



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 2, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

**EIXO 2 - EDUCAÇÃO E INCLUSÃO. EDUCAÇÃO, INTERVENÇÕES SOCIAIS.
POLÍTICAS AFIRMATIVAS. EDUCAÇÃO NO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS.
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS. EDUCAÇÃO PARA A PAZ.**

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://doi.org/10.29380/2020.14.02.08>

Recebido em: **31/08/2020**

Aprovado em: **02/09/2020**

EDUCAÇÃO DO CAMPO E LEGISLAÇÃO O PROCESSO DE REARTICULAÇÃO DE
ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO NO SUDOESTE DO PARANÁ 20152019
EDUCACIÓN DE CAMPO Y LEGISLACIÓN EL PROCESO DE REARTICULACIÓN DE
ESCUELAS PÚBLICAS CAMPO EN EL SUROESTE DE PARANÁ 20152019 FIELD
EDUCATION AND LEGISLATION THE PROCESS OF REARTICULATION OF CAMPO
PUBLIC SCHOOLS IN THE SOUTHWEST OF PARANÁ 20152019

ANGELITA CRISTINE DOS SANTOS

<https://orcid.org/0000-0002-7104-4479>

CECÍLIA MARIA GHEDINI

Resumo: As Escolas Públicas do Paraná, localizadas na área rural, tiveram sua nomenclatura alterada para “do campo” no ano de 2011, logo após ser promulgada a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que instituiu a Educação do Campo como modalidade específica e, no Paraná, se desdobrou no Parecer 1011/2010. Nesse sentido, esta pesquisa propõe-se a analisar como se operacionalizou a legislação da Educação do Campo no desenvolvimento do processo de rearticulação das escolas públicas do campo na Região Sudoeste do Paraná no período 2015-2019, as mediações produzidas ao longo do processo e busca compreender em que medida se constituem ou não como desdobramentos e operacionalização da legislação promulgada, nas práticas sociais da escola e no concreto do seu fazer pedagógico.

Resumen: Las Escuelas Públicas de Paraná, ubicadas en la zona rural, cambiaron su nomenclatura a "del campo" en 2011, poco después de que se promulgara la resolución CNE/CEB nº 4, de 13 de julio de 2010, que instituyó la Educación del Campo como una modalidad específica y, en Paraná, se desarrolló en el Dictamen 1011/2010. En este sentido, esta investigación se propone analizar cómo la legislación de Educación Rural se hizo operativa en el desarrollo del proceso de rearticulación de las escuelas públicas rurales en la Región Suroeste del Paraná en el período 2015-2019, las mediaciones producidas a lo largo del proceso y busca entender en qué medida constituyen o no como consecuencias y puesta en funcionamiento de la legislación promulgada, en las prácticas sociales de la escuela y en el concreto de su práctica pedagógica.

Abstract: Public schools, localized in the rural area of Paraná, were reappointed as “Field Schools” in the year 2011, right after the enactment of CNE / CEB Resolution No. 4, from July 13th 2010, that instituted Field Education as a specific modality, unfolding in Paraná with Opinion 1011/2010. With that, this research purposes analyzing how was the Field Education’s legislation operationalized in the process of developing and rearticulating public schools in the Rural area from the southwest of Paraná from 2015 to 2019, the mediations produced during the process, as well as comprehending how successfully this legislation has been unfolded and operated, in relation to social practices at school and the concretization of pedagogical deeds.

1. INTRODUÇÃO

Na década de 1990 nosso país vive importantes movimentações e conquistas em torno da educação dos povos do campo, tendo como sustentação as referências históricas das lutas sociais e educativas dos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC), desde as quais, esta forma de “fazer educação” é “batizada” como Educação do Campo (CALDART, 2012). Inaugura-se, assim, com estas produções das últimas décadas, uma nova referência para o debate e a mobilização popular, que se enraíza na trajetória da Educação Popular e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo. Passa a ser assim, contraponto, tanto ao silêncio do Estado quanto às propostas da chamada Educação Rural no Brasil. (II CNEC, 2004)[i].

