limitações e dificuldades, como vemos no próprio texto da carta, consiste nos programas, políticas sociais, vigentes que claramente excluía a pequena agricultura, a agricultura familiar e camponesa em detrimento da agropecuária capitalista. Essas políticas de governo, referidas na carta, é tratada pelos membros participantes do encontro, como políticas neoliberais do FMI (Fundo Monetário Internacional) e do Banco Mundial. Logo é colocado como foco o resgate desse sujeito do campo que se encontra à margem do desenvolvimento do capitalismo em vias liberais do país se torna foco.

No contexto da carta, a mesma refere-se ao Estado do Paraná como um estado com intenso e significativo potencial agrícola. Essa afirmação se respalda a partir de conhecimentos acerca do clima e solo paranaense. A carta afirma a existência de condições climáticas altamente favoráveis ao plantio e ao desenvolvimento agrícola, recursos hídricos e minerais em abundância, solo favorável e uma população diversa. Nesse sentido, quando se refere à uma população diversa, a carta faz referência a grande diversidade étnica existente no estado que favorece o seu desenvolvimento. Em contradição, a carta alerta para a existência no Estado de políticas agrárias e agrícolas desvinculadas dos interesses dos sujeitos do campo, bem como desconectadas da realidade e do contexto vivenciado pelos povos que vivem no campo.

Essa contradição vem se fundamentar na medida que a ausência de políticas agrárias se estende para uma ausência de políticas públicas. Nessa perspectiva podemos citar a ausência de serviços de saúde, educação, assistência social, segurança, infraestrutura,

saneamento básico e lazer. Se os direitos básicos aos quais todo cidadão brasileiro deve ter acesso são escassos nos meios urbanos, no meio rural são praticamente inexistentes. O homem do campo sofre um processo de exclusão das políticas públicas.

A carta nos mostra que foi exatamente esse contexto de ausência de políticas públicas que surgiram diversas experiências e propostas no âmbito da educação do campo. Nessas experiências destacamos as escolas itinerantes nos assentamentos na década de 1980 e 1990.

De concreto, as práticas das escolas itinerantes dos anos 1980 contribuíram para uma educação crítica das crianças sem terra (os “sem terrinha”) e com a criação do termo Educação do Campo nos finais dos anos 1990, estando em plena atualidade neste início de século XXI. As teorias até então defendidas e divulgadas de que o homem do campo é atrasado, jeca-tatu, bruto e improdutivo, passa aos poucos a serem desconstruídas pelos próprios trabalhadores e movimentos sociais organizados no campo. Mesmo assim, o homem do campo continua não sendo visto e respeitado como sujeito e protagonista da história e da organização social e política do país. Um exemplo do desrespeito é o tratamento diferenciado que os pequenos agricultores e assentados recebem do Estado em momentos de créditos bancários quando comparados aos tratamentos oferecidos aos latifundiários e empresários do agronegócio. Aos pequenos a hipoteca do campo. Aos latifundiários e empresários, o perdão de dívidas. A Educação do Campo é assim, construída na base das lutas sociais do campo, em movimento, fruto da experiência e vivência de quem está no campo, mas que hoje é possibilidade em todas as partes do Brasil. (BRANDÃO, 2012, p. 7).

A carta de Porto Barreiro aponta que nessas experiências das escolas nos assentamentos, o desenvolvimento humano do homem do campo é o objetivo principal, e com esse desenvolvimento é possível a consolidação de um projeto popular para a Educação do Campo.

Essa Educação, nas palavras de Brandão “é uma discussão atualizada, não bancária, nem domesticadora, nem manipuladora e dominadora e, sim, uma educação problematizadora, que dialoga e questiona” (BRANDÃO, 2012). Assim, o autor enfatiza uma educação voltada para uma politização da população rural levando-os a compreender sua esfera de vivência e atuação, bem como levá-los a compreender as ausências as quais estão inseridos. Brandão (2012) coloca a educação do campo como uma educação engajada e envolvida com os anseios das populações rurais. Nesse sentido, há uma crítica efetiva a educação que o mesmo chama de “bancária”, aquela educação desprovida de relação com o sujeito e seu ambiente de inserção, e que tem como objetivo um projeto urbano para as populações do campo.

A Carta de Porto Barreiro nos mostra um esforço coletivo em buscar mecanismos e meios para a construção e consolidação de um projeto para a educação do campo no Paraná. Um projeto vinculado aos anseios das populações rurais e que trouxessem dignidade ao povo do campo.

A carta é direcionada a toda a população paranaense, aos envolvidos com a causa e às autoridades vigentes. Nela, assumem um compromisso com o desenvolvimento humano, e para a construção do projeto se comprometem:

- 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 diversas 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 autoestima 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 jogo do texto 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 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.¹²

Os compromissos acima demonstram o envolvimento com os objetivos de criarem e constituírem o projeto de uma educação do campo voltado às particularidades desse povo. Há uma preocupação em inicialmente fortalecer a Articulação Paranaense, na medida em que a mesma, aumentando seu potencial de influência e de participantes, garante uma maior notoriedade para os anseios e reivindicações da classe.

Os objetivos também previam a intensificação do diálogo com os governos em todas as esferas buscando tornar real os anseios de uma política pública para a educação do campo. Esse diálogo, a partir da Articulação e dos representantes envolvidos tornaram as possibilidades de efetivação dessa política uma realidade.

Interessante que entre os anseios e compromissos assumidos pela articulação paranaense na carta de Porto Barreiro, vemos a intenção de “trabalhar a valorização” e a “autoestima” dos povos do campo. Esse compromisso vem mostrar o quanto o processo de exclusão sofrido pelas populações rurais ao longo da história do Brasil foi danoso aos camponeses. A ausência de políticas públicas para e no campo afetam não só o desenvolvimento desses povos, mas a conscientização e sentimento de pertença dos mesmos enquanto membros e cidadãos de uma nação.

Assim, o compromisso de fomentar pesquisas, organizar eventos e reivindicar representatividade tornam-se primordiais para tornar a política da Educação do Campo uma realidade no Paraná.

Nesse encontro, na cidade de Porto Barreiro, participaram e assinaram a carta membros da APEART, ASSESOAR, CRABI, CPT, CRESOL-BASER, CUT, DESER, Fórum Centro, Fórum Oeste, MST, Prefeitura Municipal de Porto Barreiro-PR, Prefeitura Municipal

¹² Carta de Porto Barreiro, 2000.

de Francisco Beltrão-PR, Setor de Educação da UFPR, Departamento de Serviço Social da UEL, UNICENTRO e UNIOESTE.

A II Conferência Paranaense: Por uma Educação Básica do Campo, é tida por muitos estudiosos como um marco para a constituição e criação da Articulação Paranaense. Esses movimentos atuantes, por meio da Articulação, promoveram a abertura de diálogo em diferentes instâncias políticas.

Se temos na II Conferência Paranaense um marco para a construção e luta por uma educação do campo, não podemos deixar de fazer referência à Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, citada no primeiro capítulo do presente trabalho, que foi realizada em Luziânia, Goiás, em 31 de julho de 1998. Esta Conferência foi organizada pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), pela Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pela Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), e pela UNB (Universidade de Brasília).

Na Conferência de Luziânia tratou-se da necessidade de um novo projeto de desenvolvimento para o campo, com vistas à garantia de acesso à educação para todos os cidadãos. Assim, dez compromissos foram assumidos pelos participantes da Conferência. Com eles, podemos compreender o universo e a abrangência das reivindicações dos grupos envolvidos com o projeto. 1) vincular as práticas de educação básica do campo com o projeto de construção de com um projeto popular de desenvolvimento nacional; 2) propor e viver novos valores culturais; 3 e 4) valorizar as culturas do campo; 5) lutar para que o povo tenha acesso à alfabetização; 6) formar educadores e educadoras do campo; 7) construir uma proposta de Educação Básica do Campo. 8) envolver as comunidades no debate referente às temáticas relativas à educação do campo; 9) acreditar na capacidade e na identidade do sujeito do campo em construir uma nova sociedade; 10) implementar as ações propostas na Conferência.

Podemos destacar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB Nº. 1 – de 3 de abril de 2002 e as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação do Campo no Estado do Paraná (2006) como uma conquista dos movimentos organizados em parceria com a sociedade civil reunidos com o poder público. Nessas diretrizes, encontramos propostas debatidas em encontros e conferências com vistas a um projeto político para a educação do campo.

Esse documento e as ações realizadas em 1997 e 1998 que culminaram com a Conferência de Luziânia foram fundamentais para fortalecer o termo Educação do Campo, e trazê-lo para o debate das políticas públicas. Nessa questão Mendes afirma:

Como afirmado, o final dos anos de 1990 foi notadamente importante na gênese da expressão “Educação do Campo”, que se consolidou na última década em substituição à expressão “Educação Rural”. Não se trata apenas de uma mudança de terminologia: ela reflete os avanços que foram sendo feitos na direção de superar a visão dicotomizada entre o espaço rural – atrasado, com baixo grau de desenvolvimento - e o espaço urbano – lugar onde “a vida é melhor”. Mas, apesar de todas as ações governamentais (federais e estaduais) e dos movimentos sociais, apesar dos debates teóricos construídos por pesquisadores que se dedicam à temática, apesar das produções acadêmicas e do processo contínuo de formação, há que se dizer que a escola do campo e boa parte dos sujeitos a ela diretamente ligados ainda não se sentem parte da construção da proposta de Educação do Campo no Brasil (MENDES, 2009, p. 35).

A partir dos documentos apresentados, vimos que muitas questões foram lançadas e as bases para a construção de uma educação do campo passa a ganhar espaço nos debates que envolvem os movimentos sociais como um todo. A articulação paranaense agiu em vias de se estabelecerem como um órgão de representatividade das causas e direitos das populações camponesas, o que trouxe conquistas no âmbito das políticas públicas, como as Diretrizes Operacionais para a Educação no Campo, porém ainda enfrentam novas causas a serem resolvidas.

O país iniciou o século XXI com permanências em relação à situação de marginalização, exclusão e desigualdades das populações que vivem no e do campo. Também se procurou evidenciar que alguns avanços têm sido obtidos, especialmente a partir da década de 1980. Surgiram iniciativas institucionais, a partir da década de 90, que respondem em parte às reivindicações dos movimentos sociais do campo e que resultaram na criação de uma agenda que envolveu outros segmentos e entidades da sociedade civil organizada para o encaminhamento de políticas para a Educação do Campo, estabelecendo-se novas formas de discutir e propor alternativas (MENDES, 2009, p. 39).

Diante disso, faz-se necessário compreender que esta seção tem como foco uma análise e abordagem de alguns documentos produzidos na luta por uma educação do campo no caso paranaense. Nesse sentido, podemos afirmar que as cartas referidas foram de grande valia na projeção pública das reivindicações e na compreensão de como se deu a organização e ação dos representantes de diversas entidades e seu diálogo com os governos vigentes.

Nessa perspectiva, Mendes (2009) aborda em sua dissertação de Mestrado, que é com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao governo do país que as pautas e demandas

apresentadas pelos movimentos sociais ganham destaques nos projetos de governo, isso em decorrência dos compromissos firmados com os movimentos sociais anteriormente a eleição de Lula. Mendes afirma em sua pesquisa:

Segundo os documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação nesse período, há um plano de governo pautado em políticas públicas baseadas em programas sociais, econômicos e educacionais como Paraná Alfabetizado, Luz das Letras, Com Ciência, Fera, Anjos da Escola, Plano de Desenvolvimento Educacional. Esta mesma lógica pode ser encontrada, também, para os programas direcionados à Educação do Campo.

A Secretaria de Estado da Educação, nos documentos oficiais, apresenta sua proposta de ações voltadas à formação continuada, laboratórios de informática, livros didáticos públicos para o ensino médio, construção de material didático de apoio, biblioteca do professor, portal educacional, TV multimídia, dois concursos públicos para professores/as da Rede Estadual de Educação e a consolidação de uma política de formação continuada nas áreas da Educação Básica, Gestão Escolar, Educação Infantil, Educação Especial, Educação Profissional, Educação Ambiental, Relações Étnico-Raciais, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, entre outras (MENDES, 2009, p. 46).

Um novo perfil de governo se estabelece, pressionado pelas mobilizações sociais, aberto ao diálogo com os movimentos sociais articulados, e que busca respaldo para a criação dessas políticas. Um avanço importante ressaltado na pesquisa de Mendes é que a Coordenação da Educação do Campo na Secretaria de Educação do Estado do Paraná vem institucionalizar o diálogo entre governo e movimentos sociais.

Mendes (2009, p. 46) ressalta que:

A criação da Coordenação da Educação do Campo determinou novas perspectivas de ação, tanto da produção de materiais didáticos como na realização de cursos de formação continuada, já que passou a reunir professores/as das diferentes áreas do conhecimento no debate específico da Educação do Campo. Além disso, trouxe para o cenário educacional aqueles/as profissionais que atuam em escolas/colégios localizados no campo ou que recebem alunos oriundos do campo. Foram chamados a participar também dos cursos realizados representantes dos movimentos sociais e entidades do campo, organizações não governamentais, sindicatos, comunidades tradicionais, entre outras que representam as Escolas do Campo.

Esse período foi marcado por avanços no debate e desenvolvimento da Educação do Campo no Paraná. Desse diálogo entre Movimentos Sociais e Governo surgiram seminários, encontros, produção de materiais didáticos voltados para o ensino do sujeito do campo, programas de formação continuada, simpósios, construção de escolas na área rural, nos assentamentos, em terras indígenas e remanescentes de quilombolas, entre outras.

Mendes (2009) afirma que até 2009 (ano de publicação de sua dissertação) as políticas relativas à educação do campo eram caracterizadas por uma estrutura de apoio formada por uma coordenação pedagógica, que, dialogava com a estrutura oficial do Estado e com os Movimentos Sociais articulados, produzindo debates referentes à educação do campo. Esses debates analisaram as pautas de diversos grupos envolvidos no projeto educacional para o campo.

Mendes (2009) toma como referência as Diretrizes Curriculares para demonstrar a diversidade nas quais as perspectivas relacionadas à educação do campo no Paraná atendem atualmente.

A identidade dos povos do campo comporta categorias sociais como posseiros, boias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentamentos, acampados, arrendatários, pequenos proprietários, (...), caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas (...) (MENDES, 2009, p. 46).

Dentro desse foco de análise de Mendes (2009), utilizo-me do Manifesto da Educação para o Campo do Estado do Paraná que marca os 10 anos da Carta de Porto Barreiro.

Inicialmente, um fator importante consiste na percepção de organização do evento que se deu a partir da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Paraná, setor de Educação do Campo. Podemos notar, em um primeiro momento, um entendimento com o governo estava estabelecido inclusive para a organização do evento em questão. Segundo a carta, ocorreu entre os dias 12 a 16 de abril de 2010, em Faxinal do Céu, no Estado do Paraná, o VI Simpósio Estadual da Educação do Campo. Nesse simpósio, segundo a carta, estiveram reunidos 510 educadoras e educadores, representando as 584 Escolas Públicas Estaduais do Campo no Paraná, 31 Núcleos Regionais de Educação, Membros da Coordenação da Educação do Campo na SEED, diversos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo. Desses movimentos são citados o Movimento dos Pequenos Agricultores, MPA; Movimento dos Atingidos por Barragens, MAB; Movimento de Mulheres Camponesas, MMC; Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil, ARCAFAR; Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Paraná, FETAEP; Rede Puxirão de Povos, isso além de Comunidades Tradicionais como os Faxinalenses, Quilombolas, Ilhéus, Pescadores(as) Artesanais, Benzedeiros(as), Religiões de Matriz Africana, Indígenas, Ciganos(as), Ilhéus e Ribeirinhos do Litoral e do Interior, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST; Pastoral da Juventude Rural – PJR; o Sindicato dos Trabalhadores

em Educação do Estado do Paraná, APP SINDICATO; Representantes dos Territórios da Cidadania: Cantuquiriguaçu, Norte Pioneiro, Paraná Centro e Vale do Ribeira; diversas universidades públicas entre elas a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE; Universidade Estadual de Londrina, UEL; Universidade Estadual de Maringá, UEM; Universidade Estadual do Norte Pioneiro, UENP; Universidade Federal Fronteira Sul, UFFS; Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – UNICENTRO; Universidade Federal do Paraná, UFPR; Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão, FECILCAM, o Comitê Estadual de Educação do Campo e Secretarias Municipais.

A partir da análise dos participantes ocorreu um fortalecimento significativo da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, na medida que há um aumento significativo no número de participantes, movimentos e órgãos envolvidos. Desde o número de educadores (as), representação de dirigentes, entidades, órgãos de governo, movimentos sociais, universidades, enfim. Fica claro a perspectiva de que houve um crescimento de entidades envolvidas com o projeto direcionada a Educação do Campo, bem como um compromisso do Governo estabelecido com a articulação.

Como objetivo estabelecido para o Simpósio, a carta nos mostra que foram 4 temas vitais levados para discussão. São eles:

Objetivou-se no Simpósio (1) Fortalecer uma rede de ações e relações político-pedagógicas entre Escolas Públicas Estaduais do Campo, Instituições de Ensino Superior e Movimentos Sociais; (2) Consolidar a Implementação das Diretrizes Operacionais Nacionais e as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo; (3) Consolidar com gestores e educadores das escolas estaduais, representantes das Instituições de Ensino Superior e dos Movimentos Sociais os princípios e concepções que fundamentam a identidade da Escola do Campo; (4) Contribuir no debate sobre o papel da Escola Pública do Campo no processo de Desenvolvimento Rural Sustentável.¹³

Esses objetivos e a relação com o êxito de suas propostas esteve como foco para os participantes do Simpósio em 2010. No próximo capítulo, a partir da realidade de uma escola do campo específica, e análise de dados estaremos objetivando compreender o atendimento dessas demandas destacadas durante o simpósio.

Na carta manifesto de 2010, os participantes fazem um balanço acerca das conquistas advindas de 1998 a 2010, tida como a trajetória da Educação do Campo com a Articulação Paranaense, no Paraná. Os redatores da carta afirmam o estabelecimento de uma união de

¹³ 10 anos da Carta de Porto Barreiro: manifesto da educação do campo do estado do Paraná, 2010.

forças das quais resultaram a produção de um aporte teórico sobre o tema, com a pesquisa, a vivência de práticas educativas, que tiveram como consequência a elaboração de políticas públicas em concordância com a articulação dos diversos sujeitos envolvidos na educação do campo. Na carta, os mesmos afirmam que em consequência desse processo, em 10 anos, manifestaram-se princípios, conquistas e desafios, no que se refere à Educação do Campo.

Inicialmente abordaremos os princípios que seriam:

1. Educação do Campo tem em sua gênese, o vínculo com os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, nos processos formativos dos sujeitos coletivos, na produção das lutas pelo direito à terra e garantia de sobrevivência no campo, esse, concebido como espaço de trabalho e vida. À medida que se pensa a vida do campo como totalidade nas suas múltiplas dimensões, busca-se compreender a diversidade dos povos do campo e suas especificidades, assegurando que os processos formativos conduzam à emancipação humana. Dessa forma, a materialidade de origem da Educação do Campo exige que a mesma seja pensada e trabalhada na tríade: campo – política pública – educação, garantindo o direito à escolarização no e do campo, com seus sujeitos socialmente envolvidos.
2. A Educação do Campo compreende a educação escolar do e no campo, como direito universal, considerando os níveis e modalidade de ensino, para todos os sujeitos do campo no local em que vivem e trabalham, promovendo a emancipação humana e social. Nesse sentido, a Educação do Campo é concebida para além da escola, pois está integrada a um projeto de vida social no campo construído por esses sujeitos que vivem na e da terra. A educação escolar, indissociável dessa concepção de Educação do Campo, é aquela na qual os trabalhadores do campo buscam superar a escola burguesa ou liberal desvinculada da produção da realidade social. O direito à Escola do Campo de qualidade é, ainda, aquele que garante aos trabalhadores da educação e educandos, todos os suportes materiais, culturais e científicos que são imprescindíveis à organização e prática do trabalho pedagógico.
3. A Educação do Campo e seu vínculo com um projeto de desenvolvimento que considera a interdependência campo-cidade, nos aspectos sociais, culturais, ambientais, econômicos, as tradições, os conhecimentos, as histórias e memórias dos povos do campo, pauta-se na garantia da vida, baseado nos princípios da sustentabilidade, da soberania alimentar e da agroecologia, num processo de luta e organização social.
4. A Educação do Campo valoriza os saberes e as experiências dos sujeitos do campo, no processo de escolarização da Educação Básica e Superior, respeitando a diversidade de manifestações políticas, econômicas, culturais e socioambientais, considerando seus históricos de luta pela garantia do território, suas identidades, sua divisão social do trabalho. Os sujeitos do campo são aqueles que têm, no seu modo de vida, uma relação indissociável do trabalho com a terra e a água, e que historicamente estiveram à margem das políticas públicas, abrangendo trabalhadores (as) do campo, como: quilombolas, ilhéus e ribeirinhos do interior e do litoral, caiçaras, indígenas, pequenos agricultores, agricultores familiares, trabalhadores rurais temporários, pescadores, acampados e assentados, faxinalenses, cipozeiros (as), arrendatários, entre outros.
5. A Educação do Campo tem suas Políticas Públicas constituídas por ações do Estado acerca das necessidades da realidade social e educativa originárias das formas de participação e decisão dos sujeitos, movimentos e

organizações sociais do campo. As Políticas Públicas para a Educação do Campo, quando formalizadas por um aparato jurídico-normativo, devem se instituir a partir daquelas formas acima referidas, para que atinjam as legítimas necessidades dos sujeitos, movimentos e organizações sociais do campo.¹⁴

Sobre os princípios que regem a carta, penso que a ação dos movimentos sociais em parcerias com as organizações populares do campo desempenha um papel fundamental e vital para a construção de uma educação no e do campo. Essa educação deve priorizar, respeitar e compreender a realidade, a identidade e a diversidade do sujeito do campo. Isso inclui levantar suas características regionais, particularidades e especificidades. A Educação é direito de todos. Não uma educação urbana, burguesa e de tendências liberais. E sim, uma educação para a diversidade, que contemple o direito a escolarização no campo, mas que contemple um projeto que inclua e respeite o modo de vida desse sujeito que vive no campo. Esse projeto precisa ir além da escola. Esse documento esclarece isso de forma a nos mostrar o quanto ainda precisamos caminhar em relação às políticas de educação no campo.

Uma cegueira intencional paira entre os governantes, as expectativas do agronegócio, das elites rurais e empresariais, impedem que políticas públicas para a Educação do Campo se estabeleçam e sejam formalizadas judicialmente. Isso impede que as necessidades dos sujeitos, movimentos e organizações sociais do campo tenham seus direitos adquiridos e respeitados.

A partir da análise desses princípios, é interessante observar que a carta manifesto estabelece e define quais foram as 10 conquistas fundamentais obtidas em 10 anos de caminhada. As mesmas são:

1. Constituição da Articulação Paranaense da Educação do Campo e das Articulações Regionais de Educação;
2. Visibilidade da diversidade de sujeitos que vivem e trabalham no campo paranaense e que, longe da homogeneidade imposta pela lógica do agronegócio brasileiro, organizados em movimentos sociais, passaram a exigir do Estado a sua participação e a inserção de suas especificidades na elaboração e gestão de políticas públicas educacionais.
3. Formação Continuada de Professores (as) que atuam nas Escolas do Campo do estado do Paraná, realizada pela SEED, Universidades, Movimentos sociais e Organizações Populares;
4. Criação e autorização para funcionamento das Escolas das Ilhas, Escolas Quilombolas, Escolas Indígenas e Escolas Itinerantes;
5. Construção e implementação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná a partir de 2006;

¹⁴ 10 anos da Carta de Porto Barreiro: manifesto da educação do campo do estado do Paraná, 2010.

6. Produção escrita coletiva de material didático, político e pedagógico, construídos pelas Universidades, Movimentos Sociais, Organizações Populares e Secretaria de Estado da Educação, destacam-se: os Cadernos de Educação do Campo da Articulação Paranaense; o I e II Caderno Temático da Educação do Campo, os Cadernos da Escola Itinerante, entre outros;
7. Conquista dos movimentos sociais da interiorização da universidade pública através da Universidade Federal Fronteira Sul no Campo (Laranjeiras do Sul e Realeza) numa perspectiva de desenvolvimento local e territorial;
8. Experiências e práticas inovadoras na educação do campo, como a Pedagogia da Terra (Movimentos Sociais, UNIOESTE); Saberes da Terra (Território Cantuquiriguaçu) hoje Pró-Jovem Campo: parceria MEC, SEED e UFPR; Especialização em Educação do Campo (UFPR, UEM, UNICENTRO, Movimentos Sociais, Organizações Populares e SEED); Licenciaturas Educação do Campo (UNICENTRO, UFFS, UNIOESTE); Cursos em Nível Médio e Pós Médio em Agroecologia na ASSESOAR, ITEPA, Escola Milton Santos, Escola Latino Americana de Agroecologia - ELAA e CEAGRO;
9. Trabalho de composição do Comitê Estadual da Educação do Campo como um espaço de diálogo entre diferentes sujeitos (Membros da SEED, Universidades, entidades da Sociedade Civil Organizada e Movimentos Sociais) para contribuir na construção, gestão e avaliação das políticas públicas educacionais voltadas aos sujeitos do campo;
10. Elaboração, aprovação e implementação de Projetos Político-Pedagógicos na perspectiva da Educação do Campo. Destacam-se: o Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Iraci Saete Stroczak (Ciclos de Formação); a Proposta Pedagógica do Programa ProJovem Campo Saberes da Terra (Área do Conhecimento); o Projeto Político-Pedagógico das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense (por Área do Conhecimento); Proposta Pedagógica Quilombola (por Área do Conhecimento). Fortalecimento e referência da Pedagogia da Alternância e o trabalho por Áreas do Conhecimento nas Casas Familiares Rurais;¹⁵

Essas conquistas, no período em foco, estavam sendo estabelecidas e desenvolvidas a partir de um reconhecimento da Educação do Campo enquanto uma política de dever do Estado que se articulou com Movimentos Sociais, populações envolvidas e entidades na construção, elaboração e implantação de projetos de sucesso. Na terceira sessão do presente trabalho, analisaremos uma escola específica e abordaremos as informações contidas nessa carta manifesto a partir da experiência de uma Escola do Campo na cidade de Ortigueira.

A carta manifesto finaliza elencando 30 desafios para a continuidade em relação a caminhada. Dentre eles, podemos destacar as melhorias nas condições de trabalho nas escolas do campo, a reafirmação da Articulação Paranaense de Educação do Campo e as Articulações Regionais via Territórios, os avanços na elaboração de legislações e regulamentações para a Educação do Campo, a luta pela garantia do trabalho docente e dos demais profissionais

¹⁵ 10 anos da Carta de Porto Barreiro: manifesto da educação do campo do estado do Paraná, 2010.

nesses espaços, o financiamento da Educação do Campo e de pesquisas nessa área no âmbito dos Poderes Executivo e Legislativo nas esferas federal, estadual e municipal pela efetivação de Políticas Públicas nessas esferas, proporcionar formação inicial e continuada específica para os professores que atuam ou atuarão nas escolas das Comunidades Tradicionais e, de forma geral, nas Escolas do Campo. Por fim, um dos maiores desafios elencados é o de lutar por um concurso público para seleção de professores do campo.

Essas reivindicações não foram atendidas em todas as esferas de atuação das políticas públicas de educação, ficando, assim, isoladas em algumas regiões. Na maioria dos municípios e estados ocorrem processos de seleção e contratação dos professores em regime de contratos temporários, porém, nem sempre, e não é em todos os núcleos de educação que esses profissionais são preservados na escola segundo a sua identificação com o projeto. Como a seleção atualmente é realizada anualmente, esses contratos são desfeitos ao final do ano letivo sendo reaberto no próximo segundo a classificação. No capítulo três desse trabalho analisaremos uma escola específica e vimos que essa problemática é uma realidade na instituição estudada que consiste em uma das maiores escolas do campo do Paraná.

Outro desafio citado na Carta são a construção dos projetos políticos pedagógicos em parceria com a comunidade escolar. Esse, é um desafio em todas as escolas, sejam elas rurais ou urbanas.

Também se percebe na carta inúmeras necessidades que se constituem em desafios para uma prática efetiva da política de educação do campo no Paraná. Entre elas temos a ideia de assegurar o papel do pedagogo/a da escola como mediador entre a comunidade e a escola. Também temos explícito na carta a expressão de uma necessidade de estabelecer diálogos e debates dentro das escolas para que os professores se reconheçam enquanto classe trabalhadora.

Em outras esferas se fala da necessidade de estabelecer relações no plano político pedagógico entre os NREs, movimentos sociais, família e escola e com os poderes executivo e legislativo municipal para institucionalização de ações para uma Educação do Campo.

A luta pela melhoria nas condições do transporte escolar tanto para educandos (as) como para os trabalhadores da educação também é uma constante nas reivindicações expressas na carta, bem como criar mecanismos de gestão que possibilitem a aproximação entre escola, movimentos sociais e universidades. Isso tendo em vista a garantia da perspectiva da gestão democrática. A implementação de cursos técnicos nas escolas do campo é uma necessidade expressa, porém esses cursos devem dialogar com as perspectivas da Educação do Campo.

Vale ressaltar o objetivo de estimular as Universidades a repensar suas Licenciaturas, contemplando nas mesmas, os debates e as elaborações teóricas sobre a Educação do Campo. Nesse sentido, as mesmas devem buscar a criação de linhas de pesquisa e extensão, incentivando reflexões sobre sujeitos, contexto, escola e conhecimentos do campo. Nesse tópico as universidades públicas vêm conseguindo atingir as expectativas de trabalho e pesquisa em relação ao tema.

A discussão em torno da LDB sobre os 200 dias letivos para a realidade das Escolas do Campo consiste em uma problemática fundamental na medida que há uma necessidade de elaboração de calendários escolares adequados à realidade vivida pela comunidade escolar do campo. Essa realidade considera os períodos de safras, colheitas, plantios, enfim. Compreende-se a importância do respeito às 800 horas, porém faz-se necessário rever a forma de trabalhar os dias letivos, que são totalizados em no mínimo 200, aproveitando as experiências da alternância. Essa experiência de alternância deve considerar a noção tempo e escola, tempo e comunidade, tempos educativos, entre outros.

Com as mudanças de governo no Estado do Paraná, se estabelece uma nova postura em relação às políticas voltadas ao campo. Consequentemente, ocorreram mudanças na manutenção das políticas relacionadas a Educação do Campo. Essa situação, será mostrada no capítulo três quando analisamos a escola Isaías e as mudanças em relação ao tratamento que a mesma vêm recebendo.

A Articulação Paranaense se reuniu, no ano de 2013, na cidade Cândói, com a participação de aproximadamente mil pessoas, dentre eles educadores e educadoras, educandos e educandas, pais, lideranças, e comunidades, bem como aproximadamente 120 municípios os quais representavam movimentos sociais e sindicais, escolas, universidades.

Assim, ocorre o Encontro Estadual de Educação do Campo, evento que foi organizado pela Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, e que tinha como objetivo refletir sobre a conjuntura do campo, até o ano de 2013, e da Educação do Campo.

A partir da leitura da carta percebe-se que a mesma altera o tom de manifesto para um tom de denúncia, na qual os participantes relatam algumas questões importantes. E nos faz graves questionamentos.

Inicialmente os mesmos fazem um histórico da luta e dos desafios enfrentados para o estabelecimento de uma Educação do Campo. A carta afirma que houve conquistas e destaca:

No Paraná, especialmente, a partir da II Conferência Paranaense “Por Uma Educação Básica do Campo”, que aconteceu em Porto Barreiro/PR, em novembro de 2000, foram ratificados os compromissos e a luta, assumidos

desde o início desse grande movimento. Nesse processo houve conquistas: efetivação de marcos institucionais e legais que reconhecem a Educação do Campo como política pública; ampliação da escolaridade, inclusive de acesso ao Ensino Superior (principalmente em cursos de Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo, entre outros) e à pós-graduação; constituição de Articulações (âmbito nacional, estadual e regional), aproximando e integrando os diferentes coletivos de Educação do Campo; produção de materiais e eventos específicos; construção de uma identidade de Educação do Campo e outras.¹⁶

Porém, os participantes e relatores da carta atentam para um grande, se não for o maior, desafio para os que lutam pela Educação do Campo: a necessidade de torná-la uma política pública. Os participantes são incisivos em seu manifesto afirmando:

Deixamos aqui registrado nosso posicionamento de indignação diante dos governos, nas diferentes esferas, que relativizam ou ignoram totalmente as necessidades de tais sujeitos, não os reconhecendo como sujeitos de direito, detentores de práticas, de conhecimentos, de valores e de necessidades próprios.

Entendemos que a Educação do Campo

- não representa apenas disputa conceitual, troca de palavras, mas se vincula a uma materialidade imposta à classe trabalhadora no processo de ampliação e consolidação do capitalismo, que a coloca numa situação de exploração crescente, até expulsando-a do campo, que se torna campo do agronegócio, mas também de reação a essa condição e a busca de outro projeto de campo, de vida e de educação;

- que não é para e nem apenas com, mas dos trabalhadores do campo;

- é luta coletiva por políticas públicas que não estejam subordinadas ao economicismo e às determinações do mercado, mas aos interesses da classe trabalhadora na perspectiva de sua emancipação;

- considera a diversidade dos sujeitos que dela necessitam, desde as especificidades de trabalho, de cultura, de linguagem e outros, portanto, reconhece a materialidade específica dos locais onde esses sujeitos produzem sua vida;

- considera a escola como instrumento importante para apropriação e produção de conhecimentos, portanto, espaço de ensino e formação humana;

- é direito social básico, universal e vital e dever do Estado.

Nós, participantes do Encontro Estadual de Educação do Campo, assumimos coletivamente este conjunto de convicções e desafios, bem como a luta necessária para que os povos do campo, das florestas e das águas, tenham um processo de formação humana com qualidade social.

Essa carta foi construída, analisada e apoiada pelos participantes, na tarde do dia 24 de agosto de 2013, no município de Candói/PR.¹⁷

O tom de denúncia assumido pela carta fica explícito na medida em que se mostram “indignados” com o descaso dos governos, em todas as esferas, além de enfatizar as dificuldades expressas pelos envolvidos no projeto. Essas denúncias atentam para um total

¹⁶ Carta de Candói, 2013.

¹⁷ Ibidem.

descompromisso com o sujeito do campo enquanto cidadão. Essas dificuldades se fundamentam na medida que ao longo da carta os mesmos apresentam uma pauta de propostas e demandas para a educação do campo.

Após a leitura dessas propostas e demandas percebe-se que o cenário em relação à 2010 pouco se alterou e novas demandas apareceram como pontos-chaves na perspectiva de debates como questões relativas a transporte, saúde pública e saneamento básico, efetivando assim a existência de uma “invisibilidade” dessas populações frente às políticas públicas.

Diante das análises e dos documentos acima, pudemos perceber a Educação do Campo enquanto uma política pública institucionalizada, porém a mesma apresenta diversas fragilidades.

Nessa perspectiva o trabalho dos movimentos articulados em prol de uma educação do campo se fizeram e ainda se fazem necessários mediante às nuances sofridas no poder público nos últimos tempos.

Isso se deve ao fato de vivenciarmos um período no qual as lideranças e classes dirigentes buscam descaracterizar essas políticas com base em dados quantitativos e visando um trabalho de diminuição dos gastos públicos em educação. Esse contexto nos apresenta novas preocupações como o risco de fechamento de escolas do campo no estado do Paraná e no Brasil.

Segundo uma matéria da Folha de São Paulo vinculada ao periódico no dia 27 de outubro de 2015, houve riscos de fechamentos de escolas no Paraná. A reportagem afirma que o governo estudava fechar 40 unidades. Esse foi um ano de intensas mobilizações por parte dos movimentos sociais e entidades com o intuito de impedir que escolas do campo fossem fechadas. Com essas mobilizações o governo recuou, porém no início de 2017, o receio de que essa política de fechamento retorne tornou-se um espectro a rondar e preocupar os movimentos sociais e sindicatos da categoria.