Ampliam-se, com estas movimentações, os espaços públicos definidores da construção da Educação do Campo que marcam oposição às frágeis políticas para a Educação Rural predominantes no país. Em torno dessas conquistas assume-se o desafio de pensar a educação pública a partir do mundo do campo, levando em conta o seu contexto, em termos de sua cultura específica, quanto à maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e o trabalho (BRASIL, 2002; PARANÁ, 2006). Esta perspectiva produziu uma ampla legislação com potencial para transformar a escola rural, tal qual a conhecemos na história da educação brasileira, em uma escola pública do campo, na medida em que esta legislação for incorporada na prática educativa e pedagógica desta escola.

Partindo deste contexto, este artigo apresenta um projeto inicial de pesquisa para um trabalho de dissertação de mestrado, que se propõe a analisar em que medida é possível operacionalizar a legislação educacional do campo, conquistada ao longo das últimas duas décadas, de forma que se materialize em mudanças na escola pública do campo, fortalecendo-a frente à lógica adversa do campo brasileiro, no que se refere aos territórios e à produção de alimentos, principalmente no lugar onde vivem povos do campo, das águas e das florestas, que compõe a diversidade do país, rumo a uma transformação. Esta investigação toma como referência concreta um trabalho de extensão em curso na região Sudoeste do estado do Paraná que se desafia a produzir espaços, tempos e instrumentos que incidam na prática educativa da escola pública do campo, na perspectiva de produzir conteúdo e forma à modalidade da educação Básica do Campo, fundamentados nas garantias legais.

2. ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS PARA SITUAR O TEMA

Para entender o processo que chega à atualidade com a institucionalização da Educação do Campo como modalidade de ensino, recorreremos a alguns aspectos da Educação Rural em nosso país, assim como das lutas e conquistas realizadas pelos movimentos sociais populares, educadores, camponeses, sujeitos sociais do campo entre outros.

Nesse sentido, nossa análise remonta aos Estados Unidos da América (EUA), mais precisamente após a Guerra de Secessão, uma vez que, conforme Fonseca (1985), esse período representou, em última instância, para a agricultura americana, a passagem da estrutura escravista à estrutura mercantil e capitalista. Foi uma mudança difícil para os pequenos fazendeiros americanos, porém, a partir disso, organizaram-se em associações, nas quais realizavam reuniões para discutirem sobre produção e comercialização, o que levou o trabalho agrícola à diversificação e surgiu a necessidade, de acordo com a autora, de contatos mais estreitos com as pesquisas realizadas em escolas e universidades.

Por volta de 1870, nos EUA, instituíram-se em alguns Estados, os Conselhos de Agricultura,

promovendo conferências e cursos em parcerias com universidades e colégios. Em 1914, o Governo Federal institucionalizou o Trabalho Cooperativo de Extensão Rural, com a finalidade de veicular, entre a população rural americana ausente dos Colégios Agrícolas, conhecimentos úteis e práticos relacionados à agricultura, pecuária e economia doméstica (FONSECA, 1985).

A partir da Segunda Guerra Mundial, foram criados e organizados Serviços de Extensão Rural, sendo implementados em regiões consideradas subdesenvolvidas, incluindo a América Latina e, mais especificamente o Brasil, assim, criou-se um entusiasmo exagerado na ideia de informar e de certa forma persuadir os agricultores a adotar outras práticas agrícolas. Para Fonseca (1985, p. 41), o intuito era conseguir um aumento significativo na produção, “e as pessoas que sabem o que é melhor para os agricultores são os cientistas e técnicos”. A partir desse momento inicia-se um processo, por meio de práticas educativas extensionistas, pelo qual se passa a ignorar de forma lenta e contínua, os saberes populares e conhecimentos passados de geração em geração pelos camponeses e pequenos agricultores, até os dias atuais.

O extensionismo implementado na América Latina tinha um objetivo básico, segundo Fonseca (1985), no contexto da Revolução Verde, alcançar maior produtividade e melhores condições de vida no campo através da educação da família rural. Assim,

Fechava-se o cerco teórico dentro do qual se pode considerar fundada a prática extensionista latino-americana e consequentemente a brasileira: numa visão empírico-positivista da realidade, permeada pela ideologia liberal que se operacionalizava numa proposta comunitarista e educacional, alienante e descompromissada com os interesses reais e imediatos das populações rurais latino-americanas (FONSECA, 1985, p. 52).