O Paraná possui, segundo dados da Secretaria Estadual de Educação, 544 escolas regulares do campo e 24 escolas de assentamentos, atendendo mais de 100 mil alunos. Essas escolas, atualmente ainda sofrem com políticas neoliberais que veem as mesmas como “gastos desnecessários”.

A articulação paranaense mediante essas dificuldades apresentadas em relação ao fechamento de escolas produziu e enviou ao Ministério Público uma Carta Manifesto da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, em dezembro de 2014. A mesma foi assinada por diversas entidades, entre elas a ASSESOAR, APP SINDICATO, CPT, FETAEP, IFPR, MAB, MMC, MPA, MST, REARA, UEL, UEM, UEPG, UENP, UFFS, UFPR,

UTFPR, UNICENTRO, UNIOESTE, UNESPAR, VIA CAMPESINA BRASIL, entre outros. A pauta esteve atrelada a uma manifestação da indignação e repúdio apresentados pela Articulação Paranaense em relação ao constante fechamento de escolas municipais e estaduais localizadas no campo

A carta foi assinada por diversas entidades e manifestava indignação contra as diversas tentativas de fechamento de escolas municipais e estaduais localizadas no campo, tendo em vista que essas medidas trazem prejuízos para a comunidade escolar, tais como: as crianças terem que estudar longe do local onde vivem; precariedade das escolas e falta de financiamento. O que fere intensamente os direitos de cidadania.

Diante dessas ações que ferem os direitos das populações camponesas, a Articulação reafirma seu compromisso com o projeto, reforçando o compromisso desses grupos com a defesa de uma educação pública de qualidade para todos os cidadãos independentemente do local onde residem, pensando na relação entre o campo, a educação e uma política pública como um dever do Estado.

As denúncias ficam claras nos parágrafos finais da carta:

(...) Denunciamos que “fechar escola é crime!”, conforme a campanha organizada em 2011, pelo setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pois se trata de uma violação ao presente e ao futuro de diversas crianças, filhas e filhos de trabalhadores do campo. O fechamento das escolas rurais, numa perspectiva de contenção de gastos e por motivos administrativos caracteriza a negligência do Estado. (...) Pelo não fechamento de turmas com reduzidos números de alunos, especialmente nas Casas Familiares Rurais e pelo não fechamento de escolas públicas localizadas no campo, e por uma política que garanta aos povos do campo, das florestas, e das águas, o direito a Educação do Campo no lugar onde vivem.¹⁸

Esse trecho, mostra claramente que a instituição da Educação do Campo como uma política pública, não assegurou aos povos do campo a garantia de seus direitos mesmo diante das mudanças governamentais sofridas em decorrência das eleições municipais e estaduais. Isso nos mostra que a política educacional para o campo é uma política frágil e ainda vulnerável diante das mudanças governamentais.

Interessante observar que no ano de 2011, no dia 17 de julho, o jornal paranaense Gazeta do Povo já trazia uma reportagem indicando uma diminuição significativa no número de escolas do campo no Brasil.

¹⁸ Carta Manifesto por uma Educação do Campo, 2014.

Um trecho da reportagem de Paro (2011) no Jornal Gazeta do Povo, seção de Educação, afirma que conforme o Censo Escolar, no ano 2000, o país tinha 117.164 escolas rurais. Em 2009, o número caiu para 83.036, uma redução de 29%. No caso do Paraná o número de escolas rurais também havia diminuído.

Na mesma reportagem Paro (2011) coloca que no estado do Paraná a tendência de fechamento das escolas é ainda maior e chega a 44% no mesmo período. Em 2000 o Paraná contava com 3.062 estabelecimentos. Em 2009, o número passou a ser 1.715.

Essa realidade de fechamento de escolas, turmas e turnos continua uma constante durante os últimos anos. Uma reportagem do jornal Tribuna Paraná online do dia 27 de outubro de 2015 afirmou que segundo a secretaria de estado de educação (SEED), o número de escolas estaduais que poderiam ser fechadas em 2016 deveria ficar em torno de 40.

O mesmo jornal relata que informações anteriores, obtidas através do próprio governo do estado, havia informado que 71 escolas poderiam ser fechadas. Essas notícias geraram movimentações intensas contra o fechamento de escolas em todo o Paraná. Manifestações foram realizadas em defesa das escolas, bem como houve renegociações com o governo. Notícias vinculadas ao blog da APECPR divulgaram um material impresso e virtual intitulado “como impedir o fechamento de escolas do campo”.

No final do ano de 2015, o governo informou, que não seriam mais fechadas nenhuma escola estadual no Estado do Paraná. Diante disso, podemos vislumbrar a importância da Articulação Paranaense na construção de uma política pública de uma Educação do Campo no Estado do Paraná em todo o seu processo de formação, desenvolvimento, organização e implantação, bem como, temos visto nos últimos anos, a necessidade de uma ação eficaz e articulada desses grupos diante de ameaças de fechamento de escolas do campo em todas as esferas do poder público.

No próximo capítulo, nos empenharemos em compreender a realidade de uma escola do campo, localizada no município de Ortigueira, com vistas a compreender a história, o funcionamento e os desafios enfrentados pela mesma.

3 A ESCOLA DO CAMPO LIBERTAÇÃO CAMPONESA E O COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IZAIAS RAFAEL DA SILVA: HISTÓRIA E CONQUISTA DA LUTA CAMPONESA PELO DIREITO A EDUCAÇÃO NO CAMPO

3.1 O MST e os Assentamentos/Introdução

Quando buscamos uma definição para a palavra assentamento, logo nos vêm à mente o INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e sua respectiva representação ao movimento dos trabalhadores sem-terra. Segundo os dados obtidos no site do Instituto, assentamento rural consiste em um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, onde inicialmente existia um espaço de propriedade privada.

Essas unidades são denominadas parcelas, lotes ou glebas, implantadas pelo INCRA dependendo da dinâmica e da capacidade da terra para sustentar cada família. O tamanho e a localização de cada lote dependem da geografia do espaço e de suas condições produtivas.

Abaixo temos algumas informações acerca dos assentamentos no Brasil. Nos gráficos a seguir podemos perceber que as informações contidas no site do INCRA e atualizadas na data do presente trabalho encontram-se em desacordo sobre o número de famílias assentadas. Não foi possível filtrar os dados dos sites (INCRA¹⁹ e MST²⁰) para que estes fossem comparados de forma equivalente. Logo, adicionei as informações encontradas nos respectivos sites de forma a enriquecer o trabalho. As discrepâncias ocorrem devido ao fato de não haver possibilidade de realizar uma pesquisa específica por ano nos respectivos endereços eletrônicos. Porém, uma hipótese para esta discrepância seria que cada instituição parte de bancos de dados distintos.

Tabela 2: Informações do Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) referente aos assentamentos no Brasil

Famílias Assentadas Desde o Início do Programa Nacional de Reforma Agrária	Famílias que Vivem Atualmente em Assentamentos e Áreas Reformadas	Assentamentos Criados	Hectares de Área Reformada
---	--	------------------------------	-----------------------------------

¹⁹ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

²⁰ Movimentos dos Sem Terra.

1.346.798	977.039	9.340	88.819.725
-----------	---------	-------	------------

Fonte: INCRA. Tabela elaborada pela autora, 2016.

Tabela 3: Informações do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Teto) referente aos assentamentos no Brasil.

Cooperativas	Agroindústrias	Associações	Famílias Assentadas
100	96	1.900	350.000

Fonte: MST. Tabela elaborada pela autora.

3.2 Histórico do Assentamento Liberação Camponesa

O processo de escolha de uma escola para análise foi longo e dificultoso. Como o foco do trabalho é a política pública intitulada Educação do Campo, com foco para o Estado do Paraná, era necessário que a instituição escolhida ofertasse todas as modalidades de ensino, desde o ensino fundamental ao médio. Dessa forma, era preciso situar-se em área rural e recebesse a denominação de Escola do Campo.

A proposta, em um primeiro momento, centrou-se em conhecer os aspectos que envolvem as populações residentes nos arredores da Escola e como as mesmas têm sua história vinculada com a Instituição. Dessa forma, a partir das discussões realizadas no primeiro e segundo capítulo do presente trabalho, reservamos esse capítulo para realizarmos uma análise do processo de criação e institucionalização de uma Escola do Campo e no Campo, tendo como base uma pesquisa realizada em um assentamento de trabalhadores rurais nos Campos Gerais do Estado do Paraná, na cidade de Ortigueira.

É importante compreender que os sujeitos envolvidos e entrevistados durante a pesquisa consistem em sujeitos atuantes, embebidos e afetados por debates e ideologias, em especial a do MST. Esse fato é perceptível nos discursos relatados pautados pela mística da sobrevivência envolvendo sonho e realidade desses indivíduos. Tal fato, criou uma demanda particular na qual era preciso contextualizar as falas e de que modo as mesmas representam a forma como cada ser humano compreende a história vivida.

Sobre essa questão faço uso das palavras de Schreiner (2002, p. 13):

Um senso do que moralmente é justo e injusto permeia a narrativa do entrevistado sobre a desigualdade nas relações de trabalho vivida. Os valores morais engendrados nas experiências de vida e trabalho, permitiram que a igualdade formal de sujeitos diferentes expressa na reciprocidade contratual do trabalho, fosse questionada na vida cotidiana pelo narrador sem-terra, a exemplo de muitos outros na mesma condição, desnudando a desigualdade

real, inerente a forma contratual, engendra-se a resistência individual e coletiva.

Gohn (2013) nos atenta para a necessidade de compreender quem são os atores sociais que protagonizam as ações coletivas que envolvem a sociedade civil como um todo. No caso da pesquisa em pauta, os atores coletivos são os Movimentos Sociais e precisamos compreender a ação de um movimento específico e fundamental na formação do assentamento: o MST.

O Movimento dos trabalhadores sem terra é considerado um dos mais expressivos no Brasil. O mesmo consiste em um ator político importante nos debates acerca dos trabalhadores rurais e seus direitos como um todo.

Sobre ele Gohn (2013, p. 144) afirma:

O MST se destaca no território nacional como no plano internacional via um eficiente trabalho de mídia e marketing político de suas demandas pela Reforma Agrária, bandeiras e místicas. Destaca-se também por incluir a educação na sua agenda de trabalho e ter um modelo de educação próprio, para ser desenvolvido nas escolas em seus assentamentos e nas escolas de formação de suas lideranças.

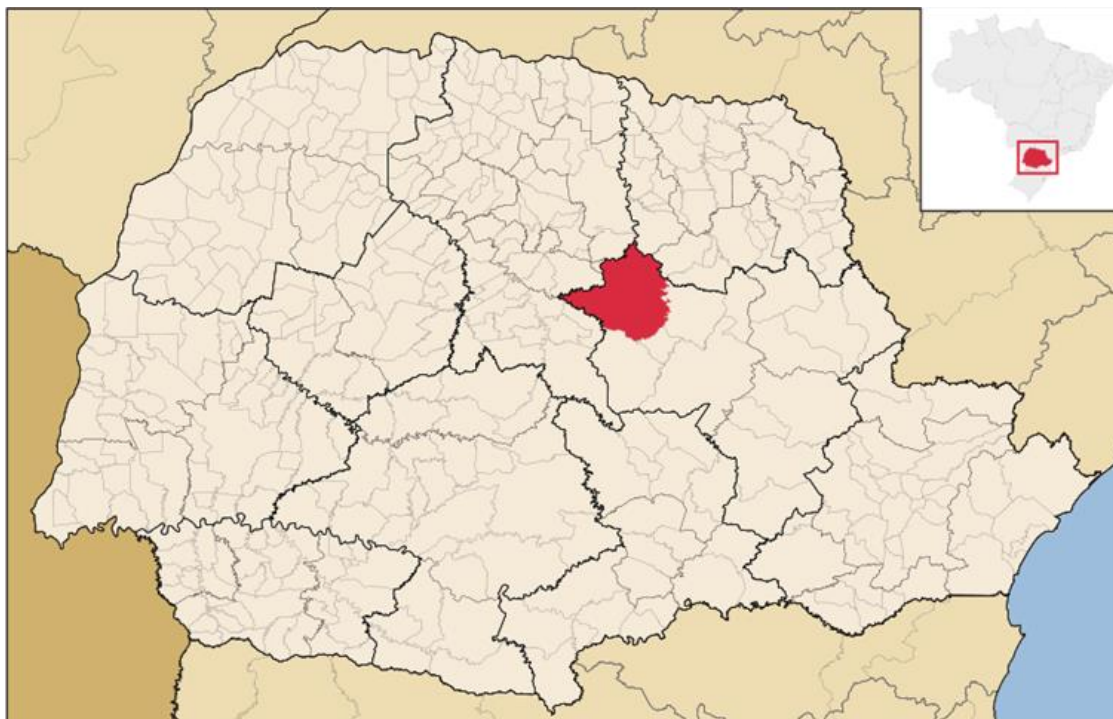
O assentamento estudado e analisado no presente trabalho tem como nome Libertação Camponesa. Ele se situa no município de Ortigueira, na região denominada Campos Gerais nos Estado do Paraná. Sobre o município temos as seguintes informações.

Tabela 4: Informações sobre o Município de Ortigueira

Município	População (nº de hab)	Área Territorial (km²)	População Zona Rural
Ortigueira	24.397	2.451,60	66%

Fonte: Site da Prefeitura do Município de Ortigueira. Tabela elaborada pela autora.

Figura 1: Localização da cidade de Ortigueira no Mapa do Paraná

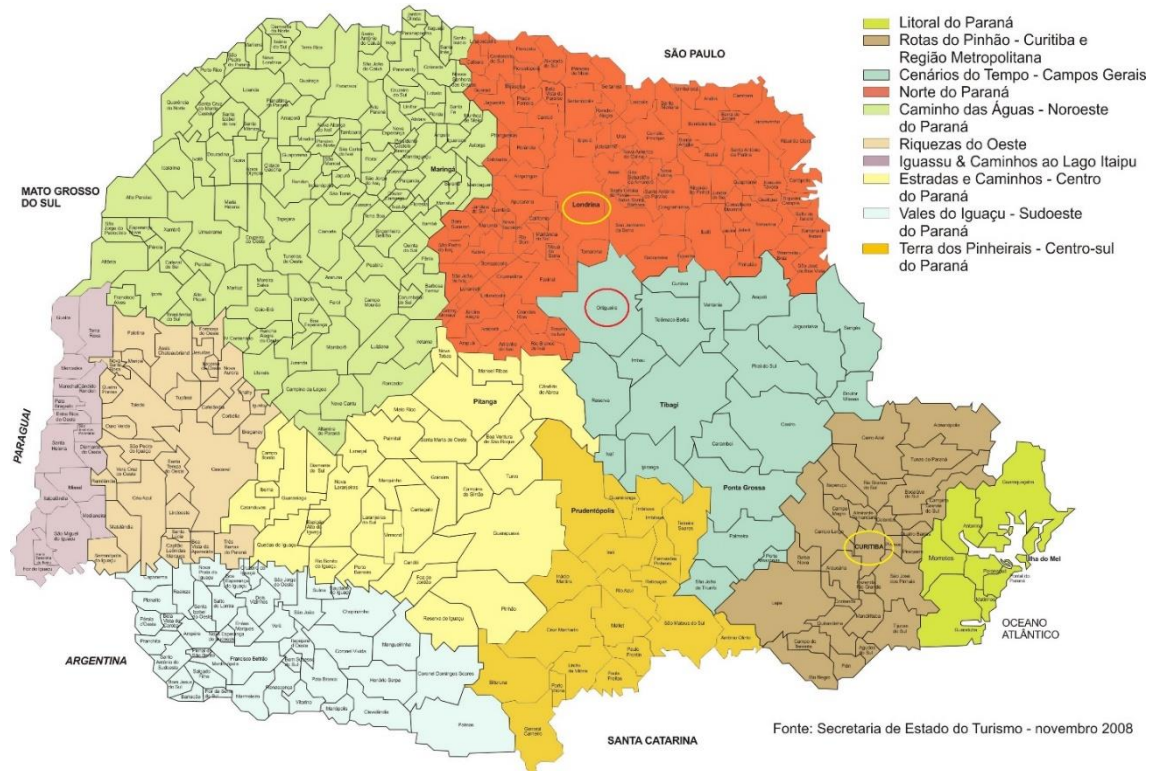


Fonte: Wikimedia, [20--]..

Segundo informações obtidas no site da Prefeitura do Município de Ortigueira a elevação da cidade aconteceu a partir da Lei Estadual nº 790 de 14 de novembro de 1951. Os territórios que compreendem o município foram desmembrados do município de Tibagi e de parte do município de Reserva. Assim, Ortigueira consiste na terceira maior cidade em extensão territorial do Paraná. (ORTIGUERIA, 2016).

Ainda a partir de informações obtidas através do site do município, Ortigueira está localizada a 247 km da capital do Paraná Curitiba e 135 km de Londrina (Figura 2). Em relação a topografia ela é fortemente ondulada, ou como dizem os moradores do assentamento “a terra é dobrada”. O solo é composto por solo podzólico vermelho escuro e vermelho amarelado, cambissolo e solos litólicos.

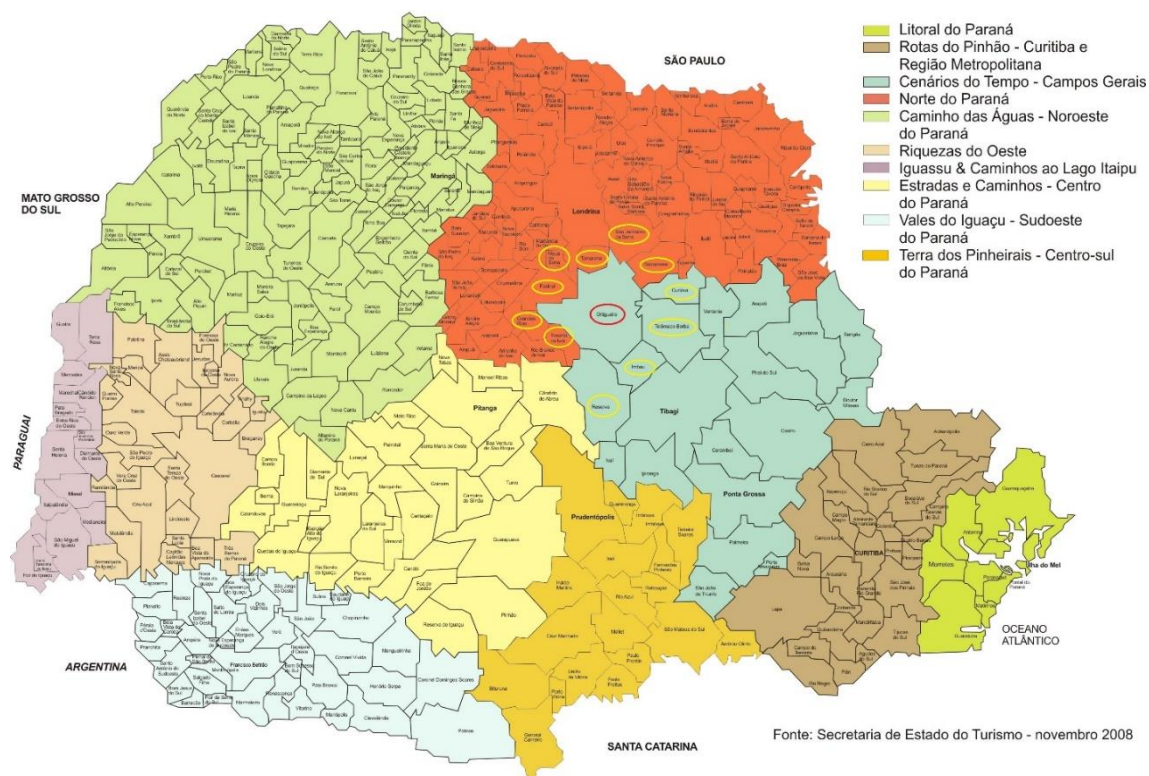
Figura 2: Mapa do Paraná com distância evidenciada de Ortigueira das cidades de Londrina e Curitiba



Fonte: Secretaria de Estado de Turismo. Distância entre municípios destacada pela autora. 2008.

A cidade faz limite ao norte com Tamarana, São Jerônimo da Serra e Sapopema; ao sul, com Reserva, Imbaú e Telêmaco Borba; ao leste com Curiúva e a Oeste com Faxinal, Rosário do Ivaí e Mauá da Serra (Figura 3).

Figura 3: Mapa da Paraná com Ortigueira e seus limites evidenciados



Fonte: Secretaria de Estado de Turismo. Limites destacados pela autora. 2008.

O nome da cidade deriva da planta urtiga, uma planta nativa e abundante na região. No que se refere a economia há a predominância da agricultura, agropecuária, apicultura e cerâmica, com destaque para o cultivo de soja, milho e feijão. Na pecuária há a bovinocultura e a apicultura. A cidade conta com indústrias de cerâmica, papel e serrarias.

O clima da cidade é subtropical úmido mesotérmico com áreas de reflorestamento e outras culturas anuais como pastagens, matas nativas, entre outros. Dentre os rios que cortam o município temos o Rio Tibagi, o Rio do Peixe e o Rio do Burro. O município é cortado pela rodovia do café, a BR 376. Essa rodovia faz a ligação entre o norte e o sul do Estado do Paraná.

O Assentamento Libertação Camponesa localiza-se no Bairro Rio Apucarana Grande, dentro do Município de Ortigueira. Em relação ao Núcleo Regional de Ensino, a cidade de Ortigueira está inserida no Núcleo do Município de Telêmaco Borba. A distância do assentamento à sede do município é de 47 km. Abaixo temos algumas imagens do Assentamento.

Figura 4: Assentamento Libertação Camponesa



Fonte: Dutra, 2016.

Figura 5: Assentamento Libertação Camponesa



Fonte: Dutra, 2016.

Figura 6: Assentamento Libertação Camponesa



Fonte: Dutra, 2016.

A história desse território tem início na década de 1990, especificamente no ano de 1996, quando as terras que hoje pertencem às famílias assentadas pertenciam a fazenda RR – Ricardo e Simões, Transparaná e Santa Paula. Segundo a estudante de pedagogia Nébia Regina Dutra as terras que hoje compreende o assentamento foram ocupadas por integrantes dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, no ano de 1996.

Inicialmente reuniram-se cerca de 400 famílias, vindas de diversas regiões do Paraná. Segundo os moradores entrevistados, o assentamento é fruto de reforma agrária, congregando, atualmente, em torno de 748 famílias.

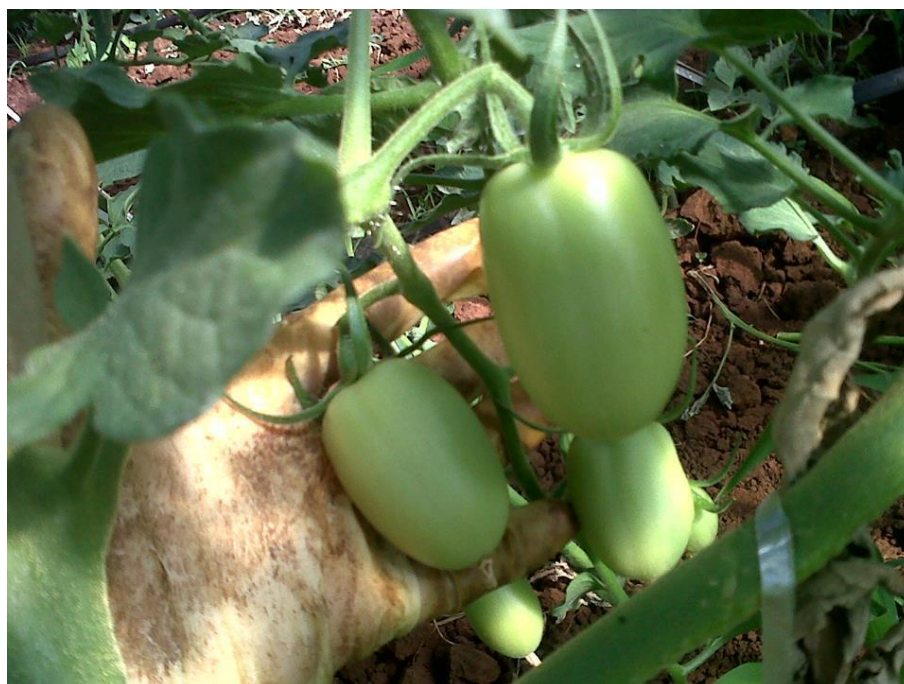
Como todo processo que envolve a Reforma Agrária, a história do Libertação Camponesa é uma história marcada por um conflituoso processo de negociação entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, o governo federal e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, órgão responsável pela política agrária e fundiária rural no país.

Questionados sobre o nome do assentamento, vários moradores, funcionários e ex alunos das escolas situadas no mesmo nos explicaram que foi uma homenagem aos

trabalhadores sem-terra. Segundo o entrevistado 1²¹ os membros do movimento que estavam reunidos no momento da ocupação da fazenda, afirmavam “sentir-se oprimidos e à margem do desenvolvimento urbano e social em vigência no país”. A luta empenhada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra se mostrou uma oportunidade de liberdade dos trabalhadores. Uma liberdade da opressão, segundo os entrevistados, que os mesmos sentiam por estar à margem do desenvolvimento urbano e capitalista vigente. Então, em uma das reuniões das lideranças escolheram esse nome: Libertação Camponesa. Essa compreensão faz-se notável, na medida que os discursos dos moradores da fazenda possuem uma forte influência do projeto articulado e desenvolvido pelo MST.

Atualmente, segundo os assentados, a produção de vida e trabalho no espaço do assentamento se dá por meio da produção agrícola em pequena escala, com arrendamentos de terra e criação de pequenos rebanhos, assim como o cultivo de estufas de tomate, realizadas por meio de projetos que envolvem a comunidade assentada e empresas privadas.

Figura 7: Cultivo de tomates no assentamento



Fonte: Dutra, 2016.

²¹ Para preservar a identidade e integridade de nossos entrevistados optamos por utilizar números para identificá-los.

Figura 8: Cultivo de tomates no assentamento

Fonte: Dutra, 2016.

O assentamento é organizado em linhas de produção e seu espaço em comunidades.

Quadro 1: Principais linhas de produção dentro do assentamento e comunidades

Linhas de produção
Soja
Milho
Leite
Tomate
Associações/Comunidades – totalizando 748 famílias
Sede
Cozinhador
Água Branca
Serra dos Pinhais
Serra do Laranjal
Duas Casinhas
Fuganti

Fonte: Dados recolhidos através das entrevistas realizadas pela autora. Tabela elaborada pela autora, 2016.

Um aspecto importante consiste que no assentamento ocorre a produção e cultivo de tomates, em parceria com uma empresa privada, o que sugere uma necessidade dos assentados em sobreviver no campo, mesmo que o uso de agrotóxicos não corresponda a filosofia empenhada pelo MST. Essa questão evidencia uma luta pela permanência no campo que, no caso do Brasil, é amplamente dificultada pelas políticas públicas e pela dinâmica dos governos pautados no agronegócio.

Uma das questões levantadas no âmbito da pesquisa foi compreender quais seriam os movimentos sociais presentes no território do assentamento. Segundo os moradores locais são: Movimento de mulheres agricultoras, militantes do MST, grupo de jovens ligados a entidades religiosas ou não, sindicalistas e também a organização de produtores rurais. Uma das organizações mais fortes dentro do assentamento é o grupo denominado Mulheres em Movimento.

Ao longo de nossa trajetória foi possível conhecer membros desse grupo que relataram que as mesmas são responsáveis por organizar atividades em diversos espaços da comunidade, tendo uma cozinha comunitária em construção, uma casa de artesanato e participação na feira do produtor.

No tocante a políticas públicas focalizadas, os entrevistados afirmam que muitos moradores recebem Bolsa Família e são vinculados ao programa PRONAF.

Analisando o processo de êxodo ocorrido no espaço do Libertação Camponesa os moradores foram incisivos ao afirmarem que muitas famílias que estiveram no início da ocupação da fazenda não se encontram mais morando no espaço do assentamento por diversos motivos. A maioria, vinculados a ausência de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento social e econômico no espaço rural. Atualmente, menos de vinte por cento da população inicial ainda vive no assentamento. A maioria dos moradores iniciais migraram para outros assentamentos, venderam seus lotes ou foram morar no espaço urbano.

Quando questionados sobre o atual envolvimento dos moradores com o MST, somente uma pequena parcela se diz parte do movimento ou conhecem sua forma e organização. Esse fato, segundo os moradores, geram uma situação de muitas contradições e dificuldades de organização dentro da comunidade que permita o desenvolvimento de produção e renda que atenda interesses coletivos.

3.3 A Ocupação da Fazenda RR na perspectiva dos Atuais Moradores

Segundo Alves (2000) a ocupação original do Assentamento aconteceu por meio de três fazendas denominadas Renato e Ricardo Simões, Transparaná e Santa Paula. Essas fazendas foram conquistadas por meio de conflitos entre posseiros e safristas que praticavam a agricultura de subsistência e grileiros que buscavam a aquisição dessas áreas mediante a expulsão dos agricultores que viviam na região.

Quando são ouvidos os relatos de moradores que falam sobre a ocupação da fazenda, as referências são sempre em relação à fazenda R e R.

Para analisar a ocupação da Fazenda RR, procuramos centrar nossa pesquisa nas famílias que estiveram presentes desde o início da ocupação e que presenciaram as fases de negociação e posse efetiva da terra. Essas famílias foram o foco de nossas entrevistas e estudos.

A maioria dos envolvidos no processo não reside mais no assentamento. Fato que dificulta o resgate das memórias sobre o local. Na atualidade, menos de 20% das famílias que se encontram no espaço conhecem a história do assentamento. Portanto, nossas entrevistas foram direcionadas a duas famílias que fixaram moradia e participaram de todo o processo de luta e conquista do território no ano de 1996, ou seja, desde a ocupação da fazenda, e permanecem até 2017 no local, bem como aos diretores das Escolas situadas no Assentamento, sendo uma delas municipal e a outra estadual.

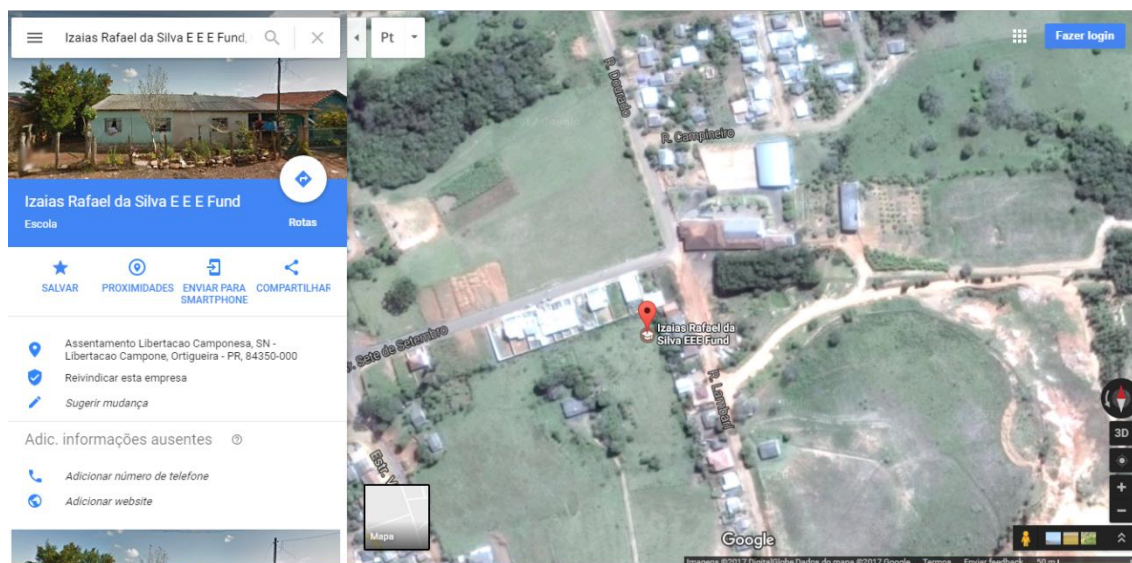
Sobre as ocupações de terras no período pós redemocratização, houve intensas reações a elas, por parte dos governantes e proprietários rurais, na segunda metade da década de 1990, como Schreiner afirma:

No passado recente de nosso país (...) na percepção dos conflitos agrários, das ocupações de terra e à reação a elas, a exemplo do que se lia, em notícia estampada na imprensa escrita, em agosto de 1997. Em nome dos “produtores rurais”, o latifundiário e deputado federal do partido da frente liberal (PFL), Abelardo Lupion, sentenciava: “a reação vai começar e será violenta. Quem invadir nossas propriedades vai ser recebido à bala”. (SCHREINER, 2002, p. 11).

Nas páginas seguintes, a partir da apresentação dos relatos, será possível perceber que essa realidade de ataque às “invasões” torna-se evidente.

Segue imagens do assentamento, algumas tiradas pela própria autora em trabalho de campo realizado nos dias 15 e 16 de junho de 2016.

Figura 9: Vista parcial do Assentamento Libertação Camponesa



Fonte: Google Earth, 2016.

Figura 10: Visão Parcial do Assentamento Libertação Camponesa



Fonte: Trabalho de Campo. Foto: Autora, 2016.

Figura 11: Visão Parcial do Assentamento Libertação Camponesa



Fonte: Trabalho de Campo. Foto: Autora, 2016.

O processo de inserção da pesquisa na comunidade foi um processo longo e fruto de conversas com diversos membros da comunidade. Inicialmente, foi realizado um contato com membros do MST em Sarandi que faziam um trabalho itinerante em diversos assentamentos e acampamentos. Após a apresentação da pesquisa, esses membros apresentaram a proposta da pesquisa a estudante de pedagogia do campo e professora Nébia Dutra que tem sua família vivendo no assentamento desde o início da ocupação das terras e envolvidos no processo de ocupação das fazendas.

Dutra (2016) foi aluna do curso de Pedagogia do Campo na Universidade Estadual de Maringá, e após longas conversas mostrou-se solícita em colaborar com a pesquisa, que dialogava com seu trabalho de conclusão de curso, nos recebendo em sua residência e nos encaminhando aos locais necessários para a realização das entrevistas.

O entrevistado 1²² atua na Escola Municipal situada no assentamento. Essa escola está localizada no mesmo prédio que a Escola Estadual. O mesmo nos recebeu com bastante receptividade e atenção, cedendo boa parte do seu tempo de trabalho para contar a sua história e seu envolvimento na luta por uma escola no assentamento.

Ao chegarmos nas dependências do Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva, onde funciona no período vespertino a Escola Municipal do Campo Libertação Camponesa, fomos recebidos pelos funcionários da Escola que haviam sido comunicados de nossa visita, que foi previamente agendada.

²² Para preservar a identidade e integridade de nossos entrevistados optamos por utilizar números para identificá-los.

Enquanto aguardava o momento da entrevista percebeu-se o fluxo de diversas crianças transitando pelas dependências do Colégio. O ambiente se encontra em ótimo estado e possui uma infraestrutura superior à maioria das escolas estaduais existentes em ambientes urbanos do Paraná.

Quando buscamos informações sobre o início da ocupação das fazendas podemos perceber que as mesmas são escassas e são, em sua maioria, contadas por moradores do assentamento que ressaltam que na fase inicial da formação do assentamento não houve resistência ao movimento (MST), pois o fazendeiro já estava, segundo os moradores, “perdendo as terras” e houve uma negociação com o INCRA e o MST, fazendo com que a posse da terra ocorresse de forma relativamente pacífica em comparação a outros locais.

Segundo Alves (2013) no início da ocupação:

O acampamento foi organizado pelo MST com famílias oriundas das diversas regiões do país, no qual se destaca uma parcela do Nordeste especialmente do estado da Bahia, outras do interior de São Paulo principalmente dos municípios de Matão e Araraquara, outras vieram do sudoeste do Paraná principalmente dos municípios de Realeza, Capanema e cidades vizinhas. Muitas outras famílias também foram incluídas neste processo, como os antigos funcionários destas fazendas que tiveram direito em conseguir seu lote. Outras eram filhos de famílias de assentamentos vizinhos como é o caso do Assentamento Água da Prata, mais popularmente denominado de Incrão localizado no município de Tamarana. A maioria das famílias que veio do interior de São Paulo e sudoeste do Paraná, soube do acampamento através do Sindicato dos Trabalhadores Rurais da cidade de Matão, que em conjunto com o MST reuniam pessoas para o acampamento. Contudo, estas famílias não vieram diretamente para Ortigueira na antiga RR, pois estavam acampadas na fazenda Ingá em Bela Vista do Paraíso. Segundo relato dos que participaram deste acampamento, o local chegou a reunir cerca de três mil famílias. (ALVES, 2013).

Levando em consideração a temática da ocupação das terras que hoje correspondem ao assentamento, vamos iniciar com o depoimento do entrevistado 1²³. No início desse relato, priorizamos retratar sua história, seu vínculo com a terra, o MST, a educação e o assentamento.

Em uma conversa informal, o mesmo garantiu, em seu relato, possuir um vínculo com a terra desde o seu nascimento. Isso se deve ao fato que o mesmo se intitula como camponês e foi taxativo ao afirmar que, na atualidade, o governo e o sistema capitalista como um todo inviabiliza políticas voltadas para o desenvolvimento do campo, em uma perspectiva

²³ Para preservar a identidade e integridade de nossos entrevistados optamos por utilizar números para identificá-los.

do pequeno produtor, o que ocasiona um forte movimento de saída do campo pela falta de condições de sobrevivência em áreas rurais.

O entrevistado 1²⁴ iniciou sua história afirmando que em sua juventude residia em Ortigueira e era professor do ensino básico, como ele mesmo nomeou “primeira à quarta série”. Contou que era formado no Magistério e que foi a partir de seu envolvimento com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e depois de assentado que ele cursou pedagogia.

O mesmo afirma:

(...) Quando eu estava aqui, nós trabalhávamos, dávamos aula.... Eu fui pra Tamarana sozinho. Deixei pai e mãe aqui e fui pra Tamarana.... Fiz magistério aqui e como estava ganhando pouco, fiz concurso e passei pra lá, onde me casei, voltei pra cá e daqui fui pra Londrina. Lá em Londrina fiz parte de vários segmentos populares que seria como orçamento participativo, fui presidente de bairro, coordenador de igreja e assim foi. Depois como fiquei desempregado uma época... como eu era presidente o do bairro e fazia alguns manifestos, nós fizemos um manifesto contra o abuso da alta da luz em União da Vitória em Londrina. Antes, na minha juventude, fiz parte da CPT (...)²⁵.

É perceptível que a década de 1980 e 1990 representou um contexto de busca por melhores condições de vida e sobrevivência fora do campo, na medida em que as cidades vão ganhando grandes proporções e crescimento. O entrevistado mostra, que o mesmo busca na cidade de Tamarana possibilidade de mudança de sua realidade através da educação, estabelecendo-se como professor do antigo primário e depois de algumas mudanças mudou-se para a cidade de Londrina.

Em Londrina ocorre o envolvimento do mesmo com movimentos sociais urbanos e ligados à Igreja como a Comissão Pastoral da Terra. O mesmo relata que não conseguiu se estabelecer enquanto professor na cidade de Londrina e começa a participar de diversos grupos sendo eleito presidente de bairro. Nesta época estava trabalhando em uma empresa que decretou falência. Dessa forma, ele entra em contato com o MST e passa a participar de atividades e algumas ocupações que, segundo ele, não deram certo.

Como o entrevistado 1 era presidente de bairro, o mesmo afirmou que realizava atividades de recolhimento e distribuição de cestas básicas, em torno de mil por mês, no bairro onde ele e sua família residiam.

²⁴ No início da entrevista foi questionado se o mesmo autorizaria a gravação do seu testemunho. Disponível ao projeto, o mesmo autorizou, e, logo, a conversa foi gravada em sua maior parte. Porém, percebeu-se que o mesmo apresentava mais tranquilidade quando o gravador era desligado.

²⁵ Entrevista concedida à Camilla Bolonhezi no dia 15 de julho de 2016.

Nesse mesmo período, o mesmo conta que participou de um movimento, ocorrido em Curitiba no ano de 1996 contra o preço abusivo da Copel, e lá encontrou uma pessoa (líder do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra conhecido em Ortigueira, mas que hoje não reside na cidade por realizar um trabalho de militância) e outras pessoas que o convidaram para ir para um acampamento próximo da região metropolitana de Curitiba. Dessa forma, ele decide ingressar no Movimento e reunir os integrantes do bairro onde vivia para uma reunião. Nesse encontro, informa sua decisão de ir para o acampamento.

Sobre esse momento afirma:

(...) vou junto com o povo (...) Eu era presidente do bairro e falei: pessoal, agora, a partir de agora, pra termos cestas temos que ir pro acampamento, lutar pela vida de vocês, porque, emprego aqui, se eu que sou presidente do bairro estou desempregado imagina vocês. Então, nós vamos voltar para as nossas raízes. Voltar para o campo, e quem quer voltar para o campo, quer ter o que comer, vai ter que voltar para campo, porque... a gente não vencia, era em torno de mil cestas por mês, e tinha que andar nas igrejas e tal (...)²⁶.

O entrevistado conta que passou a coordenar o setor de educação do Movimento (MST) e que participou de outras ocupações, porém escolheu a terra na fazenda R e R porque queria voltar para “a sua terra”, o seu lugar, onde passou a sua infância.

Ele afirma que foi no dia 6 de junho de 1996 que ele e o seu grupo de acampados chegaram nas terras que hoje correspondem ao assentamento, trazendo 748 famílias. Que dentro dos acampamentos os camponeses sempre lutaram pelo acesso à educação. No início do acampamento e assentamento as crianças recebiam instrução e quem ministrava as aulas eram pessoas leigas e voluntárias, estes membros do Movimento.

Posteriormente, houve negociações com a Prefeitura do Município para que alguma providência legal fosse tomada em relação aos estudantes que residiam no local. O entrevistado ¹²⁷ relata que em todas as casas existentes na fazenda foram instalados uma escola. Ele afirma que estas casas estavam vazias e pertenciam aos antigos moradores da fazenda.

Esse período foi marcado por diversas ocupações no Estado do Paraná. Segundo Schreiner em 1997 ocorreram no estado 53 ocupações envolvendo 3.972 famílias. O autor afirma que no período que compreende os anos entre 1987 e 1998 ocorreram 2.225 ocupações de terra, sendo que 80 foram no Paraná somente no ano de 1998. O autor aponta que o

²⁶ Entrevista concedida à Camilla Bolonhezi no dia 15 de julho de 2016.

²⁷ Para preservar a identidade e integridade de nossos entrevistados optamos por utilizar números para identificá-los.

número de acampamentos também aumentou. Em 1994 eram 125 acampamentos no país, e em 1999 eram 512. Desses 512, 103 eram no Paraná (SCHREINER, 2002, p. 12).

Sobre a população residente no assentamento Libertação Camponesa, no período da ocupação o entrevistado afirma que haviam ao todo, 8 moradores. Ele afirmou que as casas estavam malcuidadas e que os mesmos passaram a transformar esses lugares em escolas.

Após algum tempo de conversa, o mesmo passou a contar a história da Fazenda RR a partir das informações obtidas através de contos, e histórias locais relacionados a população que ali vivem e ao próprio entrevistado. Ele nos afirma que foi através dele que houve a indicação da Fazenda RR para que o MST pudesse ocupá-la, pois, sabia que havia irregularidades na fazenda, que as terras não estavam sendo utilizadas e que haviam poucas pessoas residindo no local.

A história da fazenda é complexa e refere-se a um longo processo de luta entre moradores locais, grileiros, e pessoas de influência na cidade. Durante o governo do então governador Moisés Lupion, as terras estavam nas mãos de João Simão. Segundo as histórias locais as terras eram passadas de “cumpadre em cumpadre”.

Muitos desses momentos foram marcados por grilagens de terra com acordos entre fazendeiros e escriturários, muitas vezes envolvendo “pistoleiros” e “matadores” para evacuar as populações residentes na região.

Interessante como a população local refere-se a um morro existente no assentamento, o morro do “Zé da Bota”, onde, supostamente, o mesmo foi morto. Essa história, fatalmente pressupõe a intensidade de violência que envolvia o processo de posse e ocupação dessas terras em períodos anteriores a vinda do MST para o local.

A conquista e posse dessas terras foram marcadas por profunda violência e a história do lendário “Zé da Bota” é um exemplo disso.

(...) Eles vieram, ocuparam a fazenda e trouxeram os pistoleiros para esvaziar a fazenda, então, vamos supor, (...) eu vou falo pra ela (no caso outra pessoa presente na entrevista) te dou 20 mil reais pra você buscar aquela fazenda, te pago em duas, três parcelas. O homem vem e faz todo o esforço para “limpar” a fazenda. Quando a fazenda está praticamente limpa, vamos supor que eu paguei pra ela só cinco mil reais e falta 15. Eu penso “vou achar um outro que ganha 5 e “apago” ele e eu fico com 10 mil de novo. Foi o que aconteceu, pagaram, deram uma parte na época pro Zé da Bota (...) o pistoleiro que tinha ficado para eliminar o povo aqui. (...) Ele e o irmão dele, o Lucio, e o sobrinho Dorival, (...) Ele recebeu uma parte do pagamento, “limpou a fazenda, estava a equipe da fazenda ainda, que ainda tinha um prazo para recebe o restante do dinheiro. Pagou-se outro, para eliminar com ele pra não precisar pagar... (ENTREVISTADO 1)²⁸.

²⁸ Entrevista concedida à Camilla Bolonhezi no dia 15 de julho de 2016.

E dessa forma, é relatada a morte do pistoleiro Zé da Bota. Esse homem é conhecido em diversas regiões, com suas histórias sendo contadas por sitiantes residentes até no Vale do Ivaí.

O entrevistado relata que participou de diversos conflitos e em diversas ocupações de terras quando membro ativo do MST. Essas ocupações, geralmente, não aconteciam de maneira pacífica o que fazia com que o mesmo vivenciasse situações perigosas. Nessa perspectiva, o entrevistado relata situações envolvendo trocas de tiros, e muita violência. Fatalmente, isso o levou a presenciar diversas mortes de companheiros de luta.

Assim, em várias situações, foi necessário que o mesmo se propusesse a negociar com fazendeiros, como em situações de violência, nas quais era preciso retirar o povo que estava acampado nas terras com segurança. Seus relatos mostram que, enquanto os camponeses, na época, não possuíam armas os fazendeiros e a polícia possuíam uma grande quantidade, algumas delas consideradas “pesadas”. Tudo isso, fazia com que os camponeses necessitassem enfrentar as negociações em nome da segurança de seu povo.

Schreiner (2002, p. 12) evidencia essa situação de violência descrita pelo entrevistado afirmando que, no Paraná, em 1997, quatro trabalhadores foram assassinados em conflitos envolvendo terra, foram mais oito em 1998 e dois em 2000.

O entrevistado 1²⁹ foi enfático ao afirmar que durante as negociações o mesmo agia de forma pacífica pois, reconhecia que se ele e seus companheiros sinalizassem atitudes de enfrentamento, certamente haveriam mortes. Após as negociações, recebiam um prazo para retirar os acampados e saíam da terra.

Além do entrevistado 1³⁰, as informações descritas acima foram adquiridas nas entrevistas com mais duas famílias residentes no assentamento. Essas famílias, foram disponíveis em contar seu envolvimento com o MST, militância e vida no assentamento atualmente.

Como o foco da presente pesquisa é compreender o processo de luta pelo direito à educação do e no campo, os testemunhos sobre o histórico do assentamento foram sintetizados e revelados nos parágrafos acima. Vale salientar que as informações referentes a datas, locais e processo de ocupação foram coerentes em todas as entrevistas realizadas.

²⁹ Para preservar a identidade e integridade de nossos entrevistados optamos por utilizar números para identificá-los.

³⁰ Para preservar a identidade e integridade de nossos entrevistados optamos por utilizar números para identificá-los.

3.4 Histórico da Escola Municipal do Campo Libertação Camponesa e do Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva

Para analisarmos a Escola Municipal do Campo Libertação Camponesa e o Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva precisamos compreender que ambos, a escola e o colégio, foram reflexos de uma intensa luta de toda a comunidade pertencente ao Assentamento Libertação Camponesa.

A conquista das escolas e o reconhecimento das autoridades públicas foram resultado de um longo processo de luta e negociação da comunidade com as autoridades vigentes. Sobre essa modalidade de ensino, Praxedes (2015, p.11) afirma:

Esta nova modalidade educativa, em vias de consolidar-se efetivamente enquanto ampla realidade educacional brasileira, forjou-se na luta pela conquista e/ou permanência na terra encabeçada por organismos e movimentos ligados aos povos do campo, sejam eles de matiz religioso, acadêmico, social ou sindical, entre outros.

Como a implantação das escolas no assentamento aconteceram de forma gradativa, iniciando com o ensino básico e culminando com o ensino médio, o presente trabalho abordará o histórico das instituições em 3 partes.

Na primeira iremos compreender a formação da Escola Municipal que oferta o Ensino Básico, posteriormente analisaremos a implantação dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, e, por fim, analisaremos o funcionamento de todas as modalidades de ensino funcionando no mesmo prédio construído pelo governo do Estado e que recebe o nome do Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva.

3.5 Histórico da Escola Municipal do Campo Libertação Camponesa

Para analisarmos a Escola Municipal do Campo Libertação Camponesa precisamos compreender que a sua história começa muito antes da institucionalização da mesma. Desde a chegada das pessoas ao assentamento, como afirmou nossos entrevistados, a preocupação com a educação das crianças do acampamento era uma constante. Os relatos evidenciam que já no início, na fase de acampamento, as casas que estavam vazias serviam de salas de aula para que leigos e professores primários pudessem partilhar seus conhecimentos e educar as crianças.

Em um primeiro momento, as salas de aula eram multisseriadas (ou seja, vários alunos em fases diferentes estudavam em um mesmo espaço físico e com apenas um professor regendo conteúdos diferentes), os professores eram voluntários e não havia apoio das autoridades.

Posteriormente, líderes do setor de educação do movimento entraram em contato com as autoridades municipais e reivindicaram uma ajuda de custo aos professores que estavam se dispondo a ensinar no assentamento.

Os entrevistados relatam que havia uma Escola em Briolândia (distrito de Ortigueira), hoje denominada Escola Estadual Dr Teotônio Vilella, na qual funcionava o Ensino Fundamental e no qual os alunos do assentamento estavam matriculados, porém, frequentavam as aulas com os voluntários do assentamento, o que criava uma situação injusta com os professores atuantes no campo.

Briolândia é um patrimônio de Ortigueira e está localizada a 19 Km do assentamento. Como os professores do assentamento não recebiam por seu trabalho, e legalmente, os alunos estavam matriculados na Escola de Briolândia, o grupo responsável pelo setor de educação do assentamento foi até a prefeitura de Ortigueira negociar com as autoridades.

A partir dessa negociação, os líderes da comunidade, conseguem uma ajuda de custo com o prefeito, em 1998. Segundo eles, esse valor era de aproximadamente duzentos reais por mês. Como as condições dos professores e das salas de aula continuavam precárias, eles não desistiram de lutar por uma escola dentro do assentamento. É perceptível nas entrevistas e na linguagem utilizada pelos entrevistados, um sentimento de pertença dentro do processo de conquista da Escola do Campo localizada no assentamento. É motivo de orgulho para todos eles contarem essa história.

Mas essa conquista da escola não aconteceu de forma natural. Os entrevistados afirmam que houve resistência por parte da Escola localizada na Briolândia, pois, abrindo uma escola no assentamento a mesma perderia um grande número de alunos o que implicaria em menos recursos para a mesma e consequentes perdas para a instituição.

Dessa forma, a solução encontrada foi que a Escola do assentamento se estruturasse de forma gradativa, começando com uma turma de alfabetização, depois o primeiro ano, segundo, até chegarem a quarta série. O entrevistado 1³¹ relata que aos poucos a escola localizada no distrito em Briolândia foi cedendo as séries até que chegasse à quarta série e que

³¹ Para preservar a identidade e integridade de nossos entrevistados optamos por utilizar números para identificá-los.

as crianças pudessem completar o ensino básico dentro do assentamento. Quando questionado sobre as formas de mobilizações utilizadas pelos camponeses para serem ouvidos e atendidos pela comunidade os entrevistados afirmam que precisaram ser insistentes.

(...) Nós fomos brigando... brigando... até conseguirmos que eles abrissem mão de todas as séries. (...) Formamos uma comissão que ia de ônibus, de caminhão lotado... Parávamos em frente à prefeitura e o prefeito nos recebia, recebia a comissão...E negociava, e aos poucos íamos alcançando. Pra época, nós que tínhamos vindo do nada (...)³².

Vimos nos relatos, que muitas dificuldades eram enfrentadas em virtude da recusa por parte da escola localizada em Briolândia em perder os alunos do assentamento por conta das verbas governamentais que vinham de acordo com o número de alunos matriculados.

Consequentemente, muitos alunos não frequentavam as aulas por conta da chuva, falta de transporte, entre outros empecilhos. É de conhecimento de todos os moradores que houveram diversos acidentes envolvendo alunos da comunidade, em ônibus com pouca segurança. Afinal, a comunidade passou a ter a escola de Ensino Fundamental I, porém o Ensino Fundamental II e Médio continuava a funcionar em Briolândia.

Como afirmamos as conquistas foram acontecendo gradativamente, e sempre como resultado de muita luta. Quando a comunidade consegue a autorização para o funcionamento de uma Escola no Campo inicia-se uma nova luta pela estrutura física da Escola. Durante muitos anos, até a construção da atual sede, a Escola Libertação Camponesa funcionava em um barracão.

Ao longo da entrevista, questioneei a escolha do nome da Escola, que tem o nome Libertação Camponesa assim como o assentamento.

(...) a escolha desse nome foi nossa. Da comissão de coordenadores... fizemos uma ligação entre “liberdade” que é trazida pela educação, lembrando a escravidão do campo, para colocar libertação camponesa, porque todos se sentiam assim (escravos). Estávamos na cidade desempregados, então que liberdade tenhamos estando desempregados, você não pode comprar, não pode beber, então quando todos vieram ... se viram libertos da escravidão do sistema. Não que eles eram escravos, escravizados por alguém, mas praticamente, automaticamente pelo sistema (...) Aí colocamos “libertação” dos camponeses (...) e ficou (ENTREVISTADO 1)³³.

Na entrevista, o discurso de nosso sujeito revela a sensação de estar literalmente sendo “liberto” quando tem acesso à terra, e a possibilidade de trabalhar onde nasceu e se

³² Entrevista concedida à Camilla Bolonhezi no dia 15 de julho de 2016.

³³ Ibidem.

criou, que foi no campo. Ele conta que outras pessoas vieram com esse mesmo sonho, muitos tinham até perdido contato com o campo, tinham criado suas famílias na cidade, porém sentiam uma grande vontade de retornar às origens. No discurso do entrevistado podemos visualizar um forte vínculo com a ideologia do MST.

As fotos mostram o barracão, onde, durante anos, funcionou a Escola.

Figura 12: Barracão onde funcionou durante anos as Escolas do Campo no assentamento



Fonte: Trabalho de Campo. Foto: Autora, 2016.

Figura 13: Barracão onde funcionou durante anos as Escolas do Campo no Assentamento



Fonte: Trabalho de Campo. Foto: Autora, 2016.

Figura 14: Barracão onde funcionou durante anos as Escolas do Campo no Assentamento



Fonte: Trabalho de Campo. Foto: Autora, 2016.

Figura 15: Barracão onde funcionou durante anos as Escolas do Campo no Assentamento



Fonte: Trabalho de Campo. Foto: Autora, 2016.

Ao analisarmos as imagens e as conversas com membros da comunidade pudemos notar que o barracão, onde hoje funciona um depósito de produtos agrícolas, ainda guarda resquícios da Escola que ali funcionava. Nas imagens, vemos restos de papéis colados na parede, indicando onde se localizava a secretaria.

O trabalho de campo mostrou que o barracão ainda continha pedaços de madeira que serviam para dividir as salas de aula que ali funcionavam. Isso se deve ao fato que as salas eram separadas por madeira, o que impossibilitava a privacidade do professor e inviabilizava as dinâmicas ocorridas no processo ensino aprendizagem.

Essa situação gerava um ambiente impróprio para um ensino de qualidade. Outro fator relevante refere-se à superlotação de alunos no espaço do barracão. Segundo moradores o barracão chegou a abrigar mais de 400 alunos em períodos no qual funcionavam no mesmo espaço as três modalidades de ensino.

Em virtude das circunstâncias acima citadas, inicia-se um intenso trabalho em prol da construção de um Colégio central, com uma estrutura física adequada para o funcionamento de uma escola que fornecesse uma educação de qualidade para os moradores do assentamento.

Segundo pesquisas realizadas pela estudante de pedagogia Nébia Dutra a mudança na denominação da escola Libertação Camponesa de rural para escola do campo aconteceu há alguns anos. Consta no Projeto Político Pedagógico da Escola

A ESCOLA MUNICIPAL RURAL LIBERTAÇÃO CAMPONESA passou a denominar MUNICIPAL DO CAMPO LIBERTAÇÃO CAMPONESA por ser do campo (assentamento), com resolução SEED 6310/12 de 17/10/2012 decreto municipal nº024/97 de 02/4/1997 renovado várias vezes e a autorização funcional revalidada 1/5º ano pela resolução 1122/08 de 27/02/2008e autorização ensino infantil resolução SEED nº3055/07 de 09/06/2007. (PPP, p. 1)³⁴.

Dutra (2016) afirma que mesmo antes da mudança na nomenclatura da escola, ela passou a dividir o mesmo prédio com o Colégio Estadual Izaías Rafael da Silva, antes no barracão e posteriormente, no prédio novo construído pelo governo, onde permanece até os dias de hoje. Consta no PPP da Escola.

A escola ainda não tem seu prédio escolar próprio está situado no mesmo espaço físico com o Colégio Estadual do Campo Izaías Rafael da Silva construído no ano de 2011e inaugurado em 2012. Consta com 10 (dez) salas de aula, laboratório de ciências, laboratório de informática, biblioteca, sala de secretária, sala de direção, sala de equipe pedagógica, sala de professores, almoxarifados, sala de reuniões, quadra de esportes, sala ao ar livre, pátio, refeitório, banheiros femininos, masculino, de funcionários, de portadores de dependente físico, cozinha, dispensa para alimentos, lavanderia, etc. (PPP, p. 2)³⁵.

³⁴ PPP da Escola Municipal do Campo Libertação Camponesa.

³⁵ Ibidem.

A Escola Municipal do Campo Libertação Camponesa atende no período vespertino, e oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental I, que corresponde à pré escola, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano.

Quadro 2: Dados do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) referente a escola Libertação Camponesa E M C EI EF

Estado	Paraná
Município	Ortigueira
Escola	Libertação Camponesa E M C EI EF
Dependência Administrativa	Municipal
Localização/Zona da Escola	Rural
CEP	84350-000
Endereço	Assentamento Libertação Camponesa
Telefone	(42) 3277-2475
Educação Infantil, Pré Escola - Número de Matrículas	18
Ensino Fundamental, Anos Iniciais - Número de Matrículas	109

Fonte: Site INEP. Quadro elaborado pela autora, 2016.

Segundo Dutra (2016), os professores que atuam na mesma são, em sua maioria, moradores do assentamento. Em relação a formação, a maioria possui graduação em pedagogia. Os funcionários da Escola são selecionados através de concursos, sendo todos, moradores do assentamento e os que não são assentados, moram nos arredores da escola, em casas cedidas pela comunidade.

As tabelas a seguir mostram a classificação da Escola Libertação camponesa e um comparativo com o índice nacional e estadual.

Tabela 5: IDEB observado no Brasil referente Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Anos Iniciais do Ensino Fundamental						
IBED Observado						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3

Fonte: Site IDEB. Tabela elaborada pela autora, 2016.

Tabela 6: IDEB observado no estado do Paraná referente Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Anos Iniciais do Ensino Fundamental						
IBED Observado						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Paraná	5.0	5.2	5.2	5.2	6.2	6.2

Fonte: Site IDEB. Tabela elaborada pela autora, 2016.

Tabela 7: IDEB observado na cidade de Ortigueira referente Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Anos Iniciais do Ensino Fundamental						
IBED Observado						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Ortigueira	3.4	3.9	4.4	4.4	4.7	5.2

Fonte: Site IDEB. Tabela elaborada pela autora, 2016.

Tabela 8: IDEB observado na Escola Liberação Camponesa referente Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Anos Iniciais do Ensino Fundamental						
IBED Observado						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Libertação Camponesa E M C EI EF				3.4	3.3	4.8

Fonte: Site IDEB. Tabela elaborada pela autora, 2016.

O IDEB da escola mostra-se inferior às médias nacionais, estaduais e municipais, porém se analisarmos o avanço obtido pela escola há um crescimento significativo comparado aos anos anteriores, tendo em vista as dificuldades enfrentadas pela instituição e implantação relativamente recente da escola. Para análise mais completa desse dado, faz-se necessário uma pesquisa específica, que não é o foco do presente trabalho.

3.6 Histórico do Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva

Para analisarmos o histórico do Colégio Estadual Izaias Rafael da Silva precisamos compreender como era a vida dos estudantes que viviam no assentamento e que ao concluírem as séries iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Libertação Camponesa,

precisavam dirigir-se ao distrito em Briolândia se quisessem realizar os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado do Paraná o Colégio Est. Dr. Teotônio Vilella oferece as modalidades de Ensino Fundamental e Médio e se localiza na Rua Clotário do Amaral, em Briolândia, município de Ortigueira. Este Colégio foi criado em 1965 como Escola Consolidada Ernesto Soares dos Santos.

Quadro 3: Dados do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) referente a escola Izaias Rafael da Silva C E C EFM

Estado	Paraná
Município	Ortigueira
Escola	Izaias Rafael da Silva C E C EFM
Dependência Administrativa	Estadual
Localização/Zona da Escola	Rural
CEP	84350-000
Endereço	Assentamento Libertação Camponesa
Telefone	(42) 8850-4358
Ensino Fundamental, Anos Finais - Número de Matrículas	100
Ensino Médio - Número de Matrículas	56

Fonte: Site INEP. Quadro elaborado pela autora, 2016.

Em 1985 passou a se chamar Escola Estadual Dr. Teotônio Vilella oferecendo a partir daí o curso de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Em 1998 começou a ofertar também o ensino fundamental de 5ª a 8ª série de forma gradativa. No ano de 2001 o referido estabelecimento passou a oferecer o curso do Ensino Médio. Hoje é chamado Colégio Estadual Dr. Teotônio Vilella - Ensino Fundamental e Médio.

Segundo a entrevistada 2 o trajeto para Briolândia era muito desgastante para os alunos o que fazia com que muitos desistissem de concluir os anos finais do Ensino Fundamental e Médio.

Para conhecermos a história do Colégio Estadual Izaias Rafael da Silva, conversamos com moradores do local, ex alunos, funcionários do Colégio e realizamos uma análise do Projeto Político Pedagógico do Colégio, bem como alguns documentos que estão em posse da atual gestão escolar.

Segundo o Diário Oficial do Estado do Paraná, em uma quinta-feira, 20 de março de 2003, foi publicado a resolução nº 297/03 na qual o diretor geral da secretaria de estado de educação, no uso de suas atribuições, resolveu a criar e autorizar o funcionamento da Escola Estadual Izaias Rafael da Silva ofertando o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série). A autorização foi concedida pelo prazo de um ano com implantação simultânea a partir do início do ano letivo de 2003.

O Núcleo de Telêmaco Borba declarou a autorização de funcionamento do Colégio, através do chefe do NRE João Ivanir de Moraes, em 17 de fevereiro de 2003. E dia 24 de abril de 2003 a Senhora Cirlene da Aparecida dos Santos Vargas, através da Resolução nº 00666/03, publicada no diário oficial do Estado, em 15 de abril de 2003, foi nomeada diretora da Escola Estadual Izaias Rafael da Silva.

O nome do Colégio foi escolhido através de uma discussão entre as lideranças do assentamento. Segundo a Ata de nº 04, lavrada por Misael Schauss, em uma reunião extraordinária realizada por lideranças do Assentamento na Sede da Fazenda RR, aos nove dias do mês de fevereiro de 2003, houve uma votação para a escolha do nome da escola. As opções eram Izaias Rafael da Silva, João Batista de Oliveira e Uzielton Zubem. Assim, o mais votado foi Izaias.

É interessante analisar como todos os moradores entrevistados no assentamento conhecem a história de Izaias. Tive acesso a um texto, escrito de próprio punho por Pedro da Silva Bonfim, um dos moradores do assentamento, no qual ele conta um breve histórico da vida de Izaias.

Izaias Rafael da Silva é filho de Francisco Rafael da Silva, conhecido no assentamento como Chiquinho, e este reside no local até os dias de hoje. O senhor Francisco é descendente de mineiros e nasceu em Cantagalo, no Paraná, de onde vem também sua esposa Conceição Rafael da Silva. Segundo o documento, ambos viveram em Cantagalo até o dia 30 de junho de 1996 quando foram para um acampamento denominado Assentamento Serraria em Tamarana, no Paraná.

Nesse período, a família de Izaias e os assentados como um todo, passaram por situações de muita dificuldade, mudando de assentamentos e acampamentos, até chegarem à fazenda RR no dia 30 de outubro de 1996. Chiquinho chegou com sua família e mais 365 famílias no local da Mangueira (Fazenda RR).

Em posse da certidão de nascimento e de óbito de Izaias podemos afirmar que o mesmo nasceu no dia 26 de setembro de 1993, no distrito de Marquinho, município de

Cantagalo. Dessa forma, Izaías acompanhou a família em seu trajeto de luta pela terra e por melhores condições de vida.

Os entrevistados relatam que, não resistindo às dificuldades enfrentadas pelos acampados, na qual ele afirma terem vivido uma situação precária, vem a óbito no dia 22 de fevereiro de 1999, às 2h50min na via pública que liga Tamarana à Ortigueira. Consta em sua certidão de óbito que a causa da morte foi Desidratação IIIº G – Gastroenterocolite.

Segundo moradores, esse quadro enfrentado por Izaías demonstra as dificuldades enfrentadas pelos moradores do assentamento, porém isso não fez com que os pais de Izaías desistissem, contribuindo com as lideranças na luta pela estruturação do Assentamento. A família do mesmo vive no assentamento até os dias de hoje.

Para compreendermos um pouco da história e do funcionamento do Colégio entrevistamos funcionários. O entrevistado 3³⁶ leciona há 19 anos. Graduado e com especialização em educação do campo e educação especial. Possui carga horária de 40h/a semanais.

Ele nos conta que chegou ao assentamento antes da construção do prédio atual do Colégio, e atuou no antigo “barracão” onde funcionava a Escola.

Na época que cheguei só havia o ensino fundamental, até a oitava série. Depois veio a reforma do ensino. Viemos pra cá, de série passou pro ano, o ensino fundamental e o ensino médio veio aqui para assentamento(...) O acompanhamento do assentamento eu faço desde que ele começou. Então, fiz os levantamentos para instalar o ensino fundamental dois, que são os anos finais do ensino fundamental, eu estava junto fazendo levantamento, pra levar os alunos daqui pra Briolândia na época. Pois, eles estudavam lá (...)³⁷.

O entrevistado 3³⁸ conta que trabalhou no Colégio Estadual Teotônio Vilela, em Briolândia, como professor. Em 1998 o Ensino no assentamento foi centralizado no barracão, então as salas começaram a ser separadas em classes.

Em meados de 1997 para 1998 participou do levantamento realizado para saber o número de alunos que haviam dentro do assentamento para cursarem a quinta série, que hoje equivale ao 6º ano do Ensino Fundamental II. A partir de uma análise, as séries posteriores foram implantadas gradativamente. Em 2009, quando chegou no assentamento, o prédio novo

³⁶ Para preservar a identidade e integridade de nossos entrevistados optamos por utilizar números para identificá-los.

³⁷ Entrevista concedida à Camilla Bolonhezi no dia 15 de julho de 2016.

³⁸ Para preservar a identidade e integridade de nossos entrevistados optamos por utilizar números para identificá-los.

do Colégio estava em construção, porém as obras estavam paradas. O mesmo afirmou que a obra estava estagnada pois “a firma que tinha feito havia aberto concordata e parou”.

Nesse contexto, o mesmo relata:

Esse prédio que temos, essa estrutura maravilhosa, com câmara em tudo, com laboratório de informática, laboratório de química, física e biologia, dez salas de aula...Quadra aberta...então é muito... muito boa a estrutura, sala ambiente, parte administrativa... só que isso não veio de graça, nem um deputado, nem uma autoridade, um prefeito, nenhum desses pode dizer “isso aqui é conquista nossa”, não, isso aqui é conquista do povo. Então ela (...), é resultado de lutas. (...) ³⁹.

Nesse trecho, podemos afirmar o quanto a luta da comunidade foi fundamental para a conquista da estrutura física do Colégio. Todos os entrevistados são unânimes ao afirmarem que não houve influência de políticos e nem autoridades públicas que atuassem em favor dos assentados na luta pela Escola.

Os relatos apontam que foram feitos muitos projetos, esses dentro do próprio assentamento, para exigirem reformas entre outras demandas ao governo. Nesses momentos, toda a comunidade do assentamento estava envolvida, as associações dentro do espaço, como a APMF.

(...) foi a união do povo mesmo. (...) as associações daqui(...) na época se uniram, todo mundo vestiu a camisa pela ideia então viajaram até Curitiba não foi uma, não foi duas, foram várias. (...) nunca tínhamos ajuda de ninguém (...) então as associações se reuniam, iam em um carro e outro, conseguiam um jeito, quando viam, estavam lá. Antes disso, pararam rodovias, invadiram prefeitura, tudo para conseguirem que tivessem uma educação de qualidade no assentamento (...). Não veio de graça. (...). Na inauguração (...) chegou e falou que ele tinha tomado café com seu Izaias Rafael aqui várias vezes. O Izaias Rafael é um infante né, filho de seu Chiquinho, que morreu na lona quando estava acampado (...) não conhece a realidade e vem... (...) ⁴⁰.

Nesse trecho fica explícito o não envolvimento de autoridades competentes e a luta da comunidade pela construção do Colégio. Em um momento da entrevista, é citada a inauguração do prédio, que aconteceu com a presença do então vice-governador Flávio Arns e mais alguns deputados. Nesse dia, o entrevistado ³⁴¹ nos conta que um deputado afirmou ter tomado “café” várias vezes com o “seu Izaias” demonstrando um total desconhecimento em relação a luta da comunidade bem como a história da construção do prédio.

³⁹ Entrevista concedida à Camilla Bolonhezi no dia 15 de julho de 2016.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Para preservar a identidade e integridade de nossos entrevistados optamos por utilizar números para identificá-los.

Essa história referente ao deputado que supostamente “tomou café com o seu Izaías”, é repetida por todos os entrevistados. Os relatos, vêm sempre carregado com um tom de humor na medida em que o mesmo mostrou total desconhecimento da realidade da comunidade.

Segundo todos os entrevistados, foram realizadas várias manifestações e ocupações para que as reivindicações dos moradores fossem ouvidas. Em 2004 a comunidade compreendeu, a partir de discussões realizadas, que a Escola necessitava tornar-se uma Escola do Campo, como o termo sugere, na sua totalidade.

Dessa forma, encaminharam suas reivindicações ao NRE mais próximo, porém, como não havia uma resposta efetiva, em uma das visitas do Núcleo Regional de Ensino ao Assentamento, os camponeses paralisaram as estradas perto da escola e receberam o chefe do Núcleo com intensas manifestações,

Logo, os relatos apontam que todas as conquistas obtidas dentro do assentamento vieram da mesma forma, por meio de organizações comunitárias.