Para a autora, tais ações levavam a crer que a superação do subdesenvolvimento latino-americano se dava através de intervenções técnicas e não na alteração da infraestrutura social, política e econômica, fazendo com que os envolvidos ficassem alheios aos conflitos e contradições existentes na realidade em que atuavam.

Ao se tratar de educação dos povos do campo no Brasil, outro aspecto importante e necessário de se considerar é que, a partir da segunda década do século XX, a migração rural para a área urbana passou a ser vista com maus olhos pelas elites do país. Com o intuito de conter essa saída em massa do campo para a cidade, interesses agrários e industriais se entrelaçaram e definiu-se que o mecanismo mais eficaz de conter o êxodo era realizar iniciativas a favor da Educação Rural, assim, “propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalistas, cujo objetivo escolanovista reforçava essa posição “da escola colada a realidade”, baseada no princípio de “adequação” (FONSECA, 1985, p. 55).

O Movimento Ruralista foi importante na história da Educação Rural brasileira, pois, pela primeira vez discutiram-se problemas concretos da Educação Rural, por outro lado, adotou-se uma postura político conservadora, que permearia as discussões de Educação Rural a partir daquele momento. Segundo Fonseca (1985), a instrução popular deveria ser de tal conteúdo que aperfeiçoasse o povo sem deixar de ser trabalhador, sem criar nele a veleidade de querer sair de sua classe, de não aceitar disciplinadamente sua função no sistema de produção.

Algumas datas são importantes de se considerar nesta lógica: até a década de 1940, o tratamento da Educação Rural na perspectiva ruralista permanecia inalterado, em 1945, criou-se a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), apoiada pela UNESCO, com a ideia de “tirar o atraso do homem do campo”, levá-lo a uma “vida mais digna” através da educação comunitária; o ano de 1948 é o início dos serviços chamados de Extensão Rural, resultado dos acordos entre Brasil e Estados Unidos da América. Deste modo, no Brasil, a Educação Rural,

conforme Gritti (2003), permaneceu relacionada a uma concepção preconceituosa a respeito do camponês, porque não considera como válidos os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores, considerava-as os saberes vindos de fora, focados em outra forma de agricultura. Para Ribeiro (2012), neste contexto, produz-se, então, uma escola para o campo, nesta escola rural apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra. Assim,

Tendo em vista as constantes mudanças introduzidas nos processos produtivos e acompanhando-as, alguns cursos, ou até mesmo toda a escola rural, ficavam encarregados de “capacitar” estudantes, tornando-os mais produtivos para o trabalho que iriam desempenhar; assim, ficava a escola responsável por treinar, em vez de educar. (RIBEIRO, 2012, p. 296).

Deste modo, depreende-se que aos sujeitos do campo era destinado um currículo mínimo, já que se tinha a ideia de que seu trabalho era braçal, ignorando seu direito a uma educação de qualidade de conteúdo científico, aproximando-a de suas experiências e saberes populares. Assim, é “a visão de que as crianças, jovens e adultos do campo estão destinadas a uma educação menor, destinadas às operações simples do trabalho manual e com a perspectiva de que permaneceriam para sempre no campo.” (FRIGOTTO, 2010, p.35).

Durante grande parte do período da ditadura militar (1964-1985) houve um vazio de ações por parte do governo, mais especificamente em relação à educação rural, deste modo, é como se houvesse um desaparecimento do campo e dos sujeitos que o compõem, por outro lado, é neste período que começam a surgir elos entre a Educação Rural e a Educação Popular (GHEDINI, 2017). Por parte dos movimentos, apesar da perseguição, como forma de se fortalecerem foram surgindo algumas ações, como no ano de 1975, a Comissão Pastoral da Terra (CPT)[ii], uma forma de resistência a partir da igreja e dos Movimentos Sociais Populares (MSP). Em 1983, cria-se a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e no ano seguinte, 1984, surge formalmente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como resultado de resistências, lutas e articulações dos MSP neste período.

Como fruto do processo da redemocratização do país, mesmo que não alcance o que se reivindicava para a educação, a LDB n.º 9.394, promulgada em 1996, vai definir diversos aspectos para a Educação Rural. Contudo, mesmo assim, não se efetivaram as adaptações e metodologias necessárias às escolas do campo, somente em alguns processos que nos quais os sujeitos se envolveram diretamente, produzindo propostas educativas próximas aos seus contextos. Compreende-se, assim, que a efetivação da diferenciação necessária às escolas rurais vai além da legislação, supõe um movimento a partir dos sujeitos e das escolas do campo como parte do processo.

Em julho de 1997, foi realizado o I ENERA[iii] e, a partir desse encontro, concluiu-se a necessidade de uma articulação entre os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos e a sua propagação, dada a demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural e a situação precária da oferta de educação no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação. (MST, 2019). No de 1998, com a I CNEC passa-se a ter “uma nova categoria teórica: Educação do Campo, que se põe a adensar essa contradição da realidade do campo.” (GHEDINI, 2012, p.122).

A conceituação de Educação do Campo se produz a partir das referências da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, como afirma Caldart (2012), foi um “batismo do que representaria um contraponto de forma e conteúdo ao que no Brasil se denomina Educação Rural.” Ao retomar a conceituação de Educação do Campo, a autora reitera que a luta dos trabalhadores não é por qualquer educação, é por uma educação feita por eles mesmos e não apenas utilizando-se de seu nome. Assim, “não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido” (CALDART, 2012, p. 261). Além disso, afirma que:

[...] o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; [Do, pois] “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26).

Deste modo, pode-se inferir que, a denominação de Educação do Campo, “engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista com as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivista.” (FRIGOTTO, 2010, p. 36). Com produção desta categoria e concepção, há uma mudança de cenário nacional que alcança também os estados, principalmente pela legislação criada no período de 2001 a 2010. De acordo com o que foi regulamentado e, considerando-se o tempo transcorrido, seria possível se pensar em escolas do campo que funcionassem de acordo com a “revolução” trazida pela prescrição legal. Contudo, não é o que temos como quadro geral, carecemos ainda de um processo que produza uma forma de compreender a escola do campo para além dos parâmetros da educação Rural a que, historicamente, foi condicionada.

3. AS QUESTÕES DE PESQUISA E SEU CONTEXTO

Os eventos que produziram a Educação do Campo e seus desdobramentos na mobilização popular, nas instituições educativas e agentes públicos, ampliam as condições para a produção de uma legislação específica com base em referências históricas que vieram se produzindo ao longo do período de redemocratização do país, bem como de aspectos balizadores das lutas e enfrentamentos do período anterior, como é o caso da Educação Popular, da Educação de Jovens e Adultos, das iniciativas de ações comunitárias de pastorais sociais populares entre outros.

Desde 1988, com a Constituição da República Federativa do Brasil, tem-se garantido em lei o direito de todos a uma educação que vise o pleno desenvolvimento da pessoa. O Art. 205 trata exclusivamente dessa questão, no sentido da educação ser um direito de todos e um dever da família e do Estado: “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p.124).

No ano de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (LDB) há o reconhecimento da diversidade do campo. Alguns artigos da LDB estabelecem orientações para atender a essa realidade, destacando suas peculiaridades como os artigos 23, 26 e 28, que tratam tanto das questões de organização escolar como de questões pedagógicas. Em seu Art. 28 garante-se que na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação, as peculiaridades da vida rural e de cada região (BRASIL, 1996). Contudo, mesmo com a LDB orientando as adaptações inerentes às peculiaridades dos sujeitos do campo, estas não foram consideradas, tampouco a organização escolar que trata de questões pedagógicas e educativas. Constata-se que, de modo geral, essas orientações ficaram “apenas no papel”, que não houve empenho da parte governamental para que a legislação se efetivasse, os poucos programas específicos que foram colocados em prática, vem do interesse e da iniciativa de organizações dos trabalhadores que demandaram as instituições governamentais para atender estas prescrições legais.

No ano de 1997, acontece o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), com sede em Brasília[iv]. Conforme PARANÁ, 2006, a partir desse encontro lança-se o desafio de pensar a educação pública a partir do mundo do campo, levando em conta o seu contexto, em termos de sua cultura específica, quanto à maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e o trabalho. Assim, de acordo com MST

(2019), concluiu-se a necessidade de uma articulação entre os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos e a sua propagação, dada a demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural e a situação precária da oferta de educação no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação.