Sobre a construção do prédio novo da Escola

(...). Fomos lutando pelo colégio central, para a construção fomos, na época, até a FUNDEPAR (...) houve uma parceria de governo municipal com governo estadual, para construção. (...) começamos no governo Lerner (...) com todas as brigas. Depois entra o Requião. O Requião tirou o FUNDEPAR e criou um outro, CELEPAR. Então conseguimos. Só que na época, para construir, a prefeitura não poderia, porque a prefeitura estava inadimplente, devido problemas do prefeito anterior. Então, tivemos que ir até Curitiba no palácio do governo. Tivemos que negociar a doação. (...). Até que conseguimos (...) cem por cento foi construído pelo Estado. Então a escola que iria ser municipal passou a ser estadual (...), no entanto, quando houve a construção, o nome do prédio era “libertação camponesa” que é o nome da escola municipal e do assentamento, e o Colégio Estadual do Campo Izaías (...) estaria dentro da escola “libertação camponesa”. (...) Só que houve o inverso. Acabou a “libertação camponesa” ficando dentro do Colégio Izaías⁴².

Após as reivindicações e manifestações contínuas em prol da construção do prédio para o Colégio, houve a liberação da construção, que aconteceu durante os últimos meses do governo Requião e especificamente foi assinado pelo então governador Orlando Pessuti no ano de 2010.

⁴² Entrevista concedida à Camilla Bolonhezi no dia 15 de julho de 2016.

A inauguração do prédio novo aconteceu em 2012. Abaixo temos algumas imagens do prédio novo onde funciona o Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva e a Escola Municipal do Campo Libertação Camponesa.

Figura 16: Prédio novo onde funcionam as Escolas do campo



Fonte: Trabalho de Campo. Foto: Autora, 2016.

Figura 17: Quadra poliesportiva presente nas dependências das Escolas do campo



Fonte: Trabalho de Campo. Foto: Autora, 2016.

Figura 18: Prédio novo onde funcionam as Escolas do campo



Fonte: Trabalho de Campo. Foto: Autora, 2016.

3.7 Análise do projeto político pedagógico (PPP) do Colégio Estadual Izaias Rafael da Silva

O Projeto Político Pedagógico de uma Escola é um documento fundamental na medida que em que o mesmo vai contemplar uma proposta em formato de um projeto que contém concepções, aspectos filosóficos e práticos no que se refere a educação e ao ensino ofertado na Instituição.

Segundo Gadotti (2009, p.02):

O projeto da escola não é responsabilidade apenas de sua direção. Ao contrário, numa gestão democrática, a direção é escolhida a partir do reconhecimento da competência e da liderança de alguém capaz de executar um projeto coletivo. A escola, nesse caso, escolhe primeiro um projeto e depois essa pessoa que pode executá-lo. Assim realizada, a eleição de um diretor, de uma diretora, possibilita a escolha de um projeto político-pedagógico para a escola. Ao se eleger um diretor de escola o que se está elegendo é um projeto para a escola. Na escolha do diretor ou da diretora percebe-se já o quanto o seu projeto é político.

Gadotti (2009) atenta para a escola da atualidade como um espaço marcado pela diversidade, o que evidencia um processo de intensas contradições expostas nesse espaço. Dessa forma, cada escola possui particularidades que lhe são peculiares e únicas, inviabilizando a criação de um projeto único possível de ser aplicado em todas elas.

A pluralidade de projetos pedagógicos marca a educação atual impedindo que haja um padrão único e norteador. É nesse contexto que a autonomia da escola deve ser garantida na produção desse documento.

Há muitas definições para o PPP (Projeto Político Pedagógico), nesse trabalho optamos por compreendê-lo “como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar” (VASCONCELLOS, 2000, p. 169).

Sobre os projetos das escolas do campo em específico Praxedes (2015, p. 71) ressalta que:

A identidade de projeto, construída pelos movimentos sociais de luta pela reforma agrária pelos movimentos sociais de luta pela reforma agrária no Brasil, envolve uma concepção Curricular de Educação do Campo que busca unificar as lutas dos trabalhadores camponeses que resistem à expansão do agronegócio no campo brasileiro, em torno da defesa de uma pedagogia do trabalho na agricultura camponesa, que se diferencia da concepção curricular da educação rural, que visa escolarizar a população rural para servir como mão de obra para as empresas capitalistas que atuam no campo ou para a concepção de uma agricultura familiar fornecedora de insumos e matérias-primas para as agroindústrias.

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva busca sistematizar esse ideal de luta por uma educação que não seja mercantilizada. Inicialmente ele apresenta em sua contracapa trechos do poema Cântico da Terra de Cora Coralina, sendo eles assim citados

O CÂNTICO DA TERRA

Cora Coralina

Eu sou a terra, eu sou a vida.

Do meu barro primeiro veio o homem.

De mim veio a mulher e veio o amor.

Veio a árvore, veio a fonte.

Vem o fruto e vem a flor.

A ti, ó lavrador, tudo quanto é meu.

Teu arado, tua foice, teu machado.

O berço pequenino de teu filho.

O algodão de tua veste

e o pão de tua casa.

Plantemos a roça.

Lavremos a gleba.

Cuidemos do ninho,

Do gado e da tulha.

Fatura teremos

e donos de sítio
felizes seremos.⁴³.

A escolha dos versos do poema para iniciar o PPP da Escola muito nos conta sobre seus elaboradores, a comunidade e os estudantes do Colégio Izaias Rafael da Silva e seus anseios enquanto instituição de ensino.

Esses anseios têm como foco formar camponeses que possam trabalhar na terra munidos de conhecimento científico e filosófico e se compreendendo como cidadãos e verdadeiros donos da terra. Só assim, estes, podem assumir-se plenamente felizes.

Na introdução do projeto os autores apontam para a necessidade de romper com a lógica de destruição do planeta que, segundo os mesmos, é proposta pelo modelo de desenvolvimento econômico implantado no Brasil. Afirmam que a Educação do Campo se torna uma forma incisiva de contribuição para a construção de um novo modelo econômico pautado no desenvolvimento sustentável do país. Para isso, as relações de solidariedade e justiça social são fundamentais.

A luta desse grupo fica bastante clara na introdução quando os mesmos afirmam que o ser humano é e deve ser o centro da produção no campo e que para que isso aconteça é preciso utilizar os recursos naturais de forma consciente, investir na diversificação dos produtos, na Agroecologia, na Agricultura familiar e na Reforma Agrária.

Nesse sentido, o PPP do Colégio afirma combinar duas lutas:

A partir de duas lutas combinadas: pela efetivação do direito e ampliação do acesso à educação e à escolarização no campo e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo - uma escola ligada à história, à cultura, às causas sociais e humanas dos que vivem no campo - é então que afirmamos que: a educação é pensada pelos trabalhadores do campo, nas suas mais diversas dimensões. A consolidação da educação básica é direito de todos. É necessário, portanto, além de garantir as condições de acesso e permanência das crianças, jovens e adultos, construir um projeto político pedagógico de educação básica comprometido com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população.⁴⁴

A luta por uma escola do campo que esteja no campo fica clara nesse trecho, em uma perspectiva de que não há educação do campo fora do espaço ocupado pelo mesmo.

Sobre o processo de implementação do Projeto Político Pedagógico na Escola, o texto, na seção denominada marco situacional, nos mostra a preocupação em construir uma

⁴³ PPP do Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva, 2010, p. 2.

⁴⁴ Ibidem, p. 7.

identidade de se fazer escolas nos assentamentos e essas como luta das comunidades assentadas. Nesse sentido, há a afirmação de que o Colégio Estadual Izaias Rafael da Silva é resultado da luta do povo sem-terra, dos educadores envolvidos que acompanharam a trajetória do Colégio.

Educadores estes que ao se fazerem presentes no início de nossa história por vezes tiveram que acompanhar os seus educandos em ocupações dos órgãos públicos para que fosse possível hoje podermos ter aula e trabalho neste estabelecimento. No mesmo quadro, instauram-se resistências, seja na pouca participação das famílias, na rotatividade de educadores que passam pela escola e pouco conseguem contribuir para que o projeto avance, não o compreendendo em sua perspectiva histórica e política⁴⁵.

Sobre a história do Colégio, o Projeto Político Pedagógico do Colégio Izaias Rafael da Silva traz informações muito aproximadas das histórias contadas pelos moradores entrevistados durante a pesquisa. No histórico temos, inicialmente, uma referência às lutas centrais dos camponeses: terra, educação e trabalho. E nessa perspectiva, sobre a Escola, o documento afirma que:

Ela é resultado da luta dos recém-assentados pela garantia ao acesso à escolarização, numa época em que a política educacional do Estado era marcada pela precarização da escola pública. Como o número de famílias era muito grande (foram assentadas aproximadamente 748 famílias) o número de crianças, adolescentes e jovens em idade escolar era muito alto e para atender todos era necessária a construção de diversas escolas. Num primeiro momento foram organizadas instalações provisórias para o funcionamento das escolas, em antigos barracões utilizados para guardar máquinas, em barracos de lona, e em alguns casos em casas de palafitas.

O Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva inicialmente era uma extensão do Colégio Estadual do Campo Teotônio Vilela que ficava na comunidade Briolândia, local bastante distante para que os educandos pudessem frequentar, uma vez que os lotes haviam sido distribuídos e as famílias estavam ocupando a área. Por conta disso, a escola passou a funcionar na Comunidade Sede no ano de 1997 onde havia apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua estrutura era um barracão grande e não havia divisórias, estas eram imaginárias, havia um grupo estudando ao lado do outro, outro grupo atrás, o que dificultava a aprendizagem dos educandos. Após longa permanência nestas instalações, no ano de 2002 foram feitas divisórias no barracão e implantado o Ensino Fundamental, Anos Finais, tinha apenas quatro salas e o acesso era mais fácil. Vale ressaltar que este processo ocorreu por meio da mobilização de assentados, pais, educadores e educandos, pois não havia contribuição dos órgãos públicos, municipal e estadual, e por isto, as lutas continuaram a marcar a história de conquista pelo direito ao acesso à educação.

Em 2003, o governo municipal, com ajuda do estadual colocou forro no barracão, e construiu mais três salas de aula. Em 2009 o governo estadual reformou as instalações, sendo no ano de 2010 implantado o ensino médio,

⁴⁵ PPP do Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva, 2010 p. 7.

em 2012 foi inaugurada a unidade nova a qual vem em resultado de lutas e anseios de toda a população⁴⁶.

Nesse trecho há um relato bastante aproximado de nossas entrevistas. É interessante notar, também, que no projeto encontramos uma referência à escolha do nome do Colégio. E nele, Izaias Rafael da Silva é citado como um dos mártires da luta pela terra como vemos no trecho abaixo:

O nome do Colégio foi uma forma de reconhecimento à luta dos acampados que têm em Izaias Rafael da Silva um dos mártires da luta pela terra, pois o mesmo sendo infante estava em baixo da lona, vindo a falecer por desnutrição de terceiro grau e gastrenterocolite. O mesmo, junto com sua família estava atrás de um sonho, a terra própria, sua família ainda reside no assentamento, e são bem atuantes na comunidade. Izaias é um dos muitos que ficaram pelo caminho devido às dificuldades enfrentados por seu povo⁴⁷.

Na continuação vemos muitas dificuldades apresentadas no próprio documento da Escola e que irão ser tratados mais à frente.

Sobre as condições físicas do Estabelecimento de Ensino o PPP afirma que o mesmo é composto por:

Tabela 9: Condições Físicas do Estabelecimento de Ensino conforme PPP

Quantidade	Repartição
10	Salas de aula
1	Biblioteca
1	Laboratório de Informática
1	Laboratório de Ciências
1	Sala Multimídia
1	Secretaria
1	Sala da Direção
1	Sala da Coordenação Pedagógica
1	Sala de Professores
1	Almoxarifado
1	Sala de Reunião
1	Cozinha
1	Refeitório
1	Dispensa
1	Quadra Poliesportiva Coberta
1	Pátio
1	Banheiro Adaptado (para Portadores de Necessidades Especiais)
4	Banheiros

Fzonte: Dados extraídos do PPP. Tabela elaborada pela autora, 2016.

⁴⁶ PPP do Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva, 2010, p. 12.

⁴⁷ Ibidem, p. 13.

Tabela 10: Recursos Materiais

Quantidade	Bens
1	Mesa para direção
2	Freezer
3	Arquivos
11	Estantes de Aço
1	Mimeógrafo
9	Armários
1	Mesa para professores
12	Computadores
2	Impressoras
2	Globos
1	Dorso
2	Vídeos Cassetes
1	Televisor
3	DVDs
6	Mesas para Computador
6	TVs Pendrive com Rack
4	Botijões de gás p/45
4	Botijões de gás p/13
16	Ventiladores
1	Aparelho de Som
16	Cadeiras Estofadas
1	Área de Trabalho
1	Forno elétrico
1	Batedeira
2	Fogões Industriais
1	Geladeira
1	Batedeira Industrial
1	Liquidificador Industrial
1	Multiprocessador
2	Garrafas Térmicas
1	Balança Plataforma Digital sem Coluna
1	Impressora Multifuncional
1	Caixa de Som Amplificada
2	Microfones
1	Mesa de Tênis de Mesa
1	Microscópio
1	Kit para Laboratório de Ciências e Fantoques

Fonte: Dados extraídos do PPP. Tabela elaborada pela autora, 2016.

Dentro do Colégio também são desenvolvidos diversos projetos como Curso de Espanhol Básico, Sala de Apoio a Aprendizagem e Sala de Recursos Multifuncional.

Após a leitura e análise do documento, uma das questões fundamentais a serem abordadas referem-se ao marco conceitual inserido no documento. Este postula acerca dos referenciais teóricos utilizados para nortear o ensino dentro do Colégio.

A partir da leitura vimos que um dos lemas da formação humana no Colégio seria uma educação que desenvolva a consciência crítica da classe trabalhadora com foco para a transformação social. Nesse contexto, os valores de justiça social, democrática e valores humanistas são citados como fundamentais.

Outra questão importante refere-se à concepção de Educação do Campo apresentada no documento. Esta, pautada em Paulo Freire e Caldart, sendo:

Assim a Educação do Campo deve ser compreendida a partir dos sujeitos que têm o campo como seu espaço de vida, assim sendo, ela é uma educação que deve ser no e do campo, no, porque “o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive”; Do país “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Nesse sentido, o conceito de campo busca ampliar e superar a visão do rural como local de atraso, em que as pessoas não precisam estudar ou que basta uma educação precária e aligeirada. Nesta concepção, o campo é entendido como lugar onde as pessoas vivem e produzem conhecimento partindo das relações de sua existência e sobrevivência. A produção cultural no campo deve se fazer presente na escola, servindo como ponto de partida para as práticas pedagógicas da escola. Na escola do Campo deve-se observar e considerar na construção dos planejamentos dos professores, bem como no Projeto Político Pedagógico esta concepção sobre educação no campo⁴⁸.

A concepção de educação abordada no Projeto compreende que a educação tem um papel transformador em um âmbito social visualizando os alunos como seres capazes de assumirem seus papéis enquanto sujeitos capazes de transformar e construir uma nova realidade social. Dessa forma, a busca dessa educação é formar o homem em sua plenitude direcionando o aluno para a autoconsciência.

Sobre a Escola, a concepção exposta no PPP é de que:

Entendemos a escola como espaço de aprendizagem, onde o processo de aquisição de conhecimento acontece e permite a todo ser humano a experiência da transformação, pois todo ser humano que aprende se modifica e se emancipa. O termo aprender vem do latim que significa segurar, apanhar, agarrar, apoderar-se, o que leva a compreensão de que aprender é tomar conhecimento de algo. A questão do ensino já passou por várias transformações, dependendo sempre das concepções pedagógicas a que é submetido. A organização dessas informações no processo ensino-

⁴⁸ PPP do Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva, 2010, p. 31.

aprendizagem dentro da escola se fazem necessárias para que haja efetivamente a concretização da aprendizagem e de novos conhecimentos⁴⁹.

A Escola, então, é o espaço de conhecimento e transformação social onde o ser humano se transforma e tem a possibilidade de tornar-se independente daquilo o que impede de ser livre.

Em relação aos princípios norteadores adotados pelo Colégio, o PPP mostra que se refere a concepção histórico-crítica. Essa concepção visa promover a emancipação do indivíduo por meio dos conhecimentos. O termo “concepção histórico-crítica” foi elaborado por Demerval Saviani e sobre essa concepção ele afirma: “(...) Cunhei, então, a expressão “concepção histórico-crítica”, na qual eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, a dimensão histórica que o reprodutivismo parte de vista” (SAVIANI, 1944, p. 61).

A Escola, então, é o espaço de conhecimento onde o mesmo não está somente vinculado à transmissão de conteúdos e informações. Mais um espaço onde o diálogo é estabelecido de forma contínua e o conhecimento se estabelece em uma perspectiva transformadora na qual o aluno não é mais um receptáculo de conteúdos e sim sujeito ativo na construção do conhecimento como um todo. O foco é a busca do conhecimento acontecendo por meio de múltiplas interações. Dessa forma a família, o espaço de trabalho e lazer, a escola, o contexto histórico e social como um todo são determinantes no processo ensino aprendizagem.

Outra questão abordada no marco operacional do Projeto Político Pedagógico da Escola faz referência a uma educação que supere barreiras que inviabilizam a Escola pública de educar para o exercício da cidadania, bem como torná-la um instrumento efetivo de transformação social.

3.8 Análise do projeto político pedagógico (PPP) do Colégio Estadual Izaias Rafael da Silva: A proposta está de acordo com a prática?

É interessante observar que no próprio Projeto Político Pedagógico do Colégio os autores citam diversas dificuldades enfrentadas para que a Educação do Campo na Escola aconteça de forma efetiva.

⁴⁹ PPP do Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva, 2010 p. 36.

A primeira questão abordada diz respeito aos professores. Ao buscarmos uma fundamentação para compreendermos quem seria esse educador do campo e como ocorre a formação dos mesmos nos pautamos em Praxedes (2015, p. 79) que nos diz:

Os educadores do campo que estabelecerem para si que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE 2002, p. 25), se apresentarão para o seu trabalho docente com “disponibilidade para o diálogo” com os estudantes e seus familiares, e com os participantes dos movimentos sociais do campo com o objetivo de construir um conjunto de concepções, valores e saberes práticos que fundamentam uma identidade de projeto.

Sobre os professores, o PPP da escola afirma:

Os primeiros educadores deste colégio traziam consigo a persistência e resistência para construir e aprender nas adversidades, assim ergueu não só as paredes da Escola, mas uma nova forma de ensinar. A visão de conteúdo, método, avaliação e prática pedagógica eram transformadas de forma a atender a realidade que se apresentava. Era uma nova escola que se constituía, com educandos e educadores formados a partir de suas vivências e suas necessidades. A escola conseguia fazer a diferença para estes educandos e educadores que apesar das dificuldades de acesso, de falta de estrutura física, recursos didáticos pedagógicos escassos, entre outros, faziam com que a educação contribuísse para o desenvolvimento unilateral. Os educandos gostavam de ir para escola, pois compreendiam que era um espaço deles e realizavam trabalhos que iam além do registro nos cadernos e livros, de avaliações escritas e orais⁵⁰.

Nesse trecho, os professores envolvidos na luta pela construção de uma Escola do Campo no Assentamento, desde as primeiras salas de aulas, seguiam a ideologia dos camponeses (do MST, em específico) que buscava uma educação emancipatória.

Atualmente, a situação apresenta-se de forma diferente

Hoje temos em nosso estabelecimento de ensino, a rotatividade dos educadores, pois muitos têm contratos temporários, porque ainda não foram efetivados, por não terem sido aprovados ou não participaram do concurso público. Muitos assumem a proposta e a consolidam como fora estruturada e construída, partindo dos princípios da educação do campo e da formação do sujeito Sem Terra, mas para isto a equipe diretiva precisa fazer um trabalho constante. Diferentes concepções se contrapõem quando se ousa pensar uma proposta de educação para emancipação humana. Apesar de termos como princípio a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, enfrentamos problemas, pois a rotatividade dos educadores não nos permite a continuidade deste processo. Os educadores que estão presentes no colégio já não são necessariamente os mesmos que participaram da discussão e

⁵⁰ PPP do Colégio Estadual do Campo Izaías Rafael da Silva, 2010 p. 13-14.

elaboração do Projeto. Desta forma para garantir a participação de todos no início do ano, socializamos este documento para sua execução⁵¹.

Esse problema de rotatividade de docentes fica expresso no PPP pois, no quadro do colégio apenas dois deles pertencem ao QPM (Quadro próprio do magistério) e a maioria consiste em educadores contratados em regime de PSS (Processo seletivo simplificado). O que gera uma rotatividade intensa.

Apesar de existir na escola o princípio da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, a escola enfrenta problemas, pois as trocas constantes de educadores não permite a continuidade deste processo. Os educadores que estão presentes no colégio já não são necessariamente os mesmos que participaram da discussão e elaboração do Projeto.

Uma das questões centrais dessa pesquisa foi tentar compreender se a proposta pedagógica contida no PPP da Escola e nos documentos oficiais disponíveis pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná estão de acordo com o que acontece verdadeiramente dentro da Escola do Campo localizada dentro do assentamento Libertação Camponesa.

O entrevistado 3⁵² é enfático ao afirmar que teoricamente, as propostas curriculares voltadas para o campo são elaboradas de maneira a parecerem viáveis, porém esse fato não ocorre efetivamente. E quando pergunto porque a prática é tão inviabilizada o mesmo responde prontamente que o Estado não dá condições para que essas propostas se desenvolvam efetivamente. Assim, ele diz:

(...) a grade curricular, já vem pronta, você tem que fazer plano de trabalho docente de acordo com as diretrizes nacionais, de acordo com as PCNs, e eles não englobam a realidade do educando, inclusive os livros didáticos que são enviados não são aqueles que deveriam ser estudados (...) eu me pergunto se tem material (escolas do campo) ... muito pouco... infelizmente as editoras, essas coisas... (os livros de educação do campo) não dá retorno financeiro. Então o que que acontece, é que o Brasil tem que se passado a limpo. Pra começar tem que começa tem que ser pela educação. Então começar a formar a base aqui no chão da escola. Agora não é lá na... na faculdade (...) tem que começar desde as séries iniciais. Porque hoje nós temos, inclusive dentro do próprio movimento, jovens com formação em educação do campo, hoje tem meio curso em Maringá, em Laranjeiras (...) pedagogia do campo, cursos da formação de docentes e tudo. Mas isso tem que ser trazido para nossa realidade também. Dentro do colégio o único professor concursado sou eu e o secretário. Os demais, todos os funcionários tanto agente 1 quanto agente 2, todos os professores são PSS.⁵³

⁵¹ PPP do Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva, 2010 p. 14.

⁵² Para preservar a identidade e integridade de nossos entrevistados optamos por utilizar números para identificá-los.

⁵³ Entrevista concedida à Camilla Bolonhezi no dia 15 de julho de 2016. Para preservar a identidade e integridade de nossos entrevistados optamos por utilizar números para identificá-los.

Os estudos acadêmicos e cursos de pedagogia do campo, que recebem alunos que vivem em assentamentos, no caso da educação, muitas vezes não repercutem um bom resultado por conta das políticas educacionais vigentes que realizam um processo seletivo que prioriza o número de especializações, tempo de serviço, sem levar em consideração a identidade do professor que irá atuar no campo.

Nessa perspectiva esses contratados em regime de PSS, no fim do ano letivo mudam de escola, ou perdem vínculo empregatício. Isso sem falar que no ato da inscrição, geralmente todos os professores que se inscrevem para atuar na cidade se inscrevem também nas escolas do campo, estes, muitas vezes sem nenhum vínculo com os ideais da educação do campo e nem formados para isso.

Assim, a entrevista nos mostra que seria importante priorizar os professores com formação e identificação com o universo rural para lecionar. Muitos professores da cidade lecionam no assentamento, estes com pouca identificação com o projeto de educação para o campo. Para nossos entrevistados, seria interessante que o professor fosse do campo e vivesse no campo pois:

(...) Primeiro, se a pessoa é daqui, é da região, ele já não vai ter tanta falta, então vai ter maior presença, porque pode estar chovendo, pode estar qualquer coisa, ele vai estar aqui. (...). Segundo, ele sabe, ele é um assentado também, ou é um pequeno produtor. Ele já vai ter a ideologia de como ensinar essa criança que, porque infelizmente, não são todos, graças a Deus nós temos uma equipe boa de professores, mas nós já chegamos a ter professores, aqui dentro inclusive esse ano...Que vem aqui só pelo salário, não tem compromisso nenhum com qualquer atividade da comunidade, da escola, infelizmente (ENTREVISTADO 3⁵⁴).

É fundamental que haja vínculo do professor com a proposta de Educação do campo. O entrevistado 3⁵⁵ contou que vivia próximo do assentamento, mas hoje mudou-se para ele, morando há uns 20 metros do colégio, como permissionário do estado, morando dentro do próprio colégio. Ele conta que, no caso, esse permissionário teria que ser um policial, mas como aqui no assentamento não tem ele faz essa função.

Nosso entrevistado contou que sua esposa é professora na escola e suas filhas estudam nela também. Ele conta que está no Colégio por opção e que nasceu há 18 km do assentamento. O mesmo se intitula indigenista também e disse que trabalhou um tempo com os índios.

⁵⁴ Para preservar a identidade e integridade de nossos entrevistados optamos por utilizar números para identificá-los.

⁵⁵ Ibidem.

Ao longo de nossa conversa questionei-o sobre a importância do envolvimento dos movimentos sociais na construção do Colégio e na implantação dessa política intitulada Educação do campo e ele me afirmou que:

(...). Aqui foi fundamental a participação dos movimentos no começo, os movimentos sociais como MST, quando estava realmente organizado aqui dentro, hoje infelizmente depois de assentados (...) o movimento não tem militância aqui dentro, até há falta disso aqui dentro. Porque os nossos alunos perderam os valores da integração com o movimento. (...) então, hoje eles estão fora. Muitos deles se você questiona se é assentado, eles dizem “não, eu já vim pra cá depois” ou “meu pai comprou o sítio aqui” entrevistado 3⁵⁶.

No começo todos os assentados pertenciam ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, porém com as dificuldades apresentadas pela falta de incentivos à permanência no campo, muitos passaram a vender seus lotes. E com isso, parte dos integrantes dos Movimentos deixaram o assentamento. Assim, hoje, dos que estão desde o início apenas 10% permanecem envolvidos com o MST em si.

Sobre a venda dos lotes, após assentados, as condições ofertadas pelo governo foram as mínimas possíveis, não há subsídios para que as pessoas sobrevivam e na falta de estradas, escolas, saúde, muitas pessoas se viram obrigadas a irem embora. Segundo o entrevistado 3⁵⁷ o Colégio Izaias Rafael da Silva chegou a ter 407 alunos matriculados regularmente, até a data da entrevista contava com 138 alunos. Segundo ele, somando o Colégio Estadual e a Escola Municipal há mais ou menos 250 alunos, o que diminuiu significativamente as verbas dirigidas ao Colégio.

Esse fato gera um problema sério pois as verbas são destinadas de acordo com o número de estudantes. Os estudantes diminuíram, no entanto, a estrutura física continua a mesma, com gastos elevados.

Outra dificuldade fundamental é que a Escola está no campo, é do campo, mas o ensino é como na cidade. As metodologias utilizadas são as mesmas que se utilizam na cidade, e os materiais também. Esse, segundo o diretor, é o maior desafio: adequar a prática pedagógica ao universo do campo. Mas como fazer isso se os professores foram formados, residem e ensinam a partir de uma perspectiva urbana?

A seguir apresentamos uma análise dos índices apresentados pelo IDEB.

⁵⁶ Entrevista concedida à Camilla Bolonhezi no dia 15 de Julho de 2016.

⁵⁷ Para preservar a identidade e integridade de nossos entrevistados optamos por utilizar números para identificá-los.

Tabela 11: IDEB observado no Brasil referente Anos Finais do Ensino Fundamental

Anos Finais do Ensino Fundamental						
IBED Observado						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2

Fonte: Site IDEB. Tabela elaborada pela autora, 2016.

Tabela 12: IDEB observado no Brasil referente Ensino Médio

Ensino Médio						
IBED Observado						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5

Fonte: Site IDEB. Tabela elaborada pela autora, 2016.

Tabela 13: IDEB observado no estado do Paraná referente Anos Finais do Ensino Fundamental

Anos Finais do Ensino Fundamental						
IBED Observado						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Paraná	3.3	4.0	4.1	4.0	4.1	4.3

Fonte: Site IDEB. Tabela elaborada pela autora, 2016.

Tabela 14: IDEB observado no estado do Paraná referente Ensino Médio

Ensino Médio						
IBED Observado						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Paraná	3.3	3.7	3.9	3.7	3.4	3.6

Fonte: Site IDEB. Tabela elaborada pela autora, 2016.

Tabela 15: IDEB observado no Colégio Izaias Rafael da Silva referente Anos Finais do Ensino Fundamental

Anos Finais do Ensino Fundamental						
IBED Observado						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Izaias Rafael da Silva C E C EFM			3.3	3.1	3.6	*

Fonte: Site IDEB. Tabela elaborada pela autora, 2016.

Notas: * Sem média na prova Brasil 2015

A partir dos índices do IDEB, o do Colégio Estadual Izaias Rafael da Silva tem uma inferior à média estadual e nacional. Apesar do crescimento observado no ano de 2013, levando em consideração que não foi publicada a análise em 2015, o resultado é consequência dos problemas enfrentados especificamente pelo Colégio e problemas estruturais referentes a políticas públicas e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Movimentos Sociais são agentes transformadores e possuem um papel de fundamental importância na redemocratização do Brasil, bem como na manutenção do estado de direito. Os estudos que envolvem a participação popular em busca por melhores condições de vida e efetivação da cidadania devem ocupar um lugar central dentro do espaço acadêmico. No entanto, há um esvaziamento de pesquisas na área e uma relutância em tratar as reações ao sistema capitalista e a luta contra o agronegócio no país. Uma provável justificativa para essa situação reside nas dificuldades apresentadas ao tentar retratar esse tema em pleno século XXI, levando em consideração a marginalidade do tema, o pensamento estruturado de que houve um esgotamento de considerações acerca da temática, ou uma tendência a considerar a secundarização dos movimentos sociais em comparação a análises pós modernas. O fato é que os acontecimentos e mudanças recentes na história política de nosso país evidenciaram um espaço de convulsão social onde movimentos sociais surgem, ressurgem, se ressignificam e estão novamente no foco das temáticas de discussão.

Nesse contexto, a historiografia tem papel fundamental ao tentar elaborar e construir análises sobre o processo político, econômico e social ao qual estamos inseridos. Tendo em vista a escassez de estudos na área de história que envolva a temática Educação do Campo, encontrei uma justificativa evidente para a estruturação e elaboração de minha pesquisa, na medida em que vislumbrei a possibilidade de contribuir de maneira evidente para o resgate da postura do historiador na análise dos movimentos sociais articulados em prol da luta por uma educação de qualidade no e para o campo.

A presente pesquisa, de construção teórica e investigativa, objetivou analisar a história, o processo e a conquista da Educação do Campo como uma política pública a partir da articulação dos movimentos sociais organizados em prol do desenvolvimento desse projeto. Uma educação voltada para as populações camponesas, que partilham do universo do rural, esteve, ao longo da história do Brasil, fora do foco das ações governamentais. Os projetos educacionais, pautados em um projeto urbanizador, fez com que lutas fossem estabelecidas com vistas a efetivar a cidadania do sujeito do campo. Nessa perspectiva, o presente trabalho buscou compreender o impacto das movimentações de grupos, instituições e movimentos articulados em prol da construção de uma política pública educacional contrária à concepção urbana.

Em segunda instância buscamos compreender o processo histórico no qual a luta pelo direito e acesso à educação no e para o campo ocorreram, levando em consideração a

história da luta camponesa pelo direito à cidadania no campo. Essa cidadania expressa na obtenção de acesso a direitos básicos como saúde e educação para e no campo. Esse cidadão do campo, o camponês, foi eleito o sujeito da pesquisa.

Nosso objeto de análise, a educação do campo, a história e estruturação dessa política pública educacional foi compreendida a partir de um levantamento bibliográfico sobre a questão, análise dos documentos elaborados pela articulação paranaense no estado do Paraná, e, para fundamentarmos nossa pesquisa, buscamos especificamente estruturar um trabalho de campo, e pesquisa realizada na escola libertação camponesa e no Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva, localizado no assentamento libertação camponesa, município de Ortigueira, na região dos campos gerais paranaenses.

Partindo dessas questões vimos no capítulo um que a história recente da educação no Brasil foi intensamente marcada por concepções liberais. Tal fato viabilizou a omissão e descaso em relação a criação, manutenção e desenvolvimento das instituições públicas que visam formar efetivamente o cidadão. A população como um todo, dependente da oferta do governo, encontrou na luta e resistência um instrumento de pressionar os governos em prol dos interesses coletivos.

Vimos que as escolas urbanas, foram e continuam em grande medida sendo referência ao longo da história do Brasil. Obviamente que as escolas urbanas vivem uma realidade de descaso, e sofrem com políticas de cortes de verbas, fechamento de turmas, superlotação das salas de aula, falta de professores, escassez de merenda, e, preocupantemente, uma realidade marcada pelo desrespeito à dignidade do cidadão que vai à escola em busca de conhecimento e também do profissional de educação que encontra nesse espaço seu ambiente de trabalho. Esse ambiente, em maioria, marcado pelo abandono, inexistência de recursos mínimos, evidenciando um processo de exclusão e um atentado aos direitos constitucionais.

A despeito da realidade precária enfrentada pelas escolas urbanas, em intensidades similares, o campo presencia uma realidade de descaso total e intencional, como mostram a pesquisa. Sem as pressões populares, concluímos que a dignidade e o direito a educação para e no campo não existiria. A ideologia neoliberal e a economia pautada no agronegócio impedem que o país construa uma tradição que pense as políticas públicas levando em consideração as demandas sociais para que as mesmas atinjam a sociedade como um todo, respeitando a diversidade dos sujeitos que serão atendidos a partir dessas políticas.

O segundo capítulo da pesquisa resgatando as dinâmicas que regem as políticas públicas, sociais e focalizadas no Brasil buscaram relacioná-las com a articulação e ação dos

movimentos sociais organizados. A partir das cartas abertas disponibilizadas desde a conferência nacional por uma educação do campo realizada em Luziânia, Goiás, em 1998, vislumbramos a articulação de grupos, instituições, organizações e movimentos sociais em prol da construção de uma política pública educacional para o campo. Essa conferência postulou os compromissos, desafios e propostas de ação para que o intento fosse realizado.

Nesse contexto, analisamos a importância da Carta de Porto Barreiro (2000), Paraná, e a carta de 10 anos (2010) da de Porto Barreiro onde metas foram lançadas e realizaram balanços em relação as conquistas obtidas e os desafios, lançando princípios a serem norteadores para a ação dos movimentos articulados e construção da Educação do Campo. A carta de Candói (2013) vêm buscar efetivar compromissos em relação a infraestrutura, gestão, formação de educadores, acesso a nova modalidades de ensino. A carta manifesto de dezembro de 2014 disponibilizada pela APEC vêm denunciar o fechamento de escolas do campo, bem como os retrocessos ocorridos na história recente do país.

Essas análises levaram a conclusão de que, no tocante às políticas educacionais para o campo, houve, recentemente, descaso dos governos, em todas as esferas. O manifesto de 2014 atenta para um total descompromisso com o sujeito do campo enquanto cidadão. O cenário em relação à 2010 pouco se alterou e novas demandas apareceram como pontos chaves na perspectiva de debates como questões relativas a transporte, saúde pública e saneamento básico, efetivando assim a existência de uma “invisibilidade” dessas populações frente as políticas públicas.

As análises dos documentos mostraram que a Educação do Campo enquanto uma política pública institucionalizada, apresenta fragilidades, especialmente em decorrência da cegueira intencional por parte das autoridades públicas na busca pela manutenção estrutural do agronegócio no país, bem como uma invisibilidade das populações camponesas fundamentada pela concepção errônea da tese de “esvaziamento do campo”. Dessa forma, os movimentos articulados se fizeram e ainda se fazem necessários mediante às nuances sofridas no poder público nos últimos tempos.

Isso se deve ao fato de vivenciarmos um período no qual as lideranças e classes dirigentes buscam descaracterizar essas políticas com base em dados quantitativos e visando um trabalho de diminuição dos gastos públicos em educação. Esse contexto nos apresenta novas preocupações como o risco de fechamento de turmas e escolas do campo no estado do Paraná e no Brasil. Outros problemas relatados na carta denúncia de 2014 relata atrasos em parcelas do fundo rotativo para essas escolas, o que gera um estado de precariedade nas mesmas.