Nesse sentido, em julho de 1998, em Luiziana - GO, aconteceu a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (I CNEC)[v], encontro que passa a ser referência nacional. Nos relatos da II CNEC, que aconteceu em 2004, ao tratar de I CNEC, se destaca: esse encontro teve papel significativo no processo de rearticulação da questão da educação da população do campo, inaugurando uma nova referência para o debate e a mobilização popular: a Educação do Campo (EdoC) que é contraponto tanto ao silêncio do Estado quanto às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil (II CNEC, 2004)[vi]. No ano de 2006, no contexto das lutas e produções no estado do Paraná, as Diretrizes Estaduais da Educação do Campo vão enfatizar tratar-se de um projeto que se enraíza na trajetória da Educação Popular e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo, espaços públicos que passam a marcar a construção da EdoC, em oposição às frágeis políticas para a educação rural predominantes no país. (PARANA, 2006).

Abre-se um período em que se vê a nova legislação tramando uma lógica que articula a educação dos povos do campo à suas especificidades. Em 09 de janeiro de 2001, com a Lei 10.172 fica aprovado o Plano Nacional de Educação, o qual prevê nos objetivos e metas nº 25, formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade dos alunos e as exigências do meio.

No ano de 2002, abre-se um espaço importante neste sentido da legislação, quando se instituem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2002) que, dentre outras coisas, definem a identidade das escolas do campo

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

Nesse contexto, no ano de 2006, foi a vez da Pedagogia de Alternância, uma prática em curso no país a mais de trinta anos, com o Parecer Nº 1/2006 do CNE/CEB reconhece e oficializa sua aplicação. O relatório justifica que a Educação do Campo é assunto estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural, e a Pedagogia da Alternância como a melhor alternativa para a Educação Básica no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola (BRASIL, 2006). Esta regulação acerca da Pedagogia da Alternância é importante, pois não era reconhecida até então, considerando que surgiu no Brasil no ano de 1969, por meio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) (BERNARTT, 2008), com o objetivo primordial de atuar sobre os interesses dos povos do campo, principalmente no que diz respeito à elevação do seu nível cultural, social e econômico (PESSOTI, 1978).

Para as escolas localizadas no campo e penalizadas com a nuclearização escolar e por uma política oficial que, na maior parte das vezes fecha escolas sem levar em conta a legislação, o bem estar dos alunos e o modo de vida das comunidades, teve como marco importante a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008), que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. De modo particular, o Art. 3º dispõe sobre a oferta da Educação Infantil e do Ensino

Fundamental - anos iniciais, definindo que serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. Os Art. 4º e Art. 5º tratam especificamente da questão do transporte escolar, reiterando que, em se tratando de haver necessidade do transporte escolar, deve ser considerado o menor tempo possível no percurso residência-escola e que as crianças sejam transportadas do campo para o campo. Para a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, define que a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura. Sempre que possível, o deslocamento dos alunos deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade. (BRASIL, 2008).

Este dispositivo legal nos coloca diante de uma forte contradição, pois é fato que, mesmo com a resolução vigente desde 2008, pouco se avançou em relação ao transporte escolar, muitas escolas do campo foram condicionadas ao esvaziamento ou fechamento, justamente por esse fator. Dentre estes diversos motivos, mas principalmente eleitoreiros, os municípios “criam” linhas de transporte escolar que ligam as comunidades do campo até a cidade, esvaziando assim, as escolas do campo e, muitas vezes, passando em frente a uma ou mais escolas do campo enquanto transportam essas crianças e jovens para a escola localizada na cidade.

No ano de 2010, será a vez de toda esta trajetória, “batizada” em 1998 como Educação do Campo, assumir um lugar junto ao Estado, afirmando os povos do campo como sujeitos de direitos ao terem a oportunidade de incorporar como legítimos seu modo de vida e o direito de ter escola no lugar onde vivem, com garantias de qualidade educacional como todo cidadão brasileiro, garantia esta selada de modo legal pela promulgação do Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010).