Diante dessas ações que ferem os direitos das populações camponesas, a Articulação reafirma seu compromisso com o projeto, reforçando o compromisso desses grupos com a defesa de uma educação pública de qualidade para todos os cidadãos independentemente do local onde residem, pensando na relação entre o campo, a educação e uma política pública como um dever do Estado. Vimos que essa realidade de fechamento de turmas continua sendo uma ameaça aos envolvidos com a causa. Pudemos perceber retrocessos nessas medidas a partir das organizações de movimentos em resistência a medidas governamentais pautadas em redução de custos.

Na construção do capítulo 3, nos empenhamos em compreender a realidade de um Colégio Estadual do campo, localizado no município de Ortigueira, com vistas a compreender a história, o funcionamento e os desafios enfrentados pela mesma. São elas a Escola Municipal Libertação camponesa e o Colégio Estadual do Campo Izaias Rafael da Silva, localizado no assentamento que leva o nome da escola, no município de Ortigueira, na região dos campos gerais paranaenses.

O desafio, nessa fase da pesquisa, esteve explícito na medida em que o objeto de estudo está em movimento, permeado de sujeitos atuantes e politicamente vividos, embebidos pela mística da sobrevivência (MST) e afetados por consequências de toda qualidade, este processo de leitura e análise científica torna-se engenhoso pela contraposição de discursos movidos por sonho e realidade. O que exigiu atenção em relação aos discursos, pautadas nos referenciais teóricos e pautados nas categorias de análise.

Ao longo da pesquisa concluiu-se que a comunidade esteve unida, desde o início da ocupação da fazenda, estruturação e legalização da mesma, construção da escola e posto de saúde. Foram anos de luta, resistência e cobranças das autoridades para conferir a obtenção das melhorias de fato.

No início do assentamento as famílias eram unidas pelo desejo de conquista da terra e de uma escola para os seus filhos estudarem, porém, os moradores são outros e a luta não está mais tão na realidade das famílias, assim como a maioria que ajudou a conquistar a escola não mora mais no local. Isto é reflexo do condicionante ideológico, os novos moradores, por terem comprado suas terras no assentamento não se sentem como parte da comunidade. (DUTRA, 2016).

Atualmente a realidade mostra-se bem diferente no tocante ao envolvimento com as “causas e lutas” que motivaram as conquistas obtidas pela população residente no assentamento. Dificuldades advindas de posturas governamentais estaduais e federais recentemente tiveram impacto nas organizações dos movimentos como um todo.

Ao caminhar pelo assentamento e conversar com as diversas pessoas que encontramos ao longo da pesquisa, foi possível observar que há uma preocupação intensa com as conquistas adquiridas até o momento e a conseqüente manutenção das mesmas.

As conquistas da comunidade são apresentadas de maneira explícita ao caminhar pelo assentamento. O mesmo possui estradas com terra batida, posto de saúde, um colégio com a segunda melhor estrutura física do estado, uma intensa diversificação de produtos agrícolas e famílias envolvidas com projetos de agricultura familiar.

Como nosso foco é a Educação do Campo, questionei funcionários da Escola Municipal e do Colégio Estadual sobre quais seriam os receios e se os mesmos sentiam tranquilidade em relação as conquistas obtidas.

No colégio estadual os mesmos afirmaram estarem sempre cobrando melhorias do governo, e que, especialmente nos últimos dois anos não foram recebidos pelo departamento de educação básica do Estado do Paraná.

Nas entrevistas, os relatos apontaram a existência de um grupo chamado REARA (Reunião das Escolas de Assentamento) e que esse grupo, formado por diretores de escolas do campo, não são recebidos pelo secretário de educação há dois anos. Esse fato demonstra um intenso descaso com esse grupo de profissionais que atuam na esfera pública.

Questionamos esses funcionários sobre os profissionais responsáveis pelo setor de Educação do Campo na SEED receberem as reivindicações das Escolas do Campo e os mesmos disseram que até recebem, no entanto, as reivindicações não são resolvidas.

Os funcionários das escolas relatam cautela e bom senso afirmando não terem a intenção de fazer comparações entre o governo estadual anterior e o atual. Eles dizem que buscam trabalhar com os fatos, mas que é possível visualizar que no âmbito da Educação do Campo houve um retrocesso nos últimos cinco anos. O entrevistado 3⁵⁸ afirmou, em relação ao governo estadual que “se o governo anterior dava pelo menos umas migalhas, hoje nem as migalhas estão vindo”.

No que se refere a escola libertação camponesa, o entrevistado 1⁵⁹ afirma que o governo faz o mínimo em relação às suas obrigações com o Colégio.

Conclui-se, a partir dos relatos e observações realizadas no período do trabalho de campo, que as estradas do assentamento, o posto de saúde, a escola, e todas as políticas públicas voltadas ao suprimento das necessidades da comunidade, foram conquistadas através

⁵⁸ Para preservar a identidade e integridade de nossos entrevistados optamos por utilizar números para identificá-los.

⁵⁹ Ibidem.

de luta. Essa luta aconteceu de várias formas, entre elas a ocupação da prefeitura, ocupação de setores da SEED, paralisação de estradas, entre outros. Não houve iniciativa dos governantes, sempre houve a necessidade dos mesmos serem pressionados.

Dessa forma, a hipótese central desse trabalho é a de que a educação do campo é uma conquista dos movimentos sociais articulados, das classes trabalhadoras e sua manutenção e efetivação enquanto uma política pública de estado ainda vai demandar muitas lutas e esforços articulados.

Sobre as estratégias utilizadas pelos moradores e membros dos movimentos inseridos no Assentamento os entrevistados relataram que as estratégias utilizadas com o governo municipal e estadual é estruturada, num primeiro momento, pela tentativa de estabelecer uma negociação. Nela, geralmente fica estabelecido um prazo. Caso esse prazo não seja cumprido há uma estratégia de ocupação pacífica.

Os relatos apontaram que, muitas vezes, membros da comunidade precisaram acampar em frente à prefeitura da cidade de Ortigueira para conseguirem que suas necessidades fossem atendidas. Os entrevistados atentam para um problema intenso em relação aos governos atuais que, segundo eles, não governam para os desprivilegiados e sim para as elites. Eles afirmam acreditar que após o ano de 2010 houve um processo de arrocho de investimentos na Educação do Campo. Muitas vezes, os cortes de verbas acontecem sem uma fiscalização prévia do uso dos investimentos.

O trabalho de campo nos mostrou que os movimentos sociais agindo de maneira independente e fragmentados não se fortalecem e colaboram para medidas de arrocho de investimentos. Nossos entrevistados afirmam haver a necessidade da articulação de ação dos movimentos em defesas das minorias, porém existe uma dificuldade intensa em estabelecer um diálogo aberto entre os mesmo por eles não conseguirem pensar fora da sua esfera de ação.

A Educação do Campo no Paraná foi instituída como uma política pública em 2006. Fato que foi motivo de comemorações aos envolvidos nessa luta. Porém após esse período ocorreram esforços articulados por parte dos governos recentes em desmontar as políticas educacionais para o campo através de estatísticas do governo, sempre pautadas em dados quantitativos ou na ideia de custo benefício, colocando em risco o direito dos cidadãos do campo.

Por fim, é preciso ressaltar as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo como uma resposta as lutas camponesas e demonstrando a resistência dessas populações, bem

como a força da cultura camponesa. As Diretrizes foram apresentadas no dia 03 de abril do ano de 2002 pelo Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica.

Segundo Rieger e Pinto (2013, p.895):

Este documento traz de forma bem sucinta, diretrizes básicas a serem observadas nas escolas rurais. O documento fala que o poder público deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. O DOEPEC está com base na legislação educacional, constituindo um conjunto de princípios e procedimentos em harmonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais. O documento afirma que a identidade da educação do campo é constituída por questões inerentes à sua realidade. Sua identidade é ligada na sua temporalidade, saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva, nos seus movimentos sociais, entre outros. O documento também afirma que o Poder Público deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Esse documento ressalta uma resposta das autoridades as demandas dos movimentos sociais e sociedade organizada em prol da luta por uma educação do, para e no campo. Uma conquista dos movimentos.

Arroyo (2007) é enfático ao afirmar que o campo não é mais o lugar da inércia e tradicionalismo e sim um território com dinâmicas próprias e carregado de subjetividade. Dessa forma, podemos afirmar o papel fundamental dos movimentos sociais articulados pela criação e manutenção de políticas públicas educacionais.

Levando em consideração os números apresentados nas estatísticas do IBGE, a população total do Brasil no ano de 1920 era de 30.635.605 habitantes. Na última sondagem, em 2010, a população brasileira foi estimada em 190 milhões, desse número 30 milhões vivem em área rural. Uma análise dessas estatísticas nos mostra que houve um aumento no número de moradores em ambiente rural, e que esse número é semelhante a população geral do Brasil em 1920. Portanto, a justificativa governamental e estabelecida em senso comum de que o campo é um espaço de esvaziamento populacional não se confirma. Existem 30 milhões de cidadãos que necessitam ter seus direitos garantidos em seu espaço de vida e trabalho (IBGE, 2016).

Os dias atuais estão marcados por um clima de instabilidade política e econômica que tornam impossível mensurar a expectativa de sobrevivência dessas políticas públicas educacionais voltadas para modalidades que atendam minorias como a educação do campo, indígena, quilombola, e as escolas itinerantes. A PEC 241 (55) aprovou um congelamento de investimento que afetam diretamente as áreas de saúde e educação. Tal fato, coloca em risco a viabilidade, estruturação e manutenção dos direitos adquiridos. Porém, só o tempo nos

mostrará onde essas políticas neoliberais e ascensão de partidos de extrema direita, no Brasil e no mundo, pode nos levar. Sabe-se que nós, enquanto historiadores, educadores e cidadãos brasileiros precisamos buscar contribuir na análise de contexto, bem como na construção de estudos que venham a colaborar na construção da história objetivando dar voz às populações que, por vezes, ficam à margem, e invisíveis, dentro de um sistema político e de uma era midiática que cria uma avalanche de informações desconectadas e uma consequente escassez de estudos confiáveis.

Ao concluir o trabalho vislumbro novas possibilidades de pesquisa e me encontro substancialmente alterada pelas experiências vividas. Essa situação, penso, serem fundamentais para compreendermos as limitações e a extensão que o trabalho de campo proporciona ao pesquisador. Este, transformado pela experiência vivida, assim partindo do conceito de memória coletiva de Halbwachs (2013) me senti recebendo parte dessa memória. A luta camponesa é pauta permanente de discussão. Ela se reestrutura e se reconfigura segundo as mudanças contextuais o que denota uma impossibilidade latente de esgotamento do tema.

FONTES

ARTICULAÇÃO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO NO CAMPO. **Carta de Candói e pauta de compromissos recebem assinaturas de autoridades.** Disponível em: http://apecpr2011.blogspot.com.br/2013/08/carta-de-candoi-e-pauta-de-compromissos_25.html. Acesso em: 10 abr. 2016.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Discurso do Presidente da República em exercício, Michel Temer, durante cerimônia de posse dos novos ministros de estado – Brasília, 12 de maio de 2016.** Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/discursos-artigos-e-entrevistas-categoria/presidente-da-republica-federativa-do-brasil-discursos/14020-discurso-do-presidente-da-republica-em-exercicio-michel-temer-durante-cerimonia-de-posse-dos-novos-ministros-de-estado-brasilia-12-de-maio-de-2016>. Acesso em: 20 maio 2016.

_____. Portal Brasil. **Leia íntegra do discurso de posse de Dilma Rousseff no congresso.** Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2011/01/leia-integra-do-discurso-de-posse-de-dilma-rousseff-mo-congresso>. Acesso em: 13 jan. 2016.

_____. **Discurso de Posse da Presidenta Dilma Rousseff.** Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2015/01/discurso-de-posse.docx/view>. Acesso em: 28 jan. 2016.

_____. **Discurso de posse.** Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2015/01/discurso-de-posse.docx/view>. Acesso em: 11 fev. 2016.

_____. **Michel Temer faz primeira reunião ministerial.** Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2016/05/michel-temer-faz-primeira-reuniao-ministerial>. Acesso em: 15 fev. 2016.

CANUTO, Elias. **10 anos da carta de Porto Barreiro:** manifesto da educação do campo do estado do Paraná. Disponível em: http://educampopr.pbworks.com/f/manifesto_educacao_do_campo.pdf. Acesso em: 10 abr. 2016.

DISCURSO de posse do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995) – áudio. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p4Ymutd6jJQ>. Acesso em: 19 fev. 2016.

DISCURSO de posse do presidente Lula (2003). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=azjU-Sve1cg>. Acesso em: 11 jan. 2016.

DISCURSO de posse do Presidente Lula - 2º mandato (2007). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y60SMmMwFyA>. Acesso em: 11 jan. 2016.

GADOTTI, M. **Projeto Político Pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania.** Transcrição do debate realizado na Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília: [s.n.], 1994.

PARO, Denise. **Em uma década, Paraná perde metade das escolas rurais.** Disponível em:

<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/em-uma-decada-parana-perde-metade-das-escolas-rurais-c2z9g7wcctsr1he1edt8495a>. Acesso em: 10 abr. 2016.

POSSE Presidencial - Dilma anuncia educação como prioridade no segundo mandato. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sSAKVYiMQM>. Acesso em: 09 jun. 2016.

PRONUNCIAMENTO do Presidente Michel Temer. Completo! Posse de Michel Temer. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vc3c1aDCBFE>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SPERB, Paula. Fechamento de escolas estaduais no Paraná é alvo de manifestações. **Folha de São Paulo**, Caderno Educação, 27 out. 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1698956-fechamento-de-escolas-estaduais-no-parana-e-alvo-de-manifestacoes.shtml>. Acesso em: 20 ago. 2016.

WELTER, Leni. **Discurso de posse do Presidente Fernando Henrique Cardoso**. Disponível em: <https://prezi.com/-s2rqhsie1kj/discurso-de-posse-do-presidente-fernando-henrique-cardoso-19/>. Acesso em: 10 fev. 2016.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa. Políticas sociais: focalizadas ou universalitas: é esta a questão? **Rev. Espaço Acadêmico**, n.123, ano XI, p.145-151, ago. 2011.

ALVES, Pérola Cristina Farias. **Problemas e desafios da comunidade cozinheiro do assentamento libertação camponesa em Ortiqueira no Paraná**. Londrina, 2000. Trabalho de Conclusão de Curso (Geografia) – Universidade Estadual de Londrina.

ARROYO, Miguel Gonzales. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago, 2007.

ARTICULAÇÃO PARANAENSE. **A história da articulação: por uma educação do campo**. Porto Barreiro: [s.n.], 2000. v.1.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas Públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos, et al. **Políticas Públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BASSANEZI, Carla; BACELLAR Carlos. (Orgs.). **Fontes Históricas: Fontes documentais**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salette. **Por uma educação básica do campo: projeto popular e escolas do campo: Caderno 3**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

BRANDÃO, Diana Cristina Garcia. **Educação do campo: o desenvolvimento de um modelo alternativo ao fazer educacional no Brasil**. Campina Grande, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Fundamentos da Educação. Práticas pedagógicas interdisciplinares. Universidade Estadual do Paraíba. 2014.

BRANDÃO, E. C. A educação do campo no Brasil e desenvolvimento da **consciência**. In: Seminário do Trabalho: Trabalho e Políticas Sociais no Século XXI, 8, **Anais...** Marília, 2012.

BRANDÃO, E. C.; CECÍLIO, M. A. Educação em Direitos Humanos: desafios à educação formal e não-formal. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosângela Célia. (Orgs.). **Educação e Diversidade Cultural**. 2.ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 111-138.

_____. Educação em direitos humanos: desafios à educação formal e não-formal. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves; FAUSTINO, Rosângela. (Orgs.). **Políticas Públicas na Atualidade - educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2010. p. 75-95.

BRASIL. Senado Federal. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016 – PEC do Teto dos Gastos Públicos**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 10 maio 2017.

BREMBATTI, Katia. **Governo do Paraná confirma o fechamento de 40 escolas no estado.** Disponível em: <http://www.parana-online.com.br/editoria/cidades/news/914075/?noticia=governo+do+parana+confirma+o+fechamento+de+40+escolas+no+estado>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: Unesp, 1992.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre educação do campo. III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**, Luziânia/GO, de 2 a 5 de outubro de 2007. Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii_03.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge. O MST e a Educação. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A reforma agrária e a luta do MST.** Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, E. G. de; FAUSTINO, R. C. (Orgs.). **Educação e diversidade cultural.** 2.ed. Maringá: EDUEM, 2012.

CARVALHO, E. J. G. Educação e Diversidade Cultural. In: CARVALHO, Elma J. G.; FAUSTINO, Rosangela C. (Orgs.). **Educação e Diversidade Cultural.** Maringá: Eduem, 2010.

_____. Educação e Diversidade Cultural. In: SOUZA E SILVA, Irizelda Martins de; HIROSE, Kiome; CECÍLIO, Maria Aparecida (Orgs.). **Educação do Campo: Políticas e Diretrizes.** Maringá: Eduem, 2010.

CASTELLS, Manuel. **The information age: economy, society and culture.** London: Blackwell Publishers, 1996. v. 3.

_____. **O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CECÍLIO, Maria Aparecida; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação, campo e cidade: território do saber.** Maringá, PR: Massoni, 2006.

CORALINA, Cora. **O Cântico da Terra.** [S.l.]: [s.n.], 1976.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horacio Martins de. Campesiano. In.: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p.113-120.

COSTA, Ricardo da Gama Rosa. Antonio Gramsci e o Conceito de Hegemonia. **Cadernos do ICP**, n. 01, out. 2012. Disponível em: <https://dariodasilva.wordpress.com/2012/11/30/antonio-gramsci-e-o-conceito-de-hegemonia1/>. Acesso em: 25 jun. 2016.

DAGNINO, Evelina (Org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

DELGADO, Guilherme C. **Capital financeiro e agricultura no Brasil.** São Paulo: Ícone-Unicamp, 1985.

_____. **A questão agrária no Brasil 1950-2003**. Disponível em: http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/Cp_2-10.pdf. Acesso em: 01 fev. 2016.

_____. O setor de subsistência na economia e na sociedade brasileira: gênese histórica, reprodução e configuração contemporânea. **Revista de Conjuntura**, Conselho Regional de Economia do Distrito Federal, ano IV, n. 16, out. dez., 2003.

DELGADO, Guilherme C.; FLORES FILHO, José. Determinantes da queda recente do preço da terra no Brasil. **Economia – Ensaios**, Uberlândia, v. 12-13, n. 2-1, 1998.

DRUCK, Graça; FILGUEIRAS, Luiz. Política social focalizada e ajuste fiscal: as duas faces do governo Lula. **Rev. Katál**, Florianópolis, v.10, n.1, p.24-34, jan, jun., 2007.

DUTRA, Nebia Regini. **Escola do campo e comunidade**: características da participação comunitária na escola municipal do campo libertação camponesa. Maringá, 2016. Trabalho de conclusão de curso (Monografia). Curso de Pedagogia Turma Especial para Educadores do Campo. Universidade Estadual de Maringá.

FALCON, Francisco. “História e Poder”. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). **Domínios da História**: Ensaios de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p.61-89.

FARIAS, Pérola Cristina. **Problemas e desafios da comunidade cozinheiro do Assentamento Libertação Camponesa**. Trabalho de Conclusão de Curso (Geografia). UEL. Londrina - Paraná, 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A territorialização do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem-terra-Brasil**. 44p. Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária do Departamento de Geografia da FCT/UNESP. Presidente Prudente, SP. 1998. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1495-4357-1-PB.PDF>. Acesso em: 10 jul. 2016.

FERNANDES, Ivana. Educação do campo: a trajetória de um projeto de mudanças para as pessoas do campo. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, p.58-69, 30 dez. 2012.

FORTES, A. et al. (Orgs.). **Na luta por direitos**: estudos recentes em história social do trabalho. Campinas: Unicamp, 1999.

FREIRE, P. Globalização, ética e solidariedade. In: DOWBOR, L. et al. (Org.). **Desafios da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Disponível em: http://moodle.unicentro.br/moodle/file.php/389/Projeto_Político_Pedagógico_Gadotti.pdf. Acesso em: 29 maio 2009.

GARCIA, José Carlos. Legitimidade da luta pela terra. In.: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p.458-465.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1978.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, v.16, n. 47, p. 333-351, maio/ago. 2011.

GOMES, Mércio Pereira. **Antropologia: Ciência do Homem. Filosofia da Cultura**. São Paulo: Contexto, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: introdução ao estudo da filosofia: a filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v.1.

GUHUR, Dominique Michéle Periotto. **Contribuições do diálogo de saberes à educação profissional em agroecologia no MST: desafios da educação do campo na construção do projeto popular**. Maringá, 2010. 267 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HILÁRIO, Erivan. Cadernos Temáticos. Educação do Campo: Semiárido, Agroecologia, Trabalho e Projeto Político Pedagógico Santa Maria da Boa Vista/PE. In.: CALDART Roseli Salete. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Petrópolis: Vozes, 2010.

HOBBSAWM, Eric J. **Os trabalhadores**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1981.

_____. **Mundos do Trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Sobre História**. São Paulo: Cia das Letras, 2013.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES [online]**, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acesso em: 15 jun. 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Paraná – Ortigueira: síntese das informações**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=411730&idtema=16&search=parana|ortigueira|sintese-das-informacoes>. Acesso em: 07 jul. 2016.

INCRA. **Assentamentos**. Disponível em: www.incra.gov.br/assentamentos. Acesso em: 24 mar. 2016.

LAVALLE, Adrián Gurza; CASTELLO, Graziela; BICHIR, Renata Mirándola. Quando novos atores saem de cena: Continuidades e mudanças na centralidade dos movimentos sociais. **Revista de Sociologia Política**, Florianópolis, Cidade Futura, 2004.

_____. “Quando novos atores saem de cena - Continuidades e mudanças na centralidade dos Movimentos Sociais”: Cultura e Política. **Revista de Sociologia Política**, Santa Catarina, UFSC, n. 5, p. 35-53, out, 2004.

LOWENTHAL, David. **Como Conhecemos o Passado**: Projeto História (17). São Paulo: EDUC, 1981.

MARTINS, Jose Sousa. **Reforma Agrária**: O impossível dialoga sobre a História possível. São Paulo: USP: FFLHC, 2000.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. **O Capital**: Crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v.1. t. 1.

_____. **O Capital**: Crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1984. v.1. t. 2.

_____. **Capital**: A Critique of Political Economy: The Process of Capitalist Production Chicago: C. H. Kerr, 1867. v.1.

MATTOS, Rozenilda Luz Oliveira de (Org.). **Educação do Campo**. Pará de Minas, MG: Virtual Books, 2014.

MENDES, Maria Marciane. **A Escola do Campo e o seu significado**: o ponto de vista de professores e professoras da rede Estadual de Educação do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR. Curitiba, 2009.

MOURA, Kethlen et al. Movimentos Sociais do Campo: A luta por uma Educação do Campo. In.: BOGATSCHOV, Darlene Novacov et al. **Políticas Públicas e Educação do Campo no Brasil**: um conceito em Construção. Maringá: Massoni, 2013.

NIEMEYER, Carolina Burle. **Contestando a governança global**: a Rede Transnacional de Movimentos Sociais Via Campesina e suas relações com a FAO e OMC. Rio de Janeiro, 2006. Dissertação de Mestrado em Relações Internacionais – Pontifícia Universidade Católica.

OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. Fronteiras da Educação: Desigualdades, tecnologias e políticas. In.: OLIVEIRA, Adão Francisco. **Políticas Públicas Educacionais**: conceito e contextualização numa perspectiva didática. Goiás: PUC, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, Caroline Maio. A luta dos movimentos sociais do campo pelo direito à educação do e no campo no Paraná. In.: MATTOS, Rozenilda Luz Oliveira de (Org.). **Educação do Campo**. Pará de Minas, MG: Virtual Books, 2014. p. 95.

ORTIGUEIRA. Prefeitura do Município de Ortigueira. **Nossa cidade – história**. Disponível em: <http://www.ortigueira.pr.gov.br/index.php?sessao=688de2b6c2nc68&id=1638>. Acesso em: 07 jul. 2016.

PAOLI, Maria Célia; TELLES, Vera da Silva. Direitos Sociais: conflitos e negociações no Brasil Contemporâneo. In: ALVARES, S. et al. **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americano**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 103-147.

PARANÁ. Governo do Estado. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2002.

_____. Secretaria da Educação. **Documentos oficiais**. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=235>. Acesso em: 18 out. 2015.

_____. Ministério Público. CAOPCAE- Área de Educação. **Informativo n.22/2014 – fechamento de escolas do campo**. Disponível em: <http://www.educacao.mppr.mp.br/modules/noticias/article.php?storyid=39>. Acesso em: 10 abr. 2016.

PEIXOTO, Reginaldo; CECÍLIO, Maria Aparecido; SOUZA E SILVA, Irizelda, Martins de. Educação do Campo: Desafios de um projeto em construção. In.: BOGATSCHOV, Darlene Novaco et al. **Políticas Públicas e Educação do Campo no Brasil: um conceito em Construção**. Maringá: Massoni, 2013.

PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo, ZANIRATO, Silvia Helena (Orgs.) **Narrativas da Pós-Modernidade na pesquisa histórica**. Maringá: Eduem, 2005.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira. In: ANPAE. **Por uma Educação de qualidade para todos**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2007.

POGREBINSCHI, Thamy. **Emancipação política, direito de resistência e direitos humanos em Robespierre e Marx**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S001152582003000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 30 jul. 2016.

POLETTI, Ronaldo. **Constituições Brasileiras, 1934**. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia: Centro de Estudos Etnográficos, 2001.

POULET, G. **O Espaço Proustiano**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

PRADO, Carlos. A Dialética Expositiva de O Capital de Karl Marx. **Revista Espaço Acadêmico**, n.100, ano IX, set. 2009.

PRIORI, Ângelo. **O Protesto do Trabalho: História das lutas sociais dos trabalhadores rurais do Paraná: 1954 – 1964**. Maringá: EDUEM, 1996.

_____. A revolta camponesa de Porecatu. **ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História**, Fortaleza, 2009.

PRIORI, Ângelo; POMARI, Luciana Regina; AMÂNCIO, Silvia Maria; IPÓLITO, Veronica Karina. **História do Paraná: Séculos XIX e XX**. Maringá: EDUEM, 2012. 234 p.

PUZIOL, Jeinni; SILVA, Irizelda Martins de Souza; CECILIO, Maria Aparecida. A contribuição de Milton Santos para a Educação do Campo. **4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais: Políticas Sociais na América Latina**, UNIOESTE, 16 a 19 de Setembro de 2009. Disponível em: [http://cac-
php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario4/trabcompletos_estado_lutas_sociais_epoliticas_publicas/trabalhocompleto_a_contribuicao_milton_santos_pdf](http://cac-
php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario4/trabcompletos_estado_lutas_sociais_epoliticas_publicas/trabalhocompleto_a_contribuicao_milton_santos_pdf). Acesso em: 20 dez. 2016.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Papirus, 1997. t.3.

RIEGER, Letícia G.; PINTO, Paola Avila. Ensino de história na escola do campo e as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo – DOEBEC. **Revista Lat-Americana de História**, UNISINOS, v.2, n.6, ed.esp., p. 893-902, ago., 2013.

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

ROTTA, Melody Capobianco. **Educação do Campo: Demandas dos Movimentos Sociais no Estado do Paraná**. 2007. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/PA-039-07.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

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

SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

SANTOS, M. Globalização, cidadania e meio técnico-científico-informacional. In: SOUZA, A. J. et al. (Orgs.). **Milton Santos: cidadania e globalização**. Bauru, SP: AGB: Saraiva, 2000.

SANTOS, Maurício Campos do. Repressão aos movimentos sociais (campo e cidade). In.: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p.673-684.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Educação Contemporânea).

SCHERER-WARREN, Ilse. **Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. Movimentos em cena... as teorias por onde andam? In: SCHERER-WARREN, Ilse, et al. **Cidadania e multiculturalismo: a teoria social no Brasil contemporâneo**. Lisboa: Socius. Florianópolis: UFSC, 2000. p. 23-51.

_____. Redes e sociedade civil global. In: HADDAD, S. (Org.). **ONGs e universidades: desafios para a cooperação na América Latina**. São Paulo: Abong; Peirópolis, 2002. p. 63-92.

_____. Redes sociais: trajetórias e fronteiras. In: DIAS, Leila Christina; SILVEIRA, Rogério L. L. da (Orgs.). **Redes, sociedade e território**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

_____. Redes sociales y de movimientos en la sociedad de la información. **Nueva Sociedad**, Venezuela, n. 196, mar-abr., 2005.

_____. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v.21, n.1, p. 109-130, jan./abr., 2006.

SCHREINER, Davi Felix. **Entre a exclusão e a utopia: um estudo sobre os processos de organização da vida cotidiana nos assentamentos rurais: (região sudeste, oeste do Paraná)**. São Paulo, 2002. Tese de Doutorado vinculado ao Programa de pós-graduação em História dos movimentos e relações sociais. Universidade de São Paulo.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA E SILVA, Maria Ozanira da. A pobreza enquanto categoria teórica de fundamentação e foco de intervenção dos programas de transferência de renda na América latina. Universidade Federal do Maranhão (UFMA). **R. Pol. Públ.**, São Luís, n.esp., p.193-200, Nov. 2016.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréia Barbosa; TAVARES, Taís Moura (Orgs.). **Políticas educacionais: conceitos e debates**. 3. ed. Curitiba: Appris, 2016.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Rev. Sociologia**, Porto Alegre, ano 8 n. 16, p.20-45/368-375, jul/dez., 2006.

_____. “Políticas Públicas: Questões temáticas e de Pesquisa”. **Caderno CRH**, 39: 11-24, 2003.

SOUZA, Maria Antônia de. Movimentos sociais e escola pública: lutas pelo fortalecimento da educação do campo. **X ANPED SUL**, Florianópolis, out., 2014.

_____. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Salvador: AATR, 2002.

TELLES, Vera da Silva. Anos 70: experiências, práticas e espaços políticos. In: KOWARICK, Lúcio. **As lutas sociais e a cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. p. 217-249.

TEMÁTICAS abordadas na II conferência estadual: Articulação Paranaense: por uma educação do campo, 2. Porto Barreiro: [s.n.], 2000.

THOMPSON, Edward P. **A Formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

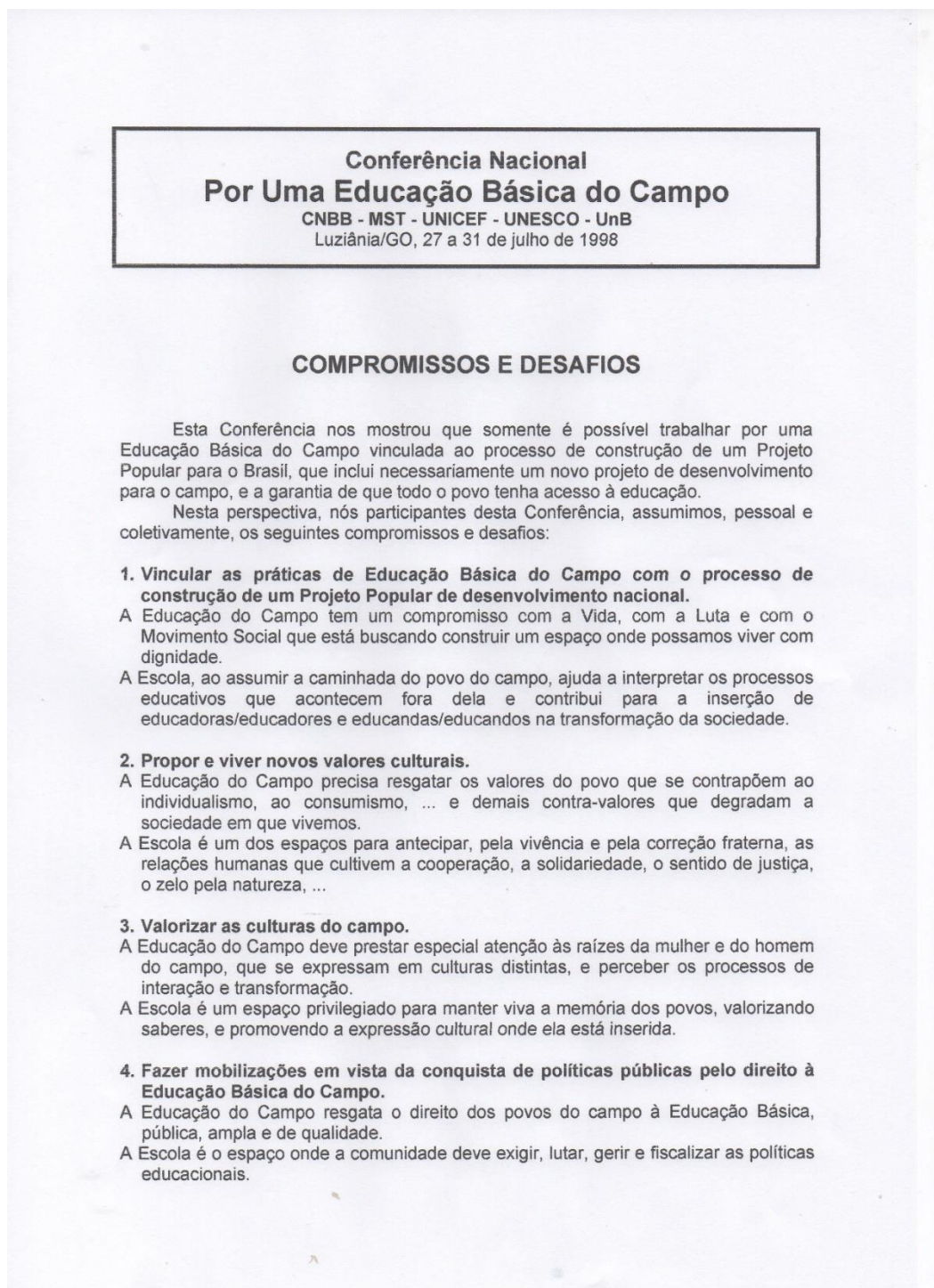
_____. **Costumes em comum.** São Paulo: Cia das Letras, 1998.

VASCOCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-pedagógico_elementos metodológicos para elaboração e realização. 7.ed. São Paulo: Libertad, 2000.

ANEXO

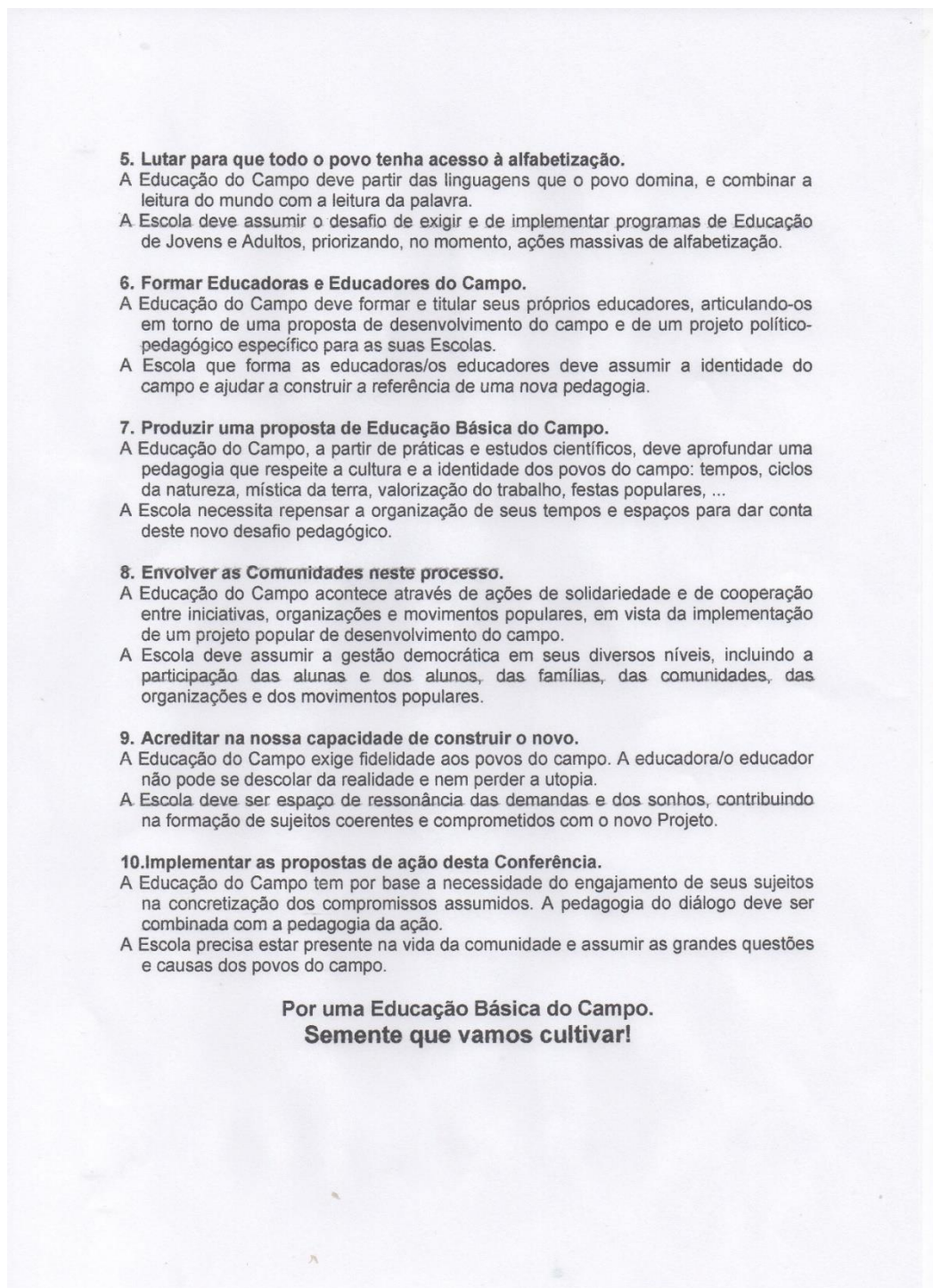
ANEXO A – Figuras 19 a 54

Figura 19: Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo 1998 – Compromisso e Desafios (Parte 01)



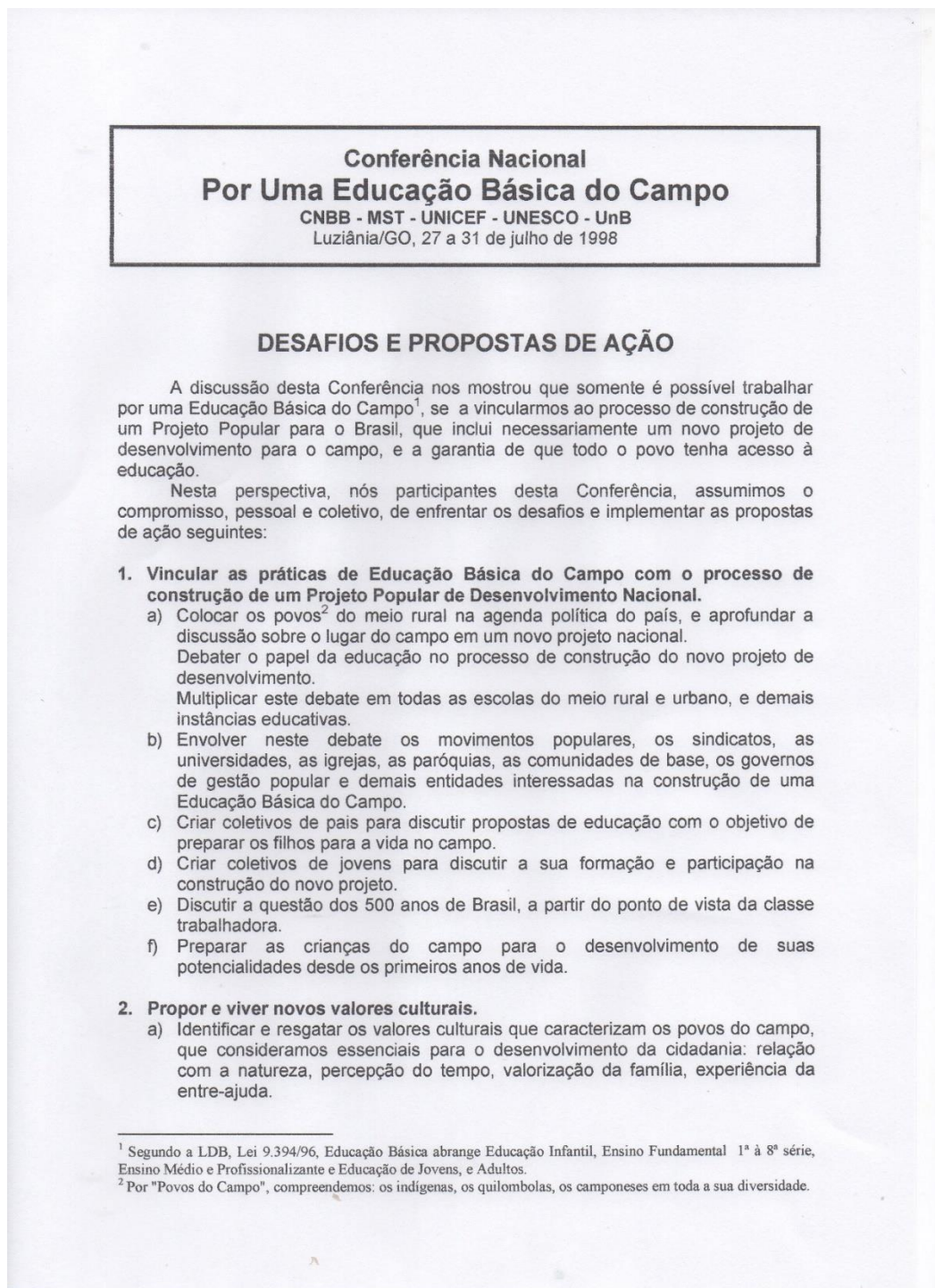
Fonte: Maria Cecilio. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 20: Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo 1998 – Compromisso e Desafios (Parte 02)



Fonte: Maria Cecilio. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 21: Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo 1998 – Desafios e Propostas de Ação (Parte 01)



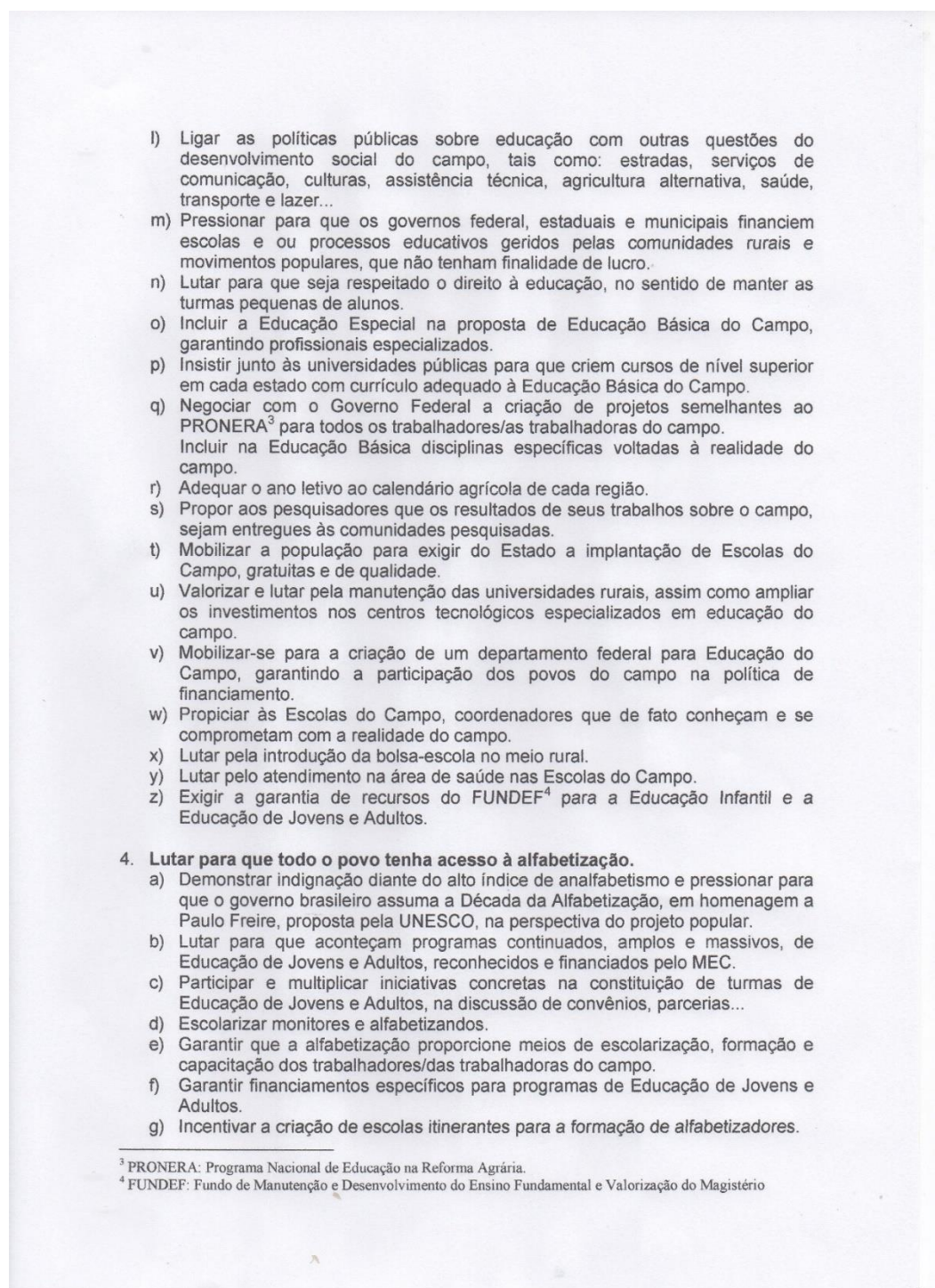
Fonte: Maria Cecilio. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 22: Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo 1998 – Desafios e Propostas de Ação (Parte 02)

- b) Compreender as raízes dos povos do campo (valores, moral, tradição, etnias, festas, religiosidade popular, histórias da luta do povo, símbolos, gestos, mística...) e incentivar produções culturais próprias, sensibilizando a sociedade para valorizá-las.
 - c) Realizar eventos que expressem e promovam as culturas camponesas, indígenas, quilombolas, transformando as escolas em centros de cultura.
 - d) Romper com os modismos e concepções alienantes, que dão sentido pejorativo e desvalorizam o campo e as pessoas que nele vivem, recuperando a auto-estima.
 - e) Construir trabalho pedagógico, específico e articulado, com técnicos, pesquisadores e educadores para que busquem conhecer e respeitar os valores culturais dos povos do campo, de acordo com as suas regiões, tendo como eixo a construção do conhecimento e o processo participativo.
 - f) Desenvolver pesquisas que resgatem as memórias e as histórias das culturas regionais.
 - g) Incluir as relações de gênero e etnia no processo educativo.
 - h) Garantir o acesso à cultura tecnológica contemporânea, desde que apropriada.
- 3. Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo**
- a) Acompanhar a tramitação das propostas do Plano Nacional de Educação (PNE), visando a inclusão das reflexões desta Conferência.
 - b) Multiplicar as iniciativas de denúncia ao descaso dos governos federal, estaduais e municipais em relação às questões do campo.
 - c) Realizar um seminário entre os promotores da Conferência e entidades que tenham atuação e ou responsabilidades em relação à educação no meio rural, para socializar as discussões desta Conferência e encaminhar propostas de ação.
 - d) Fazer um movimento de conscientização dos povos do campo sobre o seu direito à educação.
 - e) Discutir, nos fóruns específicos de cada movimento e entidade participantes da Conferência, lutas e iniciativas que visem uma ampliação rápida e massiva do acesso da população do campo à educação básica, no próprio meio rural.
 - f) Buscar apoio à produção e à divulgação de materiais didáticos e pedagógicos que tratem de questões de interesse direto das pessoas que vivem no campo.
 - g) Exigir dos responsáveis que todas as Escolas do Campo tenham infra-estrutura adequada, incluindo biblioteca, laboratórios e outros recursos pedagógicos, como por exemplo: parques, salas de jogos...
 - h) Buscar apoio às iniciativas de inovação de estruturas e currículos escolares nos diversos níveis da Educação Básica, e de nível superior, visando a ampliação do acesso e o desenvolvimento de uma pedagogia dos processos de transformação do campo.
 - i) Lutar pela manutenção, qualificação e ampliação das escolas existentes e pela implantação de programas combinados de produção e formação profissional, desenvolvidos na perspectiva do projeto popular de desenvolvimento do campo.
 - j) Lutar pela criação de escolas regionais que envolvam a combinação entre escolarização e formação profissional para a atuação no campo.
 - k) Pressionar para que haja uma seleção de docentes para as Escolas do Campo, respeitando a opção dos profissionais, com relação aos locais onde atuarão e o parecer das comunidades.

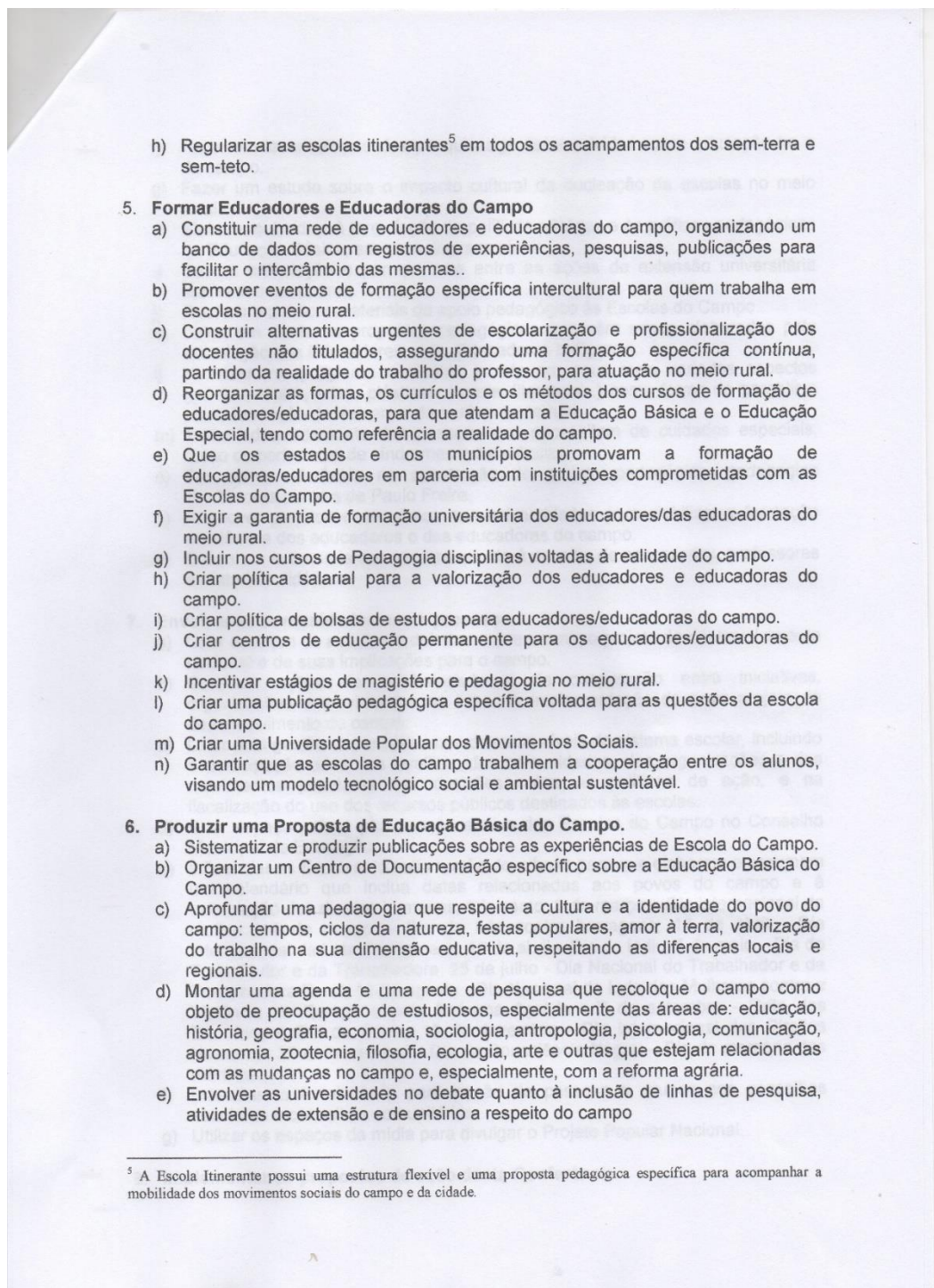
Fonte: Maria Cecilio. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 23: Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo 1998 – Desafios e Propostas de Ação (Parte 03)



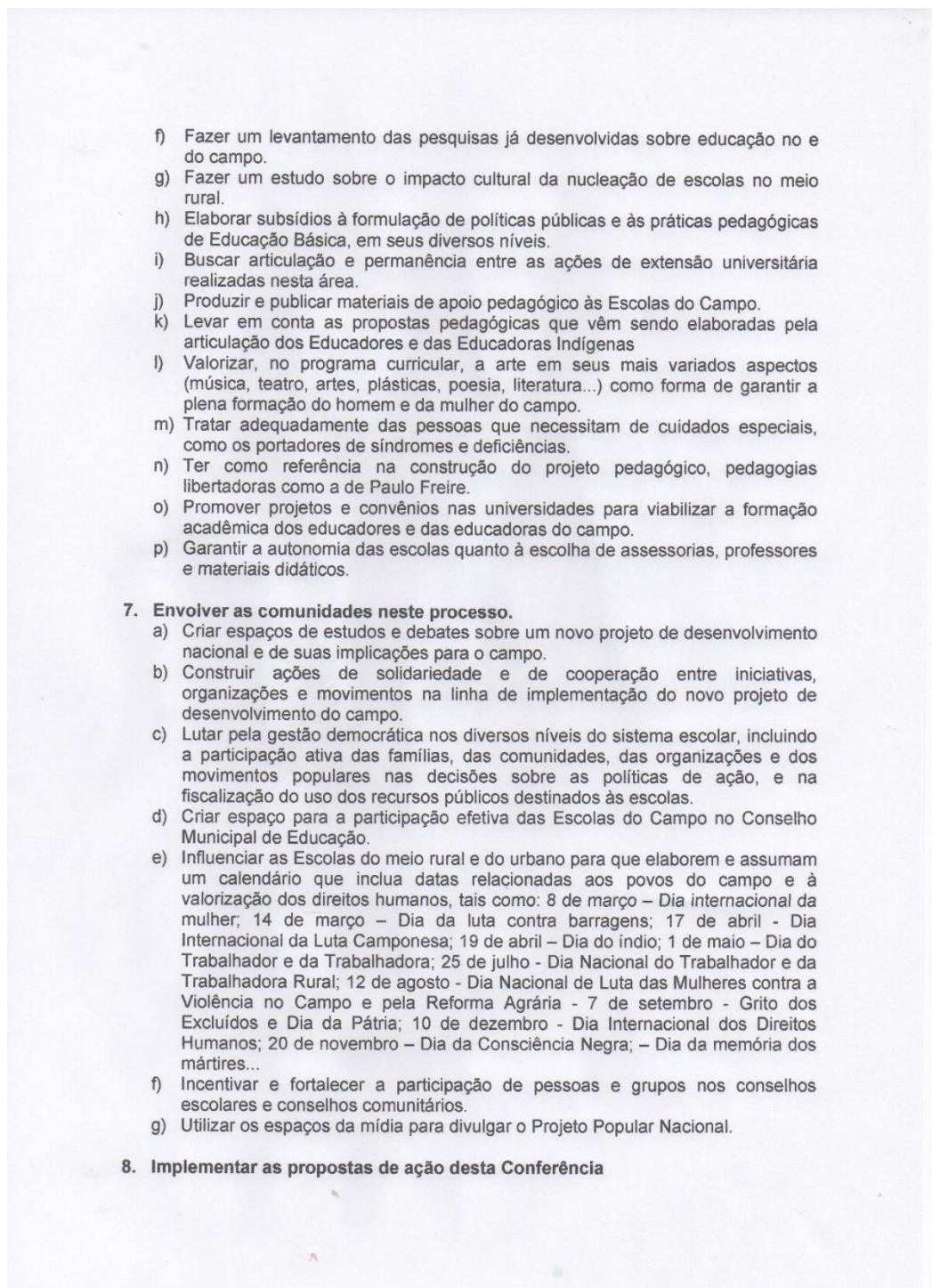
Fonte: Maria Cecilio. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 24: Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo 1998 – Desafios e Propostas de Ação (Parte 04)



Fonte: Maria Cecilio. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 25: Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo 1998 – Desafios e Propostas de Ação (Parte 05)



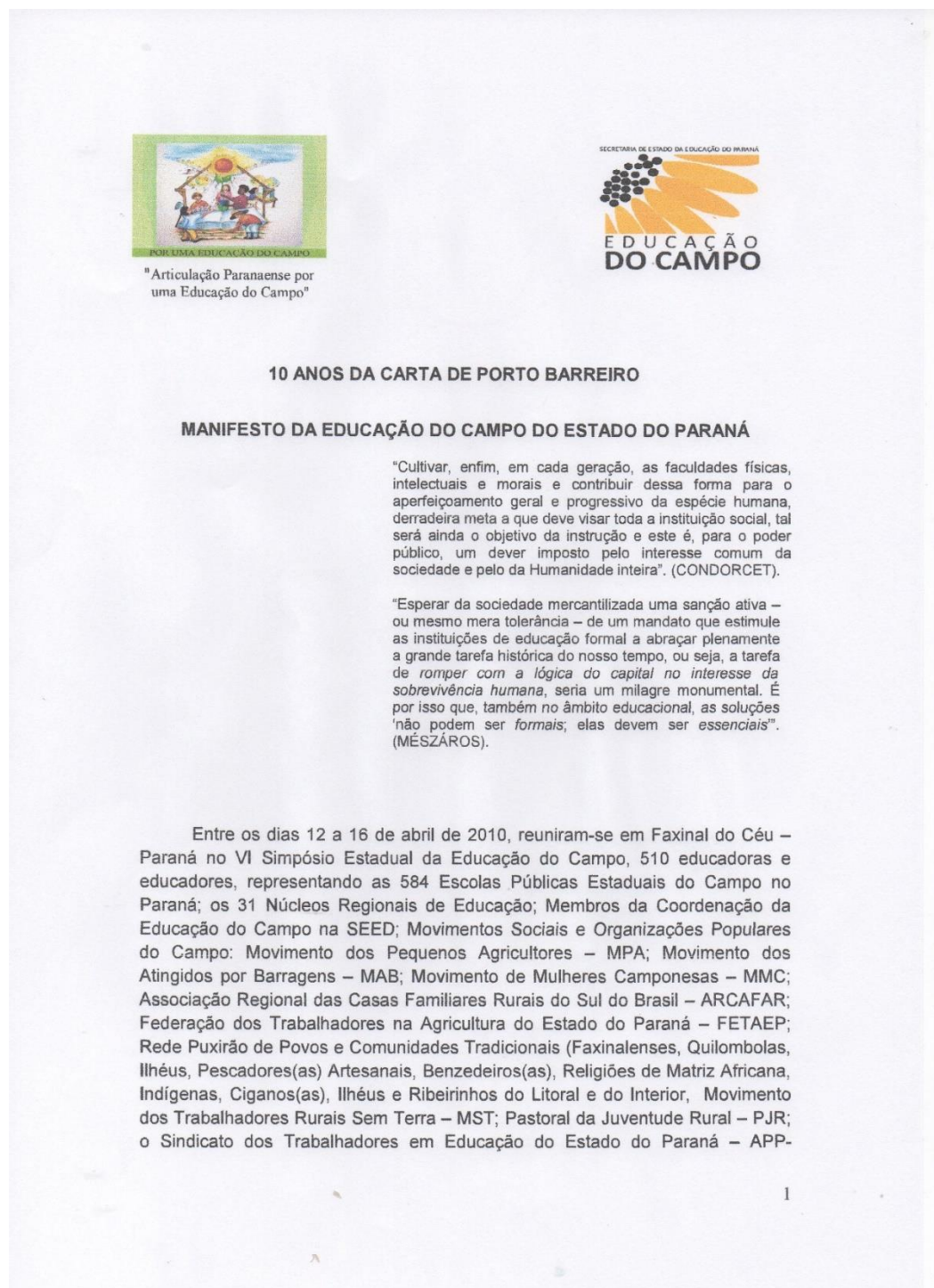
Fonte: Maria Cecilio. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 26: Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo 1998 – Desafios e Propostas de Ação (Parte 06)

- a) Produzir textos que socializem as discussões da Conferência e aprofundem as várias dimensões de uma proposta de Educação Básica do Campo.
- b) Preparar uma proposta de emenda ao Plano Nacional de Educação.
- c) Propor e participar da elaboração ou alteração dos projetos político-pedagógicos e dos currículos das escolas do meio rural, enfatizando a reforma agrária, a luta pela terra e a permanência no campo e as lutas indígenas.
- d) Constituir em cada estado, região e município fóruns das pessoas, entidades e movimentos, secretarias estaduais e municipais que se interessem em dar continuidade ao debate e às ações em vista de uma Educação Básica do Campo.
- e) Intercambiar experiências, preocupações e princípios da Educação Básica do Campo na América Latina
- f) Utilizar o desenho do cartaz da Conferência como logomarca das produções deste evento.
- g) Formar grupos nos municípios para continuar as discussões iniciadas na Conferência.
- h) Conquistar a participação de profissionais engajados nos movimentos populares para a construção da Educação Básica do Campo.
- i) Organizar colóquios de caráter pedagógico com especialistas e promover trocas de experiências.
- j) Organizar, numa 2ª Conferência, um espaço maior para os grupos temáticos.
- k) Garantir a parceria dos promotores nacionais, com a participação dos estados, a fim de articular e fortalecer as ações desencadeadas pela Conferência.
- l) Realizar trocas contínuas de experiências entre os estados.
- m) Criar uma data nacional para a Educação Básica do Campo, possivelmente no aniversário da morte de Paulo Freire.
- n) Criar uma agenda comum entre as diversas instituições que atuam no campo.
- o) Garantir espaços de estudos e debates da legislação vigente na área de educação: Constituição, LDB, Estatuto da Criança e do Adolescente, leis estaduais e municipais.
- p) Produzir textos, realizar festivais e outros eventos para divulgar as culturas dos povos do campo.
- q) Proporcionar a presença de secretarias de educação na próxima conferência ou em eventos similares.

Fonte: Maria Cecilio. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 27: Dez anos da Carta de Porto Barreiro 2010 (Parte 01)



Fonte: Site educampopr acesso em 10/04/2016. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 28: Dez anos da Carta de Porto Barreiro 2010 (Parte 02)

SINDICATO; Representantes dos Territórios da Cidadania: Cantuquiriguaçu, Norte Pioneiro, Paraná Centro e Vale do Ribeira; universidades públicas: Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Universidade Estadual de Londrina – UEL; Universidade Estadual de Maringá – UEM; Universidade Estadual do Norte Pioneiro – UENP; Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS; Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – UNICENTRO; Universidade Federal do Paraná – UFPR; Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – FECILCAM, o Comitê Estadual de Educação do Campo e Secretarias Municipais presentes. Diante disso, manifestam-se estes sujeitos para o conjunto da sociedade brasileira e, sobretudo, para as diferentes instâncias de poder do Estado:

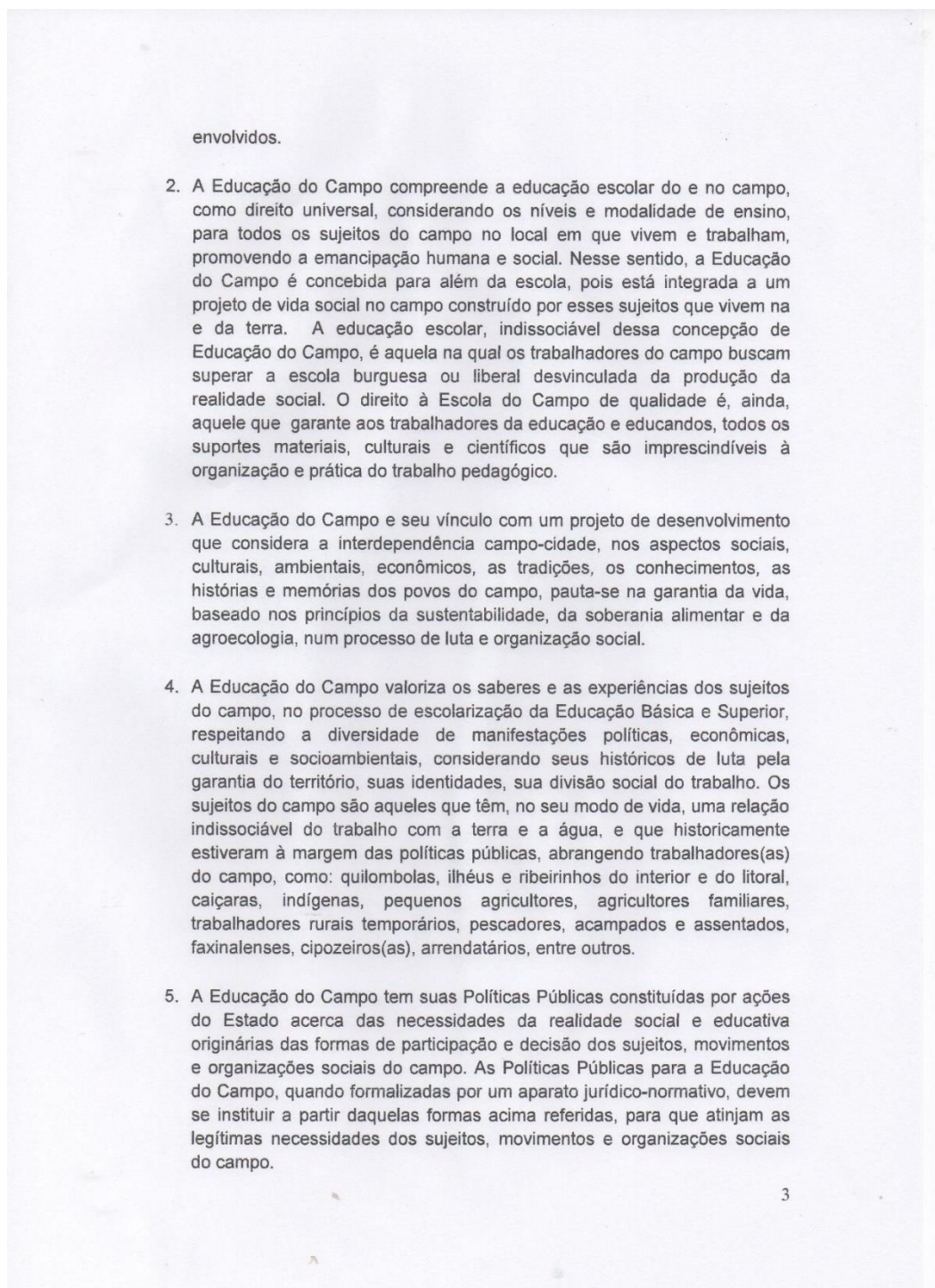
Objetivou-se no Simpósio (1) Fortalecer uma rede de ações e relações político-pedagógicas entre Escolas Públicas Estaduais do Campo, Instituições de Ensino Superior e Movimentos Sociais; (2) Consolidar a Implementação das Diretrizes Operacionais Nacionais e as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo; (3) Consolidar com gestores e educadores das escolas estaduais, representantes das Instituições de Ensino Superior e dos Movimentos Sociais os princípios e concepções que fundamentam a identidade da Escola do Campo; (4) Contribuir no debate sobre o papel da Escola Pública do Campo no processo de Desenvolvimento Rural Sustentável.