No âmbito da possibilidade legal de se transformar a escola, também no ano de 2010, teremos a emissão da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e instituiu a Educação do Campo como Modalidade da Educação Básica. A partir dessa definição, especialmente, os artigos 35 e 36 abrem campo de possibilidades de criação na área pedagógica, assim como na área dos programas e políticas educacionais (BRASIL, 2010, p.12).

No Estado do Paraná, no período de 1998 a 2010, realizam-se eventos e ações “com o intuito de marcar lugar, concepções, sentidos e horizontes desenhados coletivamente” (GHEDINI e ONÇAY, 2016, p.76), que promoveram, ao longo destas duas décadas, um “avanço cultural” tanto nos espaços dos MSPdoC e suas organizações quanto nos espaços do Estado como a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED), os Núcleos Regionais de Educação (NRE) e as escolas públicas localizadas no campo. Dentre eles destacam-se, fundamentalmente, a I Conferência Estadual de Educação do Campo[vii], a Carta de Porto Barreiro[viii] e a criação da Articulação Paranaense de Educação do Campo[ix], a criação da Coordenação Estadual de Educação do Campo na SEED, que se desdobram numa grande diversidade de eventos regionais e diversas ações em todo o estado,

[...] um caminho traçado, a muitas mãos [...], por um paciente processo de construção de experiências formativo-educativas junto aos camponeses, vivido já há vários anos e que se expressa agora neste documento pelas afirmações, compromissos e ações. (GHEDINI; ONÇAY, 2016, p. 80).

De forma concomitante a este processo que ocorreu no estado do Paraná, os debates, discussões e estudos acerca da Educação do Campo, também se deram na Região Sudoeste do estado. Conforme Ghedini et al. (2016), já no ano de 1998, inicia-se um trabalho com as escolas do campo do município de Francisco Beltrão-PR[x], que participam ativamente no processo de constituição da Educação do Campo no estado e no país, por exemplo, dois representantes destas escolas foram membros da equipe elaboração das Diretrizes das Escolas do Campo (BRASIL, 2002), em Brasília,

no ano de 2001. Destacam-se também a realização, em 2001, da I Conferência Regional de Educação do Campo com a criação da Articulação Sudoeste, vigente até a atualidade e coordenada pela Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR); organizaram-se também quatro seminários regionais[xi], o acompanhamento a referências em escolas públicas em parcerias com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), apoio à Coordenação Estadual de Educação do Campo entre outras produções.

Este processo faz o estado do Paraná se destacar em relação a outros estados do país, no que concerne à Educação do Campo, pois, logo em seguida à promulgação do Decreto e da Resolução (BRASIL, 2010a; 2010b), é lançado o Parecer 1011/2010 – CEE/CEB (PARANÁ, 2010) com a Orientação nº 003/11 do Departamento da Diversidade/Coordenação da Educação Escolar do Campo (DEDI) (PARANÁ, 2011), que dispõe sobre as orientações para mudança de nomenclatura das Escolas/Colégios do Campo no Estado do Paraná. Em seguida, a SEED, através do DEDI, encaminhou às escolas/colégios orientações para que solicitassem alteração da nomenclatura. Através de um ofício a escola/colégio solicitava o reconhecimento como “do campo”, exemplo: de “Escola Estadual de Pinhalzinho” para “Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho”. Este ofício contendo a solicitação era encaminhado ao NRE que, por sua vez, protocolava o documento com um parecer favorável à SEED, aos cuidados do DEDI.

Com a alteração da nomenclatura das escolas localizadas no campo abre-se maior possibilidade de pensar na implementação da Modalidade de Educação Básica do Campo, conforme a legislação produzida e a própria Diretriz Estadual afirma, desde 2006, ao tratar da especificidade destes povos

O campo como um modo de vida social contribui para autoafirmar a identidade dos povos do campo, para valorizar o seu trabalho, a sua história, o seu jeito de ser, os seus conhecimentos, a sua relação com a natureza e como ser da natureza. Trata-se de uma valorização que deve se dar pelos próprios povos do campo, numa atitude de recriação da história (PARANÁ, 2006, p. 26).