Balanco e Perspectivas da Educação do Campo no Paraná

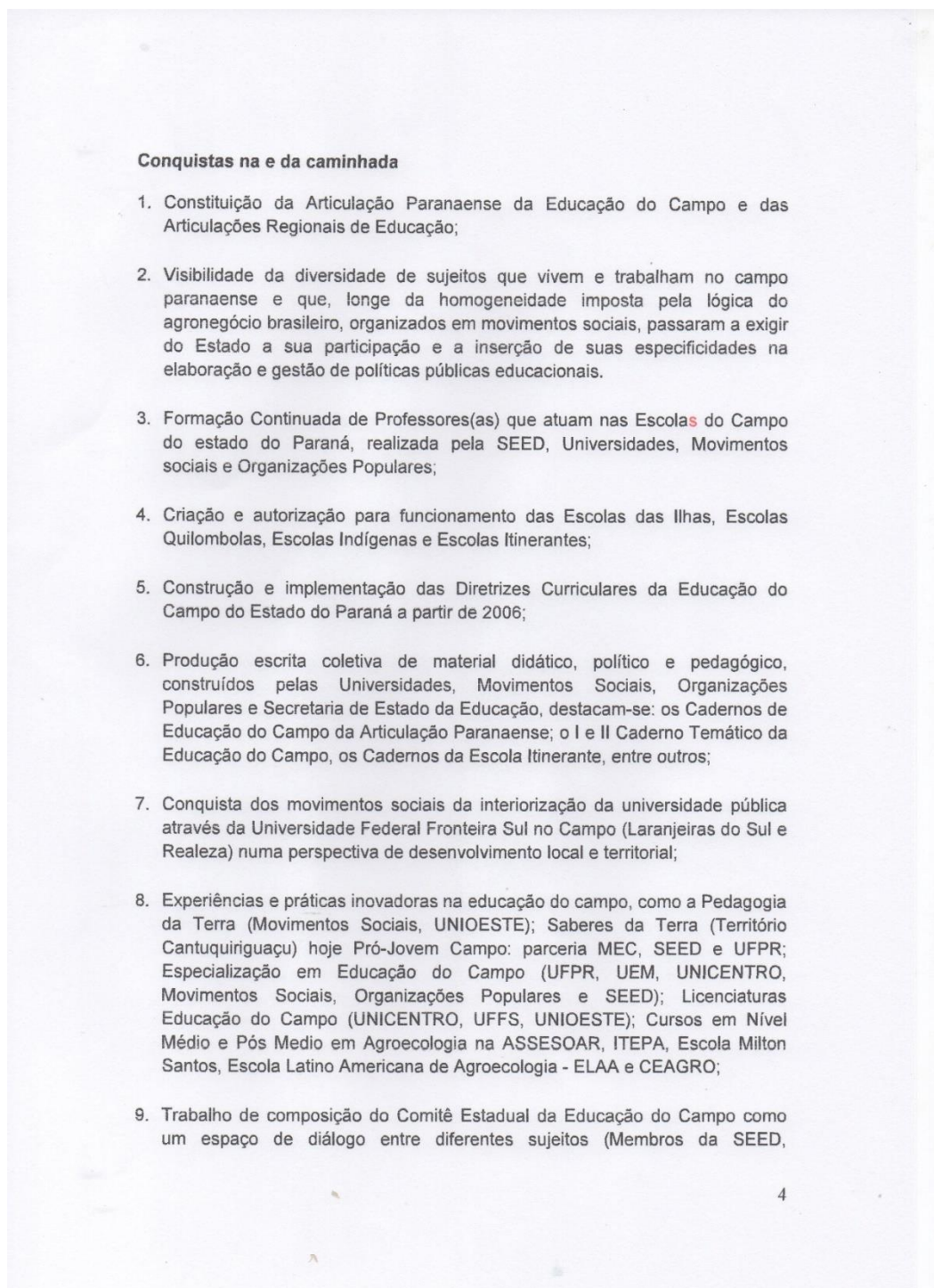
Na trajetória da Educação do Campo (1998 – 2010), houve união de forças, com a produção do aporte teórico, com a pesquisa, a vivência de práticas educativas, a elaboração de políticas públicas, a articulação dos diversos sujeitos dessa educação, manifestando-se assim, os seguintes princípios, conquistas e desafios:

Princípios da Educação do Campo

1. Educação do Campo tem em sua gênese, o vínculo com os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, nos processos formativos dos sujeitos coletivos, na produção das lutas pelo direito à terra e garantia de sobrevivência no campo, esse, concebido como espaço de trabalho e vida. À medida que se pensa a vida do campo como totalidade nas suas múltiplas dimensões, busca-se compreender a diversidade dos povos do campo e suas especificidades, assegurando que os processos formativos conduzam à emancipação humana. Dessa forma, a materialidade de origem da Educação do Campo exige que a mesma seja pensada e trabalhada na tríade: campo – política pública – educação, garantindo o direito à escolarização no e do campo, com seus sujeitos socialmente

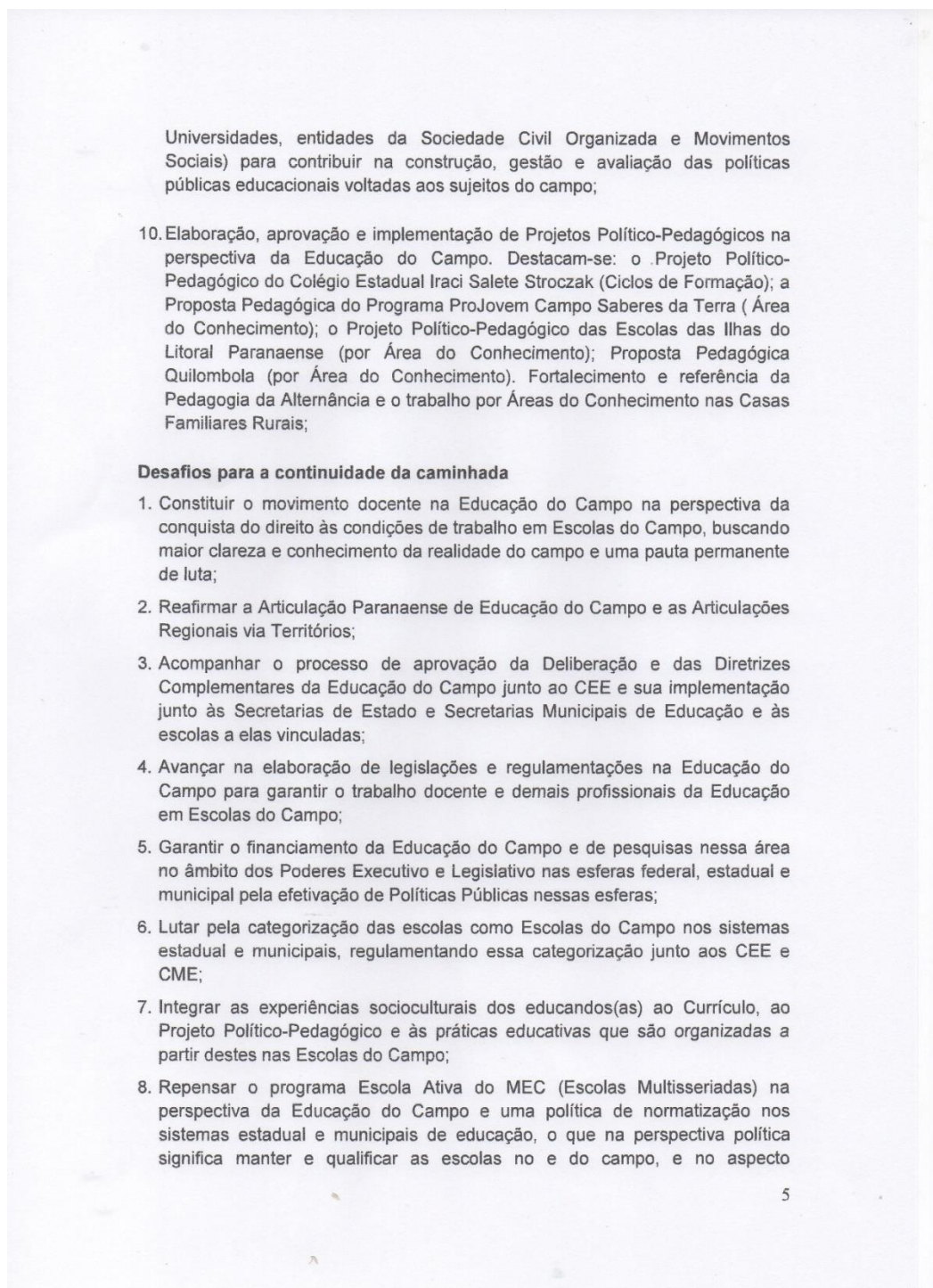
Figura 29: Dez anos da Carta de Porto Barreiro 2010 (Parte 03)

Fonte: Site educampopr acesso em 10/04/2016. Imagem digitalizada pela autora.

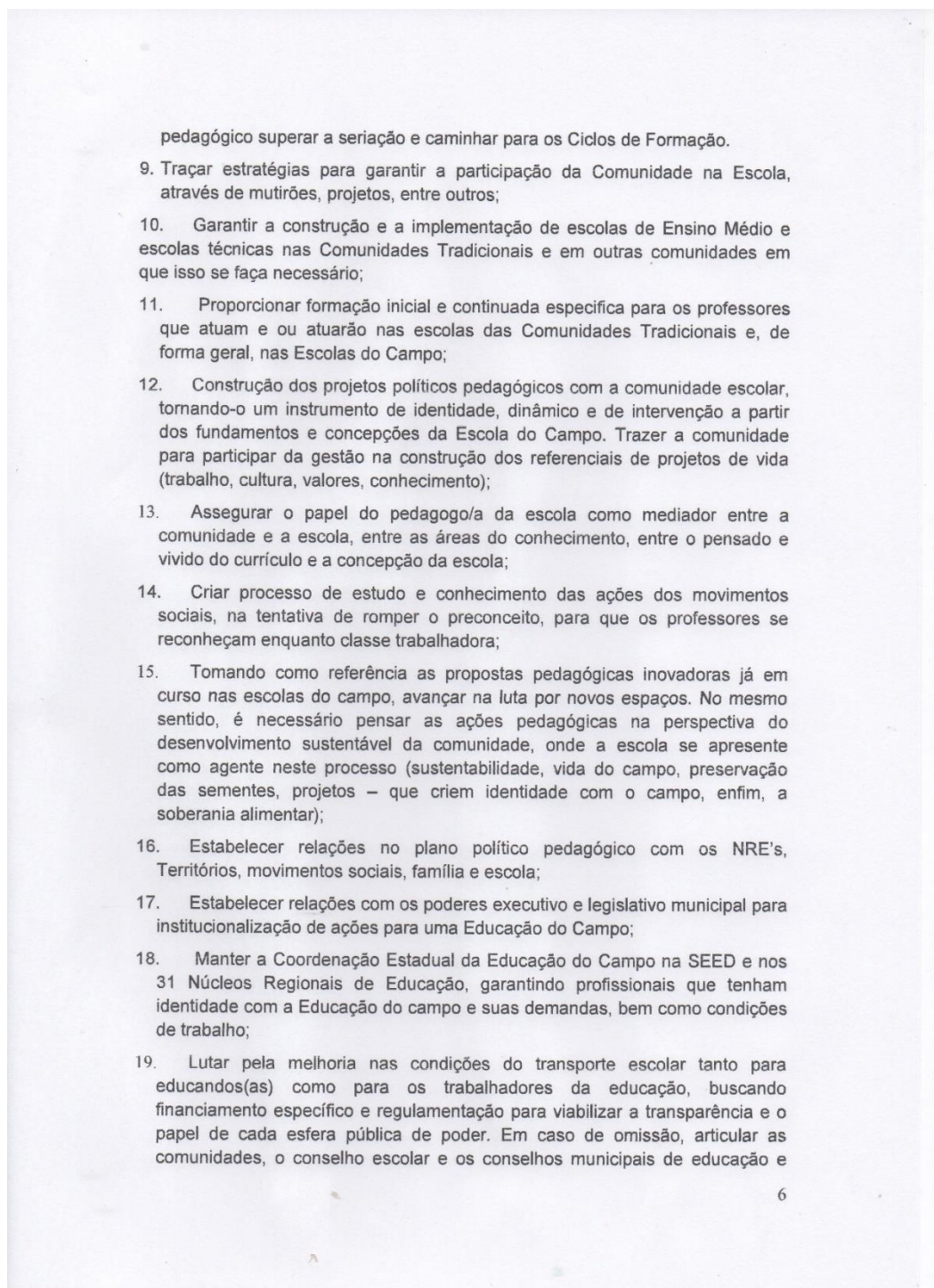
Figura 30: Dez anos da Carta de Porto Barreiro 2010 (Parte 04)

Fonte: Site educampopr acesso em 10/04/2016. Imagem digitalizada pela autora.

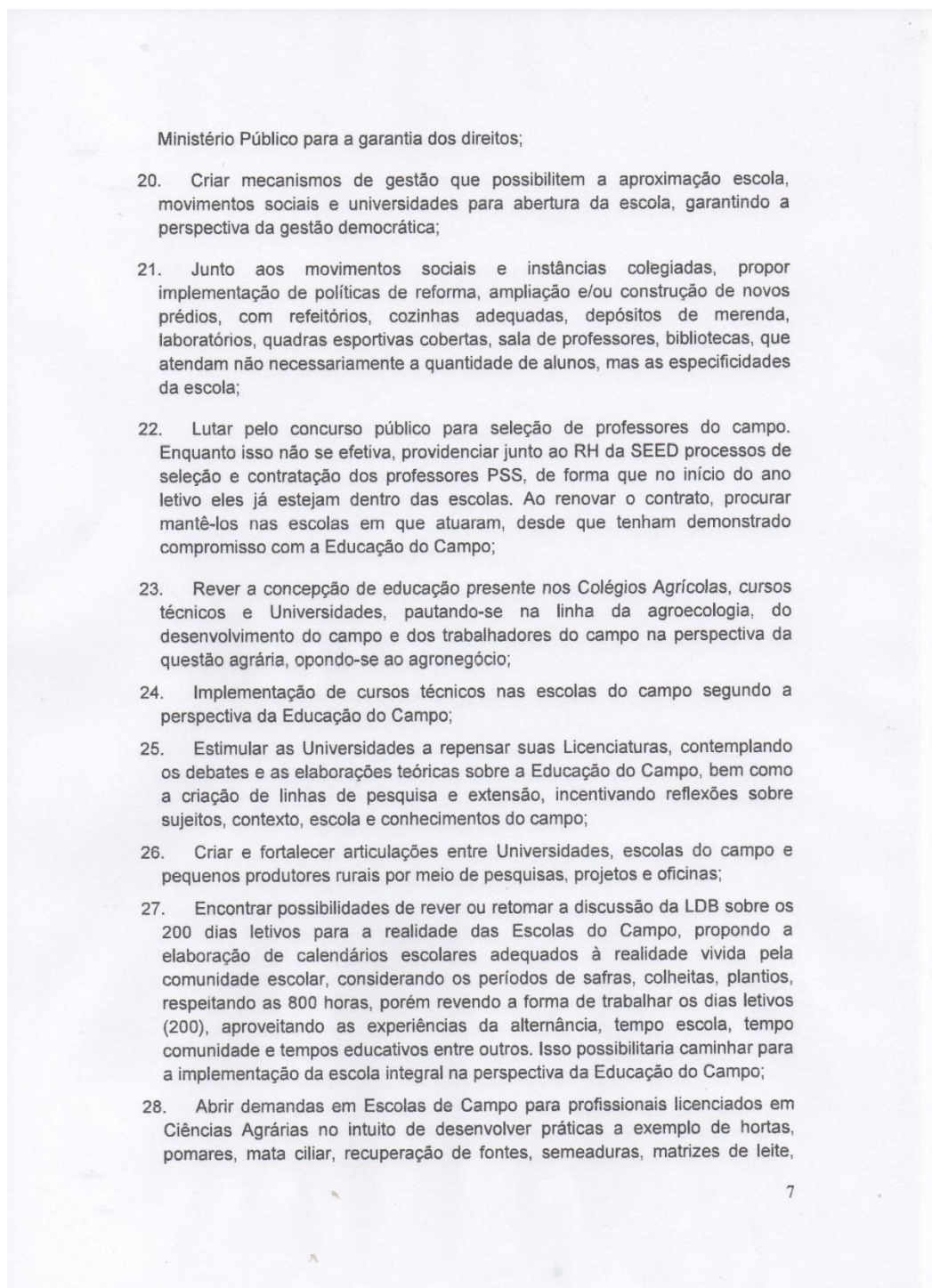
Figura 31: Dez anos da Carta de Porto Barreiro 2010 (Parte 05)



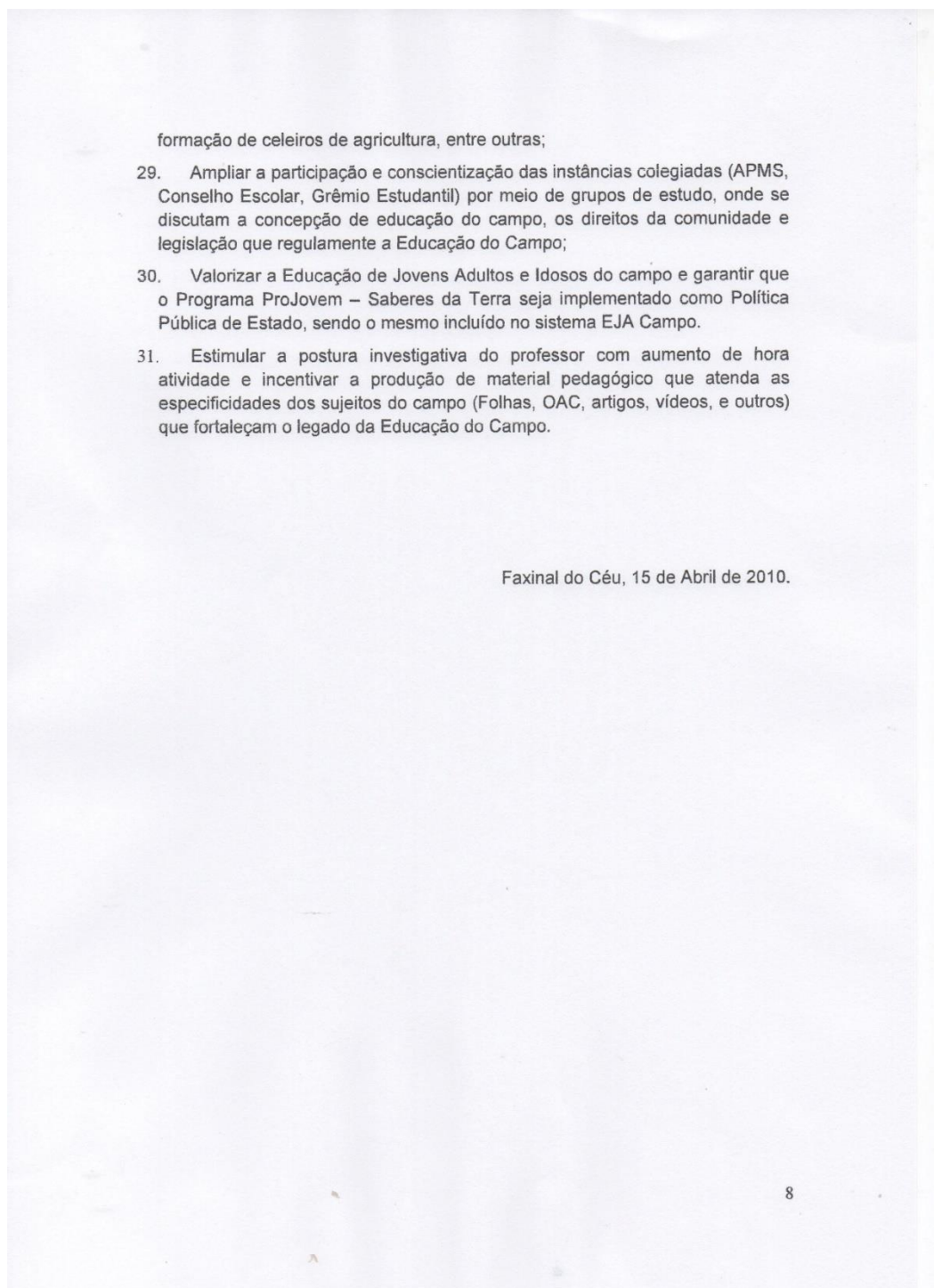
Fonte: Site educampopr acesso em 10/04/2016. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 32: Dez anos da Carta de Porto Barreiro 2010 (Parte 06)

Fonte: Site educampopr acesso em 10/04/2016. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 33: Dez anos da Carta de Porto Barreiro 2010 (Parte 07)

Fonte: Site educampopr acesso em 10/04/2016. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 34: Dez anos da Carta de Porto Barreiro 2010 (Parte 08)

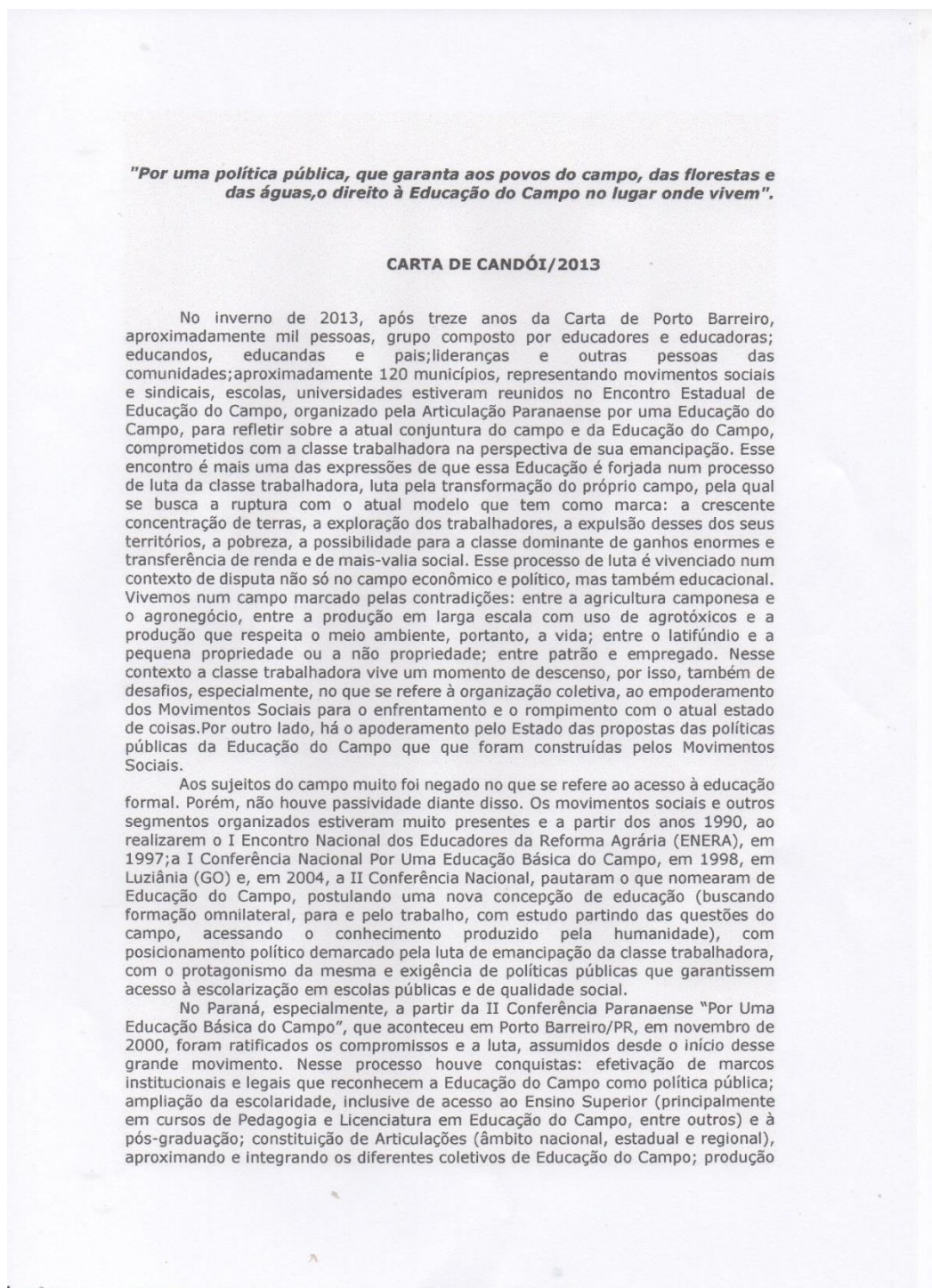
Fonte: Site educampopr acesso em 10/04/2016. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 35: Carta de Candói e Pauta de Compromissos 2013 (Parte 01)



Fonte: Site APECPR acesso em 17/04/2016. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 36: Carta de Candói e Pauta de Compromissos 2013 (Parte 02)



Fonte: Site APECPR acesso em 17/04/2016. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 37: Carta de Candói e Pauta de Compromissos 2013 (Parte 03)

de materiais e eventos específicos; construção de uma identidade de Educação do Campo e outras.

Apesar dessas conquistas entendemos que temos ainda muitos desafios: o primeiro deles diz respeito à necessidade de efetivar a Educação do Campo como política pública. A partir disso, faz-se necessária: a reabertura, manutenção e construção de escolas no campo; a ampliação do acesso a todos os níveis e modalidades da educação, principalmente Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e ensino profissional (nível técnico e Ensino Superior), garantindo também atendimento em processos de educação especial na perspectiva de inclusão; busca de garantia de processos de formação inicial e continuada específicos e vinculados aos interesses da classe trabalhadora; construção de práticas pedagógicas em espaços educativos do campo, inclusive em classes multisseriadas, na perspectiva da emancipação humana, partindo da especificidade do campo, mas garantindo o acesso ao conhecimento elaborado, socializando-as para potencializar as mudanças necessárias; garantia de condições adequadas e necessárias para que ocorra um processo educativo de qualidade, entendendo-as desde a estrutura física aos materiais pedagógicos (inclusive sua produção); lotação de professores concursados em escolas do campo; articulação dos sujeitos coletivos da classe trabalhadora; pautar e fazer controle social das políticas públicas para o campo.

Deixamos aqui registrado nosso posicionamento de indignação diante dos governos, nas diferentes esferas, que relativizam ou ignoram totalmente as necessidades de tais sujeitos, não os reconhecendo como sujeitos de direito, detentores de práticas, de conhecimentos, de valores e de necessidades próprios.

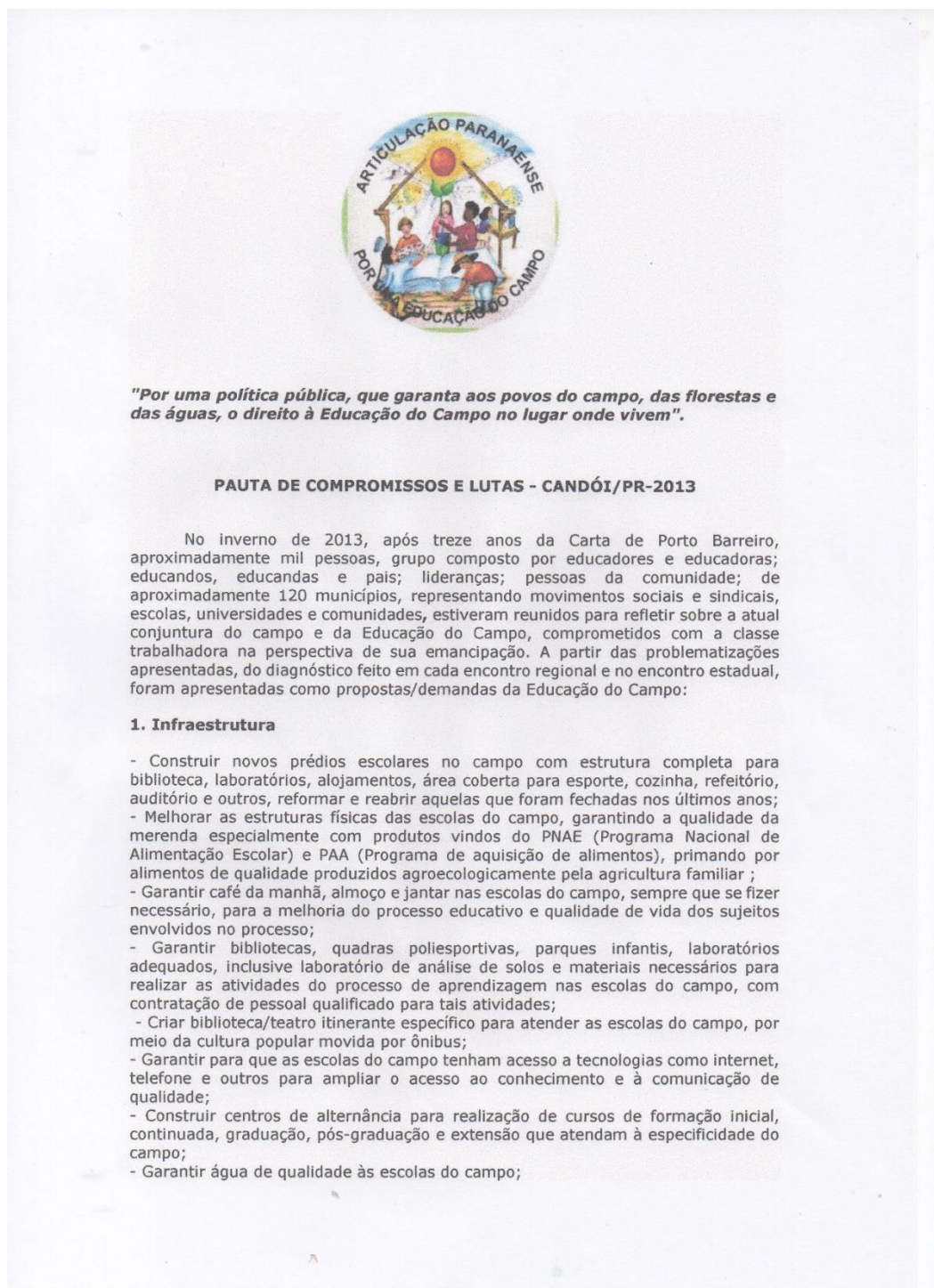
Entendemos que a Educação do Campo

- não representa apenas disputa conceitual, troca de palavras, mas se vincula a uma materialidade imposta à classe trabalhadora no processo de ampliação e consolidação do capitalismo, que a coloca numa situação de exploração crescente, até expulsando-a do campo, que se torna campo do agronegócio, mas também de reação a essa condição e a busca de outro projeto de campo, de vida e de educação;
- que não é para e nem apenas com, mas dos trabalhadores do campo;
- é luta coletiva por políticas públicas que não estejam subordinadas ao economicismo e às determinações do mercado, mas aos interesses da classe trabalhadora na perspectiva de sua emancipação;
- considera a diversidade dos sujeitos que dela necessitam, desde as especificidades de trabalho, de cultura, de linguagem e outros, portanto, reconhece a materialidade específica dos locais onde esses sujeitos produzem sua vida;
- considera a escola como instrumento importante para apropriação e produção de conhecimentos, portanto, espaço de ensino e formação humana;
- é direito social básico, universal e vital e dever do Estado.

Nós, participantes do Encontro Estadual de Educação do Campo, assumimos coletivamente este conjunto de convicções e desafios, bem como a luta necessária para que os povos do campo, das florestas e das águas, tenham um processo de formação humana com qualidade social.

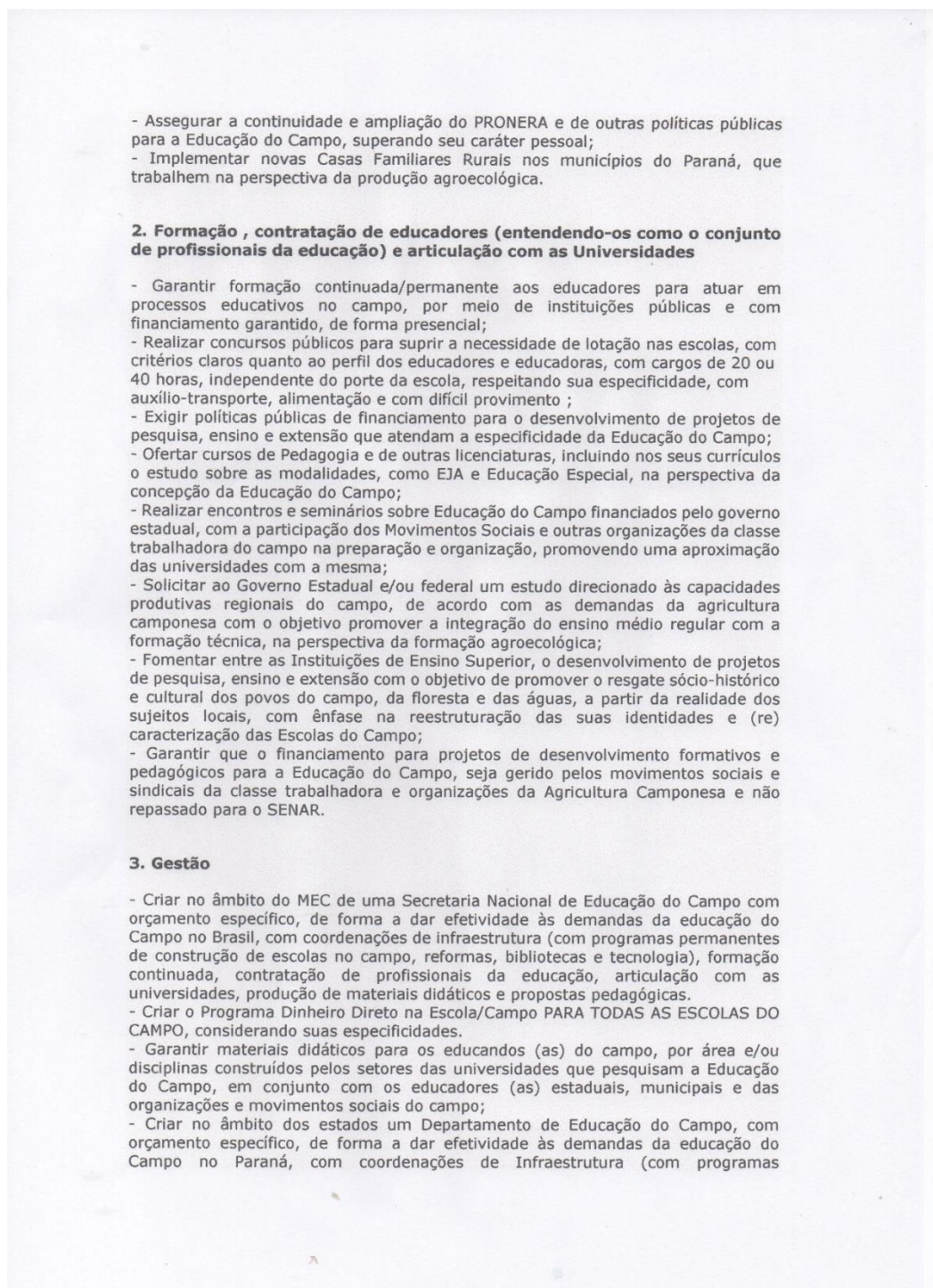
Essa carta foi construída, analisada e apoiada pelos participantes, na tarde do dia 24 de agosto de 2013, no município de Candói/PR.

Figura 38: Carta de Candói e Pauta de Compromissos 2013 (Parte 04)



Fonte: Site APECPR acesso em 17/04/2016. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 39: Carta de Candói e Pauta de Compromissos 2013 (Parte 05)



Fonte: Site APECPR acesso em 17/04/2016. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 40: Carta de Candói e Pauta de Compromissos 2013 (Parte 06)

permanentes de construção de escolas no campo, reformas e tecnologia), formação continuada, contratação de profissionais da educação, articulação com as universidades, produção de materiais didáticos e propostas pedagógicas e criação de uma lei estadual para o difícil provimento dos educadores(as) do campo, com Equipes de Coordenação permanentes nos Núcleos Regionais de Educação e que tenham a formação em Educação do Campo. (Licenciatura e ou Especialização e vivência/práticas).

- Criar uma coordenação da Educação do Campo, nas secretarias municipais de educação;
- Exigir apoio dos gestores da política pública de Educação do Campo aos processos de formação e capacitação realizados por instituições, movimentos e organizações do campo.
- Reconhecer a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo como coletivo de representação dos povos do campo, da floresta e das águas nas questões da educação, para analisar, propor, acompanhar, avaliar e deliberar sobre as políticas públicas, assegurando a presença de seus representantes nos assentos dos conselhos estaduais e municipais de educação;
- Reconhecer o protagonismo dos movimentos/organizações sociais/associações comunitárias e sindicais da classe trabalhadora do campo na proposição e implementação das políticas públicas municipais e estaduais e na composição das equipes das secretarias/órgãos/coordenações municipais, estaduais e nacional da Educação do Campo;
- Promover a valorização da Educação do Campo junto à sociedade e à comunidade do campo por meio de campanha e ações midiáticas oficiais;
- Exigir o fim do programa Agrinho, pois, não atende às necessidades das escolas do campo, bem como, não se relaciona com os sujeitos que vivem nas comunidades camponesas;
- Articular junto às Associações dos municípios, uma rede de discussões sobre a Educação do Campo que apresente e fortaleça as demandas para formação pedagógica dos educadores das escolas do campo municipais;
- Criar uma agenda nacional integrada para a Educação do Campo;
- Garantir a representação da Educação do Campo nos Conselhos de Educação de forma a assegurar o debate e a efetividade da política;
- Analisar criticamente o PRONACAMPO, entendendo que é possível e necessário acessar algumas ações nele previstas, dentre elas destacamos: a construção de escolas, a Formação de Professores e a Educação Profissional, propondo mudanças na sua operacionalização.

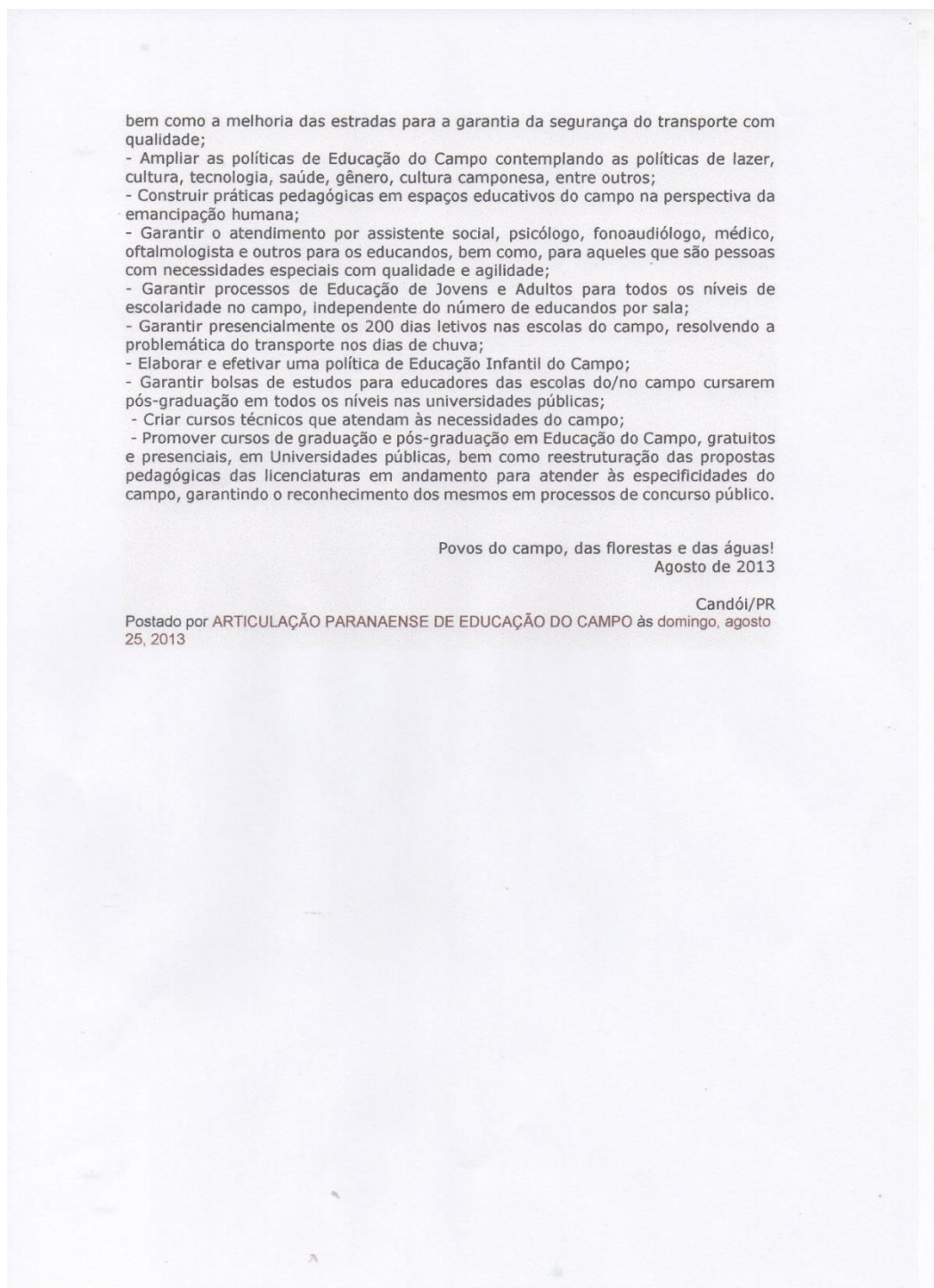
2. Materiais e propostas pedagógicas

- Elaborar e construir propostas pedagógicas e materiais voltados às especificidades do campo (com a participação dos professores do campo e especialistas em educação do campo), articulando-as às Universidades e órgãos de financiamento;
- Colocar a Escola do campo a serviço da transformação social, assumindo o desafio pedagógico de construção de propostas que incluam e promovam os saberes locais, a identidade, a memória, a história da comunidade;
- Reunir e sistematizar as experiências do campo produzidas no estado, organizá-las, socializá-las e potencializá-las.

3. Acesso a todos os níveis e modalidade de Educação com qualidade social

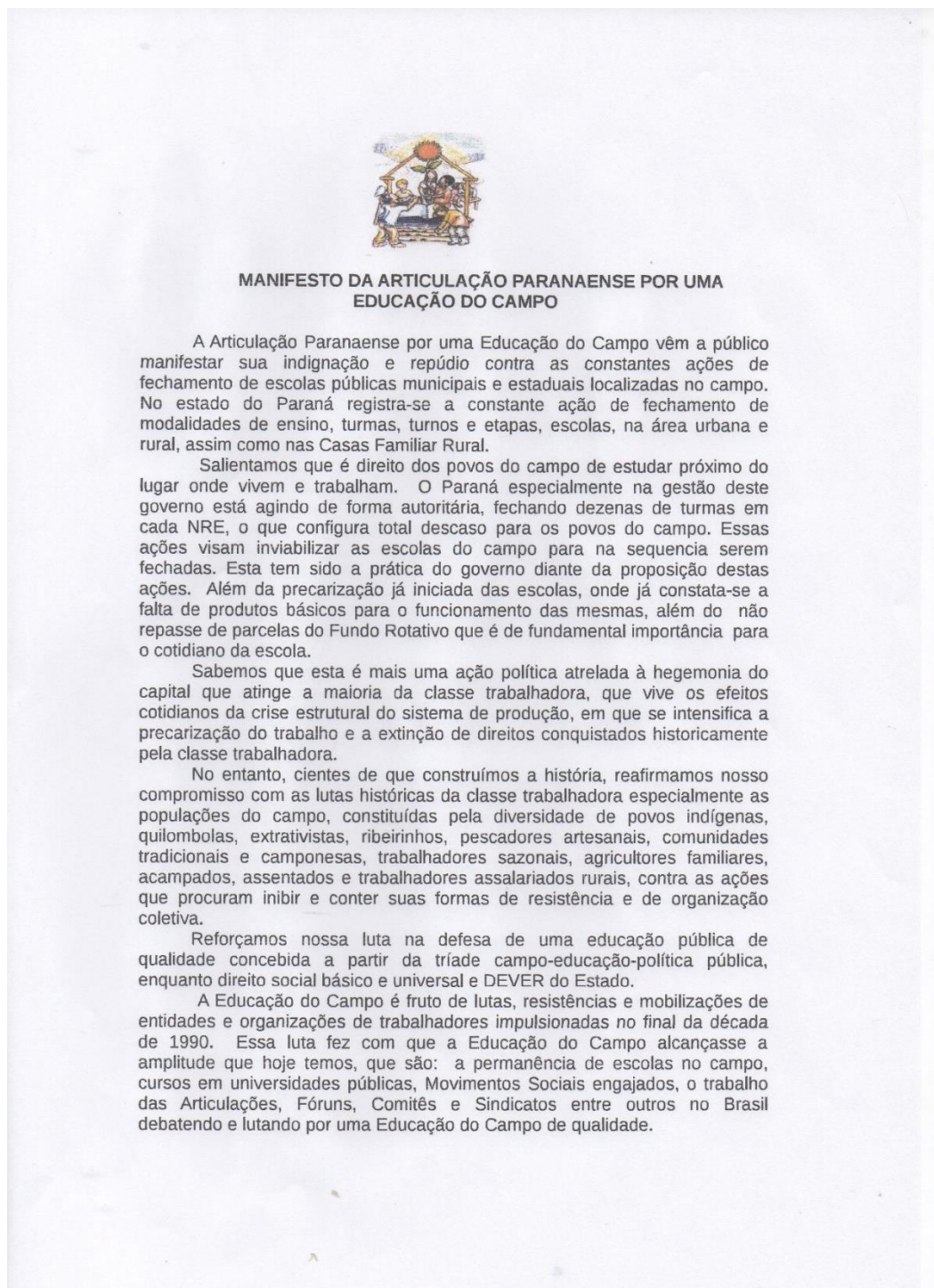
- Definir políticas públicas que assegurem o acesso universal a uma educação de qualidade social, em todos os níveis de ensino, que atenda às necessidades dos sujeitos que vivem no campo, garantindo, inclusive, o direito de acesso no local onde vivem, com transporte intra-campo quando necessário (também no contra-turno),

Fonte: Site APECPR acesso em 17/04/2016. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 41: Carta de Candói e Pauta de Compromissos 2013 (Parte 07)

Fonte: Site APECPR acesso em 17/04/2016. Imagem digitalizada pela autora.

**Figura 42: Manifesto da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo 2014
(Parte 01)**



Fonte: Maria Cecilio. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 43: Manifesto da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo 2014 (Parte 02)

Desde a década de 1990 a Educação do Campo vem sendo territorializada, o que é muito importante, o que contribuiu para essa condição foi a elaboração de legislação que amparam e legitimam o direito a universalidade do direito a educação desde suas especificidades. Dentre elas podemos citar algumas: Resolução CNE /CEB n. 1 /2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo. O artigo 3 que ressalta: "a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nuclearização de escolas e o deslocamento das crianças".

Ainda, o Decreto n. 7.352 /2010 que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Em seu artigo 2: Dos princípios da Educação do Campo – reitera o respeito a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero e de raça e etnia. No artigo 7 garante: no desenvolvimento e manutenção da política pública de educação do campo em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do direito a educação escolar assim exigir, os entes federados assegurarão: I – organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

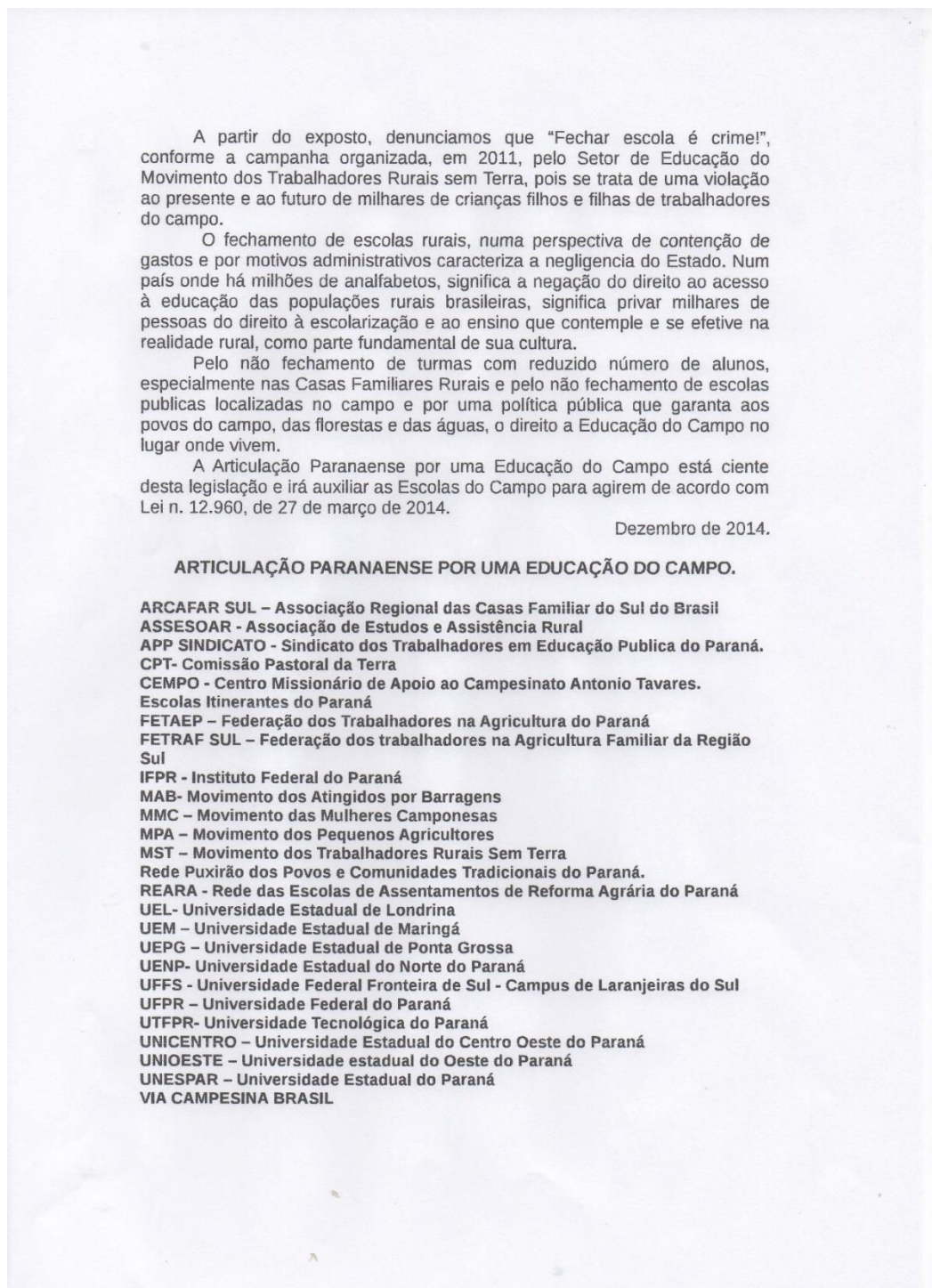
No estado do Paraná destacamos o **Parecer 1011/2010** que estabelece normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das Escolas do Campo. Queremos destacar a Resolução n. **4783/2010** GS/SEED que Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional no Paraná. Como pode este governo ignorar a legislação já produzida? Estas escolas estão amparadas pela legislação estadual e federal, portanto não podemos ser coniventes com estas ações e negar o direito dos povos do campo!

Não entraremos aqui na questão do transporte escolar, sabemos que os municípios colocarão as crianças e jovens dentro de ônibus e os levarão diariamente para escolas localizadas nos centros urbanos, mas também somos sabedores que em muitas situações isso representa horas de viagem, o que vai contra a legislação, castigando estes sujeitos a esta condição.

A mais recente conquista da Educação do Campo foi a Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014, que insere no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) um parágrafo único que trata do fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas. Passa a exigir para tanto, a manifestação de órgão normativo dos Sistemas de Ensino, Conselhos Municipais de Educação ou Conselho Estadual de Educação, a partir do pertencimento da instituição no sistema de ensino. A lei também estabelece que a comunidade escolar deverá ser ouvida e a Secretaria de Educação deverá justificar a necessidade de encerramento das atividades das escolas, como medida que precede o fechamento. Isso nos dá a certeza que este governo está agindo de forma criminosa, desconsiderando a Lei. Antes de fechar a escola, a Comunidade tem o direito de se manifestar. Por tanto o Ministério Público deve se pronunciar sobre isso, tendo em vista que no procedimento da governo estadual a legislação esta sendo desrespeitada.

Fonte: Maria Cecilio. Imagem digitalizada pela autora.

**Figura 44: Manifesto da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo 2014
(Parte 03)**



Fonte: Maria Cecilio. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 45: Símbolo da APEC



Fonte: Site APECPR acesso em 17/04/2016. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 46: Autorização para Funcionamento do Colégio Izaias Rafael da Silva

12 | 5ª feira | 20/Mar/2003

Diário OFICIAL Paraná 7n: 6440

em Enfermagem e Curso Técnico em Saúde Bucal – Área Profissional – Saúde.

ART. 2ª Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em 20 de fevereiro de 2003.

Ricardo Fernandes Bezerra
Diretor Geral

430/2003

Resolução nº 259/03

O DIRETOR GERAL DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe foram delegadas pela Resolução nº 08/03 de 31 de janeiro de 2003, e considerando a LDB 9394/96 e tendo em vista o disposto nas Deliberações nº 020/86 e 03/98, ambas do Conselho Estadual de Educação e o contido no Parecer nº 20/03, da COORDENAÇÃO DE ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO,

Resolve,

ART. 1ª RENOVAR o prazo da autorização para funcionamento, concedido pela Resolução nº 2791/99 de 13/07/99, à ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RENASCEER com atendimento na área de Deficiência Mental, situada na Rua Presidente Vargas, 285, do Município de Nova Prata do Iguaçu, N.R.E. de DONS VIZINHOS, mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

§ 1ª A renovação concedida, é até o final do ano letivo de 2003, devendo ser solicitada novamente, 120 (cento e vinte) dias antes do seu término, pela Entidade Mantenedora.

§ 2ª A Resolução nº 3541/93 de 29/06/93 autorizou o funcionamento da Instituição Especializada.

§ 3ª Quando ocorrer a cessação da Instituição, a Entidade Mantenedora deverá oficializar à SEED a fim de formalizá-la legalmente.

ART. 2ª Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em 14 de fevereiro de 2003.

Ricardo Fernandes Bezerra
Diretor Geral

Resolução nº 265/03

O DIRETOR GERAL DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe foram delegadas pela Resolução nº 08/03 de 31 de janeiro de 2003, e considerando a Lei nº 9394/96, as Deliberações nº 03/98, 04/99 e 01/00, todas do Conselho Estadual de Educação e o Parecer nº 584/03 da COORDENAÇÃO DE ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO,

Resolve

ART. 1ª AUTORIZAR o funcionamento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), no Centro de Educação Infantil, SESPÉE – SOCIEDADE DE ESTUDOS E PRÁTICAS DE EDUCADORES E EDUCANDOS, situado na Avenida Garibaldi, 741, Bairro São José, do Município e N.R.E. de PONTA GROSSA, mantido por KSB – Educação Infantil Ltda.

§ 1ª A autorização concedida é pelo prazo de 04 (quatro) anos, com implantação gradativa, a partir do início do ano letivo de 2003.

§ 2ª Antes do término do prazo de autorização para funcionamento, citado no artigo 1º, solicitar à SEED a renovação do prazo conforme artigo 34 da Deliberação nº 04/99-CBE.

§ 3ª O Estabelecimento de Ensino foi autorizado a funcionar através da Resolução nº 666/2001 de 23/03/2001.

§ 4ª Em decorrência do caput do artigo, o Estabelecimento passa a denominar-se: ESCOLA SESPÉE – EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL.

§ 5ª Quando ocorrer a cessação da oferta autorizada, a Direção deverá oficializar à SEED a fim de formalizá-la, legalmente.

ART. 2ª Autorizar, a pedido, a mudança da Entidade Mantenedora, de KSB – Educação Infantil Ltda para BSP – Educação Infantil e Ensino Fundamental Ltda, retroativo a 05/08/2002.

ART. 3ª Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em 21 de fevereiro de 2003.

Resolução nº 297/03

O DIRETOR GERAL DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe foram delegadas pela Resolução nº 08/03 de 31 de janeiro de 2003, considerando a LDB 9394/96, as Deliberações nº 03/98, 04/99 e 01/00, todas do Conselho Estadual de Educação e o Parecer nº 632/03 da COORDENAÇÃO DE ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO,

Resolve,

ART. 1ª CRIAR e AUTORIZAR o funcionamento da ESCOLA ESTADUAL IZAIAS RAFAEL DA SILVA – ENSINO FUNDAMENTAL, com a oferta do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), situada no Assentamento Libertação Campesina, do Município de ORTIGUEIRA, N.R.E. de Telmaco Berba, mantida pelo Governo do Estado do Paraná.

§ 1ª A autorização concedida é pelo prazo de 01 (um) ano com implantação simultânea, a partir do início do ano letivo de 2003.

§ 2ª O pedido de reconhecimento deverá ser formulado 120 (cento e vinte) dias antes do término do prazo citado no parágrafo 1º.

§ 3ª Quando ocorrer a cessação da oferta autorizada, a Direção deverá oficializar à SEED a fim de formalizá-la, legalmente.

ART. 2ª Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em 21 de fevereiro de 2003.

Ricardo Fernandes Bezerra
Diretor Geral

Resolução nº 298/03

O DIRETOR GERAL DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe foram delegadas pela Resolução nº 08/03 de 31 de janeiro de 2003, considerando a LDB 9394/96, as Deliberações nº 03/98, 04/99 e 01/00, todas do Conselho Estadual de Educação e o Parecer nº 626/03 da COORDENAÇÃO DE ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO,

Resolve,

ART. 1ª CRIAR e AUTORIZAR o funcionamento da ESCOLA ESTADUAL TEREZA CRISTINA – ENSINO FUNDAMENTAL, com a oferta do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), situada no Distrito Tereza Cristina, do Município de CANDIDO DE ABREU, N.R.E. de Ivaiporã, mantido pelo Governo do Estado do Paraná.

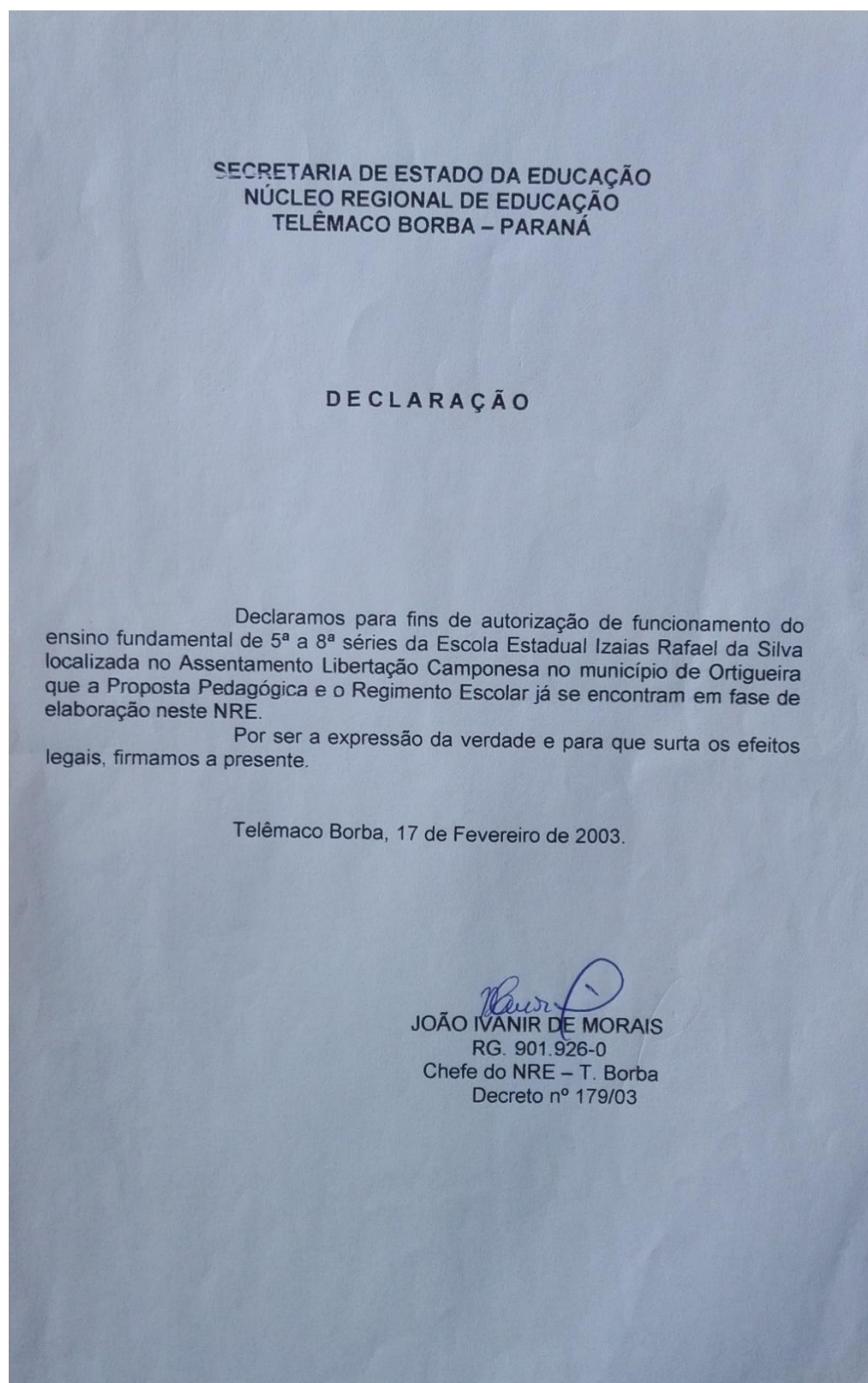
§ 1ª A autorização concedida é pelo prazo de 01 (um) ano com implantação simultânea, a partir do início do ano letivo de 2003.

§ 2ª O pedido de reconhecimento deverá ser formulado 120 (cento e vinte) dias antes do término do prazo citado no parágrafo 1º.

§ 3ª Quando ocorrer a cessação da oferta autorizada, a Direção deverá oficializar à SEED a fim de formalizá-la, legalmente.

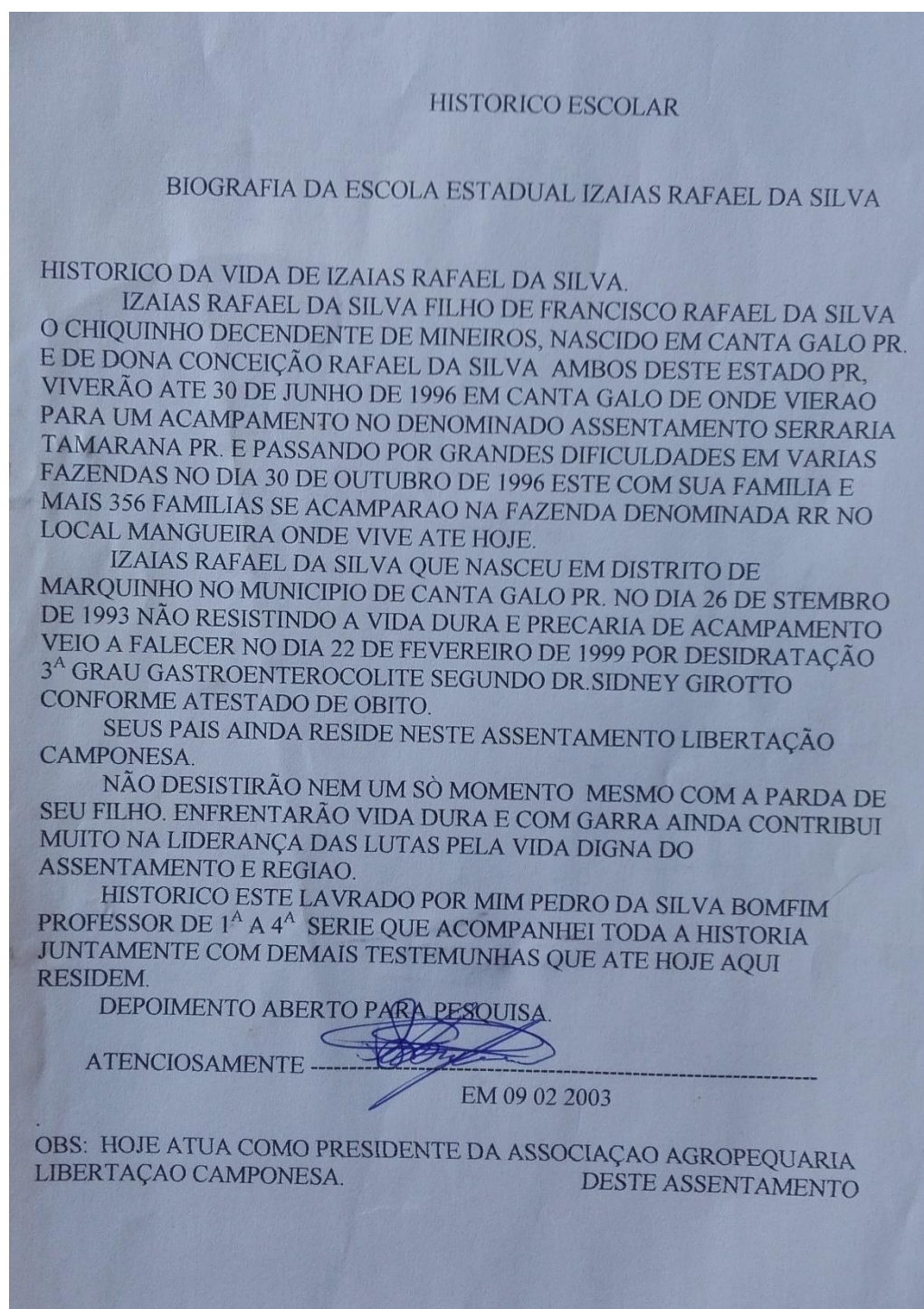
Fonte: Documentação Colégio Izaias Rafael da Silva. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 47: Declaração de Autorização de Funcionamento do Ensino Fundamental da Escola Estadual Izaias Rafael da Silva



Fonte: Documentação Colégio Izaias Rafael da Silva. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 48: Biografia da Escola Izaias Rafael da Silva



Fonte: Documentação Colégio Izaias Rafael da Silva. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 49: Histórico Izaias Rafael da Silva (Parte 01)

Data: 03/02/2008

Histórico da vida de Izaias Rafael da Silva.

Izaias Rafael da Silva filho de Francisco Rafael da Silva o Chiquinho descendente de mineiros, nascido em Santa Gelo PR e de Dona Conceição Rafael da Silva ambas deste estado PR, viveram até 30 de junho de 1996 em Santa Gelo de onde vieram para sem acampamento no denominado Assentamento Serraria em Tomarara PR. e passando por grandes dificuldades em vários fazendas no dia 30 de outubro de 1996 este com sua família e mais 356 famílias se acamparam na fazenda denominada RR no local mangueiras onde vive até hoje.

Izaias Rafael da Silva que nasceu em distrito de Marquinho no Município de Santa Gelo PR no dia 26 de Setembro de 1993, não resistiu de a vida dura e precária de acampado veio a falecer no dia 22 de fevereiro de 1999 por desidratação de 111º Grau Gastroenterocolite segundo Dr Sidney Giroto conforme atestado de óbito.

Seus pais ainda reside neste Assentamento Libertação Camponesa, não desistiram nem um só momento

Fonte: Documentação Colégio Izaias Rafael da Silva. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 50: Histórico Izaias Rafael da Silva (Parte 02)

mesmo com a perda do filho. Empre-
 tarão vida dura e com garra ainda
 contribui muito na liderança das
 lutas pela vida digna do Assenta-
 mento e Região.

Histórico este lavrado por mim
 Pedro da Silva Bonfim professor de 1ª a
 4ª Série que acompanhei toda a história
 juntamente com demais testemunhas que
 até hoje aqui residem. Depoimento
 aberto para pesquisa.

Sem mais para o momento
 Atenciosamente

Em 09/02/2003...

Obs: Hoje atua como Presidente
 da Associação Agropecuária Liberta-
 ção Camponesa deste Assentamento.

Fonte: Documentação Colégio Izaias Rafael da Silva. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 51: Ata Para Escolha do Nome da Escola Izaias Rafael da Silva (Parte 01)

ATA Nº 04
 AOS (09) NOVE DIAS DO MÊS DE FEVEREIRO DE (2003) DOIS MIL E TRÊS, FOI REALIZADA UMA REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA NA SEDE DA RR, LOCALIZADA NA LIBERTAÇÃO CAMPOVEZA, MUNICÍPIO DE ORTIGUEIRA PR, REUNIU-SE AS LIDERANÇAS DO ASSEMBLAMENTO PARA DISCUTIR ASSUNTO SOBRE O NOME QUE DARIA AO COLÉGIO ESTADUAL QUE VAI SER AMPLEANTADO NA SEDE DO ASSEMBLAMENTO, APÓS VOTADO ENTRE AS LIDERANÇAS, FOI ESCOLHIDO OS NOMES DE: IZAIAS RAFAEL DA SILVA, JÓRGE BATISTA DE OLIVEIRA, UZIELTON ZUBÉM, O NOME MAIS VOTADO ENTRE AS LIDERANÇAS FOI IZAIAS RAFAEL DA SILVA PARA O NOME DO COLÉGIO, OS NOMES QUE O NÚCLEO REGIONAL NÃO ESCOLHERAM PODE SER USADO EM NOME DE SALAS DE AULA, SEGUE RELATÓRIO EM ANEXO DO HISTÓRICO DOS NOMES ESCOLHIDOS, ERA O QUE TINHA PARA SER TRATADO, EU MISAEL SCHAUSC LAVREI ESTA ATA.

ORTIGUEIRA - 09 - DE FEVEREIRO DE 2003.

Francisco Pedroso
 Francisco Pedroso

Jorge Batista
 Jorge Batista

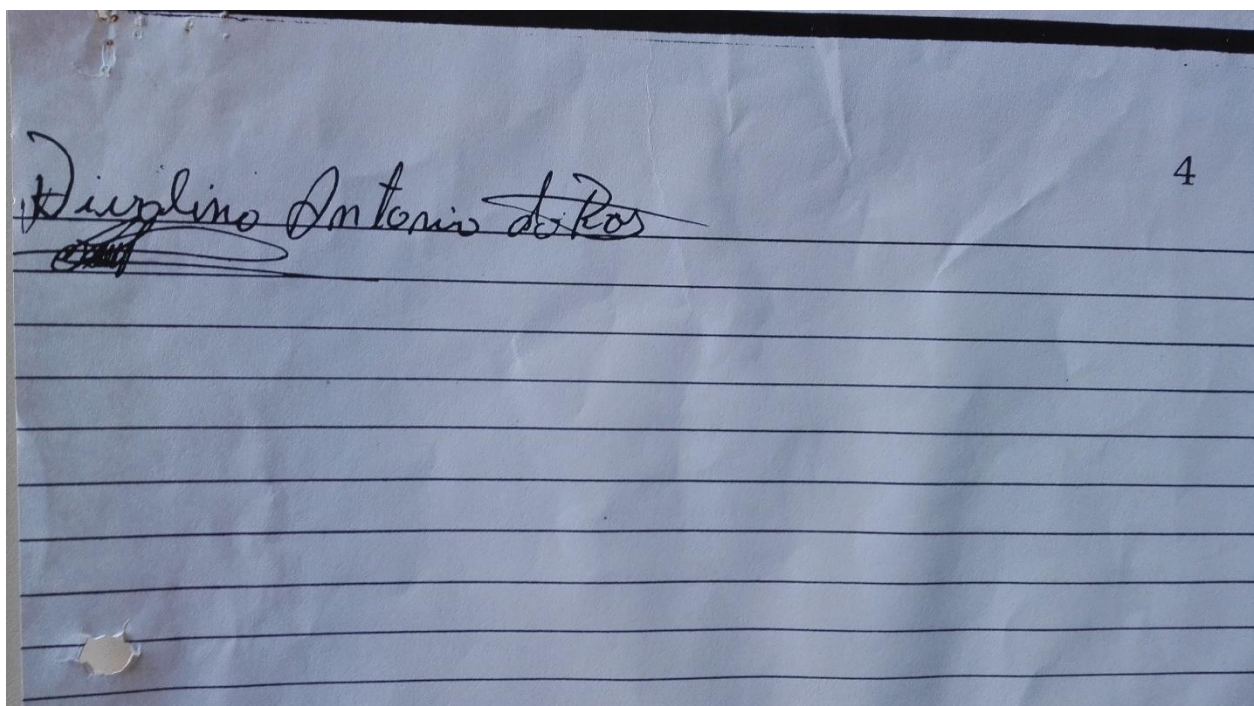
Uzielton Zubem
 Uzielton Zubem

Roberto da Silva Bonfim
 Roberto da Silva Bonfim

Valentim da Silva
 Valentim da Silva

Fonte: Documentação Colégio Izaias Rafael da Silva. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 52: Ata Para Escolha do Nome da Escola Izaias Rafael da Silva (Parte 02)



Fonte: Documentação Colégio Izaias Rafael da Silva. Imagem digitalizada pela autora.

Figura 54: Certidão de Óbito de Izaías Rafael da Silva

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
COMARCA DE LONDRINA
CARTÓRIO "RENATO ARAÚJO"
TABELIONATO & REGISTRO CIVIL
C.G.C.(M.F.) 77.670.308/0001-35

Bel. Renato Silvestre de Araújo - Notário Vitalício
Júlio Cesar de Araújo e Paulino de Souza - Substitutos
Rua Arlindo Pereira de Araújo, 141 - Fone/Fax: 320-1272 e 329-2149
TAMARANA PARANÁ

ÓBITO N° -7.172-

CERTIFICO que às fls -119-V-A- do Livro n° C/009- de Registro de ÓBITOS, foi feito hoje, o assento de óbito de:

"IZAIAS RAFAEL DA SILVA"

falecido aos vinte e dois (22) - do mês de fevereiro (02) - do ano de mil novecentos e noventa e nove (1999) - às 02h50min horas, no Via Pública que liga Tamarana a Ortigueira, em Tamarana - Paraná.

do sexo masculino, de cor branca, profissão prejudicada -

Natural de : Marquinho-Cantagalo-Paraná - aos 26/09/1993.

Residente : no Assentamento Libertação Camponesa, em Ortigueira - Paraná - com 05 (cinco) anos de idade, estado civil solteiro -

Filho de : FRANCISCO RAFAEL DA SILVA - lavrador -

Natural de : Estado do Paraná -

e de D^{ma} : CONCEIÇÃO RAFAEL DA SILVA - lavradora -

Natural de : Estado do Paraná -

Foi declarante: O pai do falecido -

atestado de óbito firmado por: Dr. Sidney Giroto-CRM 5.918 -

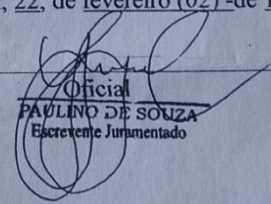
Causa Morte: Desidratação III° G - Gastroenterocolite -


O Sepultamento será feito no cemitério de: Tamarana - Paraná -

OBSERVAÇÕES: Apresentou Certidão de Nascimento sob n° 2.402, às fls. n° 455, do Livro n° 8, do Cartório de Marquinho-PR. Assina o declarante.

O referido é verdade e dou fé.

TAMARANA, 22, de fevereiro (02) -de 1999.


 Oficial
 PAULINO DE SOUZA
 Escrevente Juramentado



*Muitos são os propósitos no coração do homem, mas é a vontade do Senhor que prevalecerá". (Prov. 19:21)

Fonte: Documentação Colégio Izaías Rafael da Silva. Imagem digitalizada pela autora.