Contudo, a realidade das escolas localizadas no campo, permite constatar que, mesmo diante dos documentos legais da esfera federal e estadual, grande parte permanece na perspectiva das históricas políticas da Educação Rural, como define Ribeiro (2012): uma escola rural com ensino precarizado, conhecimentos elementares e simplistas, desvinculados da comunidade e dos sujeitos do campo, uma escola responsável mais por treinar do que educar.

No âmbito das lutas e conquistas dos MSPdoC e suas organizações, uma lógica conhecida é que, por si mesmas, as leis não garantem a implementação de seu conteúdo e forma, assim como o Estado, por si só, não cria as condições para a efetivação delas nas práticas sociais onde têm potencial de incidir. Desse modo, apesar de decorridos dez anos desde a promulgação desta legislação, é visível “um vazio” entre a instituição da Modalidade de Educação Básica do Campo e a prática educativa e pedagógica na realidade das escolas do campo no país.

Resgatamos aqui pelo menos dois aspectos importantes em relação às estas questões da Educação e da Escola do Campo, aspectos estes ainda pouco considerados no sentido de se ter consciência e clareza das implicações legais, no fazer concreto da “escola rural” que se coloca no rumo de transformar-se em “escola pública do campo”.

Um deles é que a Educação do Campo, por ser uma modalidade cultural, implica em se tomar a especificidade dos povos do campo, das águas e das florestas, com seu modo de vida e, coletivamente, criar as condições para que a escola que frequentam, ainda que esteja encharcada das práticas da Educação Rural, passe a assumir conteúdo e método desta nova forma histórica escolar, legalizada nas últimas décadas. O outro permite considerar que, grande parte dos povos do campo

ainda está imerso numa cultura que opõem o campo e a cidade, tal como se construiu no percurso histórico brasileiro (anos 1920-1970), produzindo uma forte oposição entre rural e urbano mediada pela comunicação, pela legislação e pela extensão rural, com uma intencionalidade própria daquele período histórico (RIBEIRO, 2008; FONSECA, 1985), desta forma, ainda acreditam que o urbano se sobrepõe ao rural como valoração de sentidos e lugar. As poucas referências que foram surgindo na contraposição, se deram através de ações coletivas dos sujeitos dos MSPdoC e suas organizações que, ao construírem uma cultura de luta social, iniciada de forma concreta nos anos de 1979-1989 (STEDILE E FERNANDES, 2012; CALDART, 2013; FUNDEP, 1994), ao romperem as cercas do latifúndio, ocuparam não somente a terra, mas também a escola, como mostra Martins (2011).

Desse modo, teremos desde esse período, alguns lugares e instituições escolares com maior saturação histórica para dar conta de sua transformação, por conta das sustentações de suas referências históricas (GHEDINI, 2017), produzidas pela garra de suas lutas, o empenho e esforço das comunidades organizadas dos recém-iniciados acampamentos e assentamentos e, também, pelas inúmeras parcerias com pastorais sociais, instituições de ensino superior, governos das três esferas, organizações internacionais de cooperação dentre outros. Fora dessas configurações, de modo geral, não há saturação histórica para produzir conteúdo e forma à Modalidade de Educação Básica do Campo, que é cultural (GHEDINI, 2017):

Em 2010, pela Resolução no 4/2010, a Educação do Campo passa a ser modalidade. Porém, os limites e impasses observados em sua recente implementação permitem entender que não há materialidade e nem cultura institucional com força para que, de modo ágil, por ser modalidade, adquira o significado que a Educação do Campo tem em seu desenvolvimento histórico. Assim, formalmente, a modalidade é um fato: ela foi criada, está prevista juridicamente, contudo, não significa que, conserve o projeto político que fez com que chegasse à formalização. (GHEDINI, 2017, p.344).

Particularmente, no estado do Paraná, um estado com um forte contingente populacional vivendo no campo, além de grande diversidade cultural, encontramos uma desigualdade social acentuada. Um exemplo disso é o acesso à internet, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2017), de 305,1 mil propriedades rurais existentes no estado do Paraná, 173,2 mil não possuem acesso à internet, ou seja, mais da metade da população residente no campo não tem acesso à internet e aos meios de comunicação possíveis através dela.

Nesse sentido, mesmo com um discurso de que se garante a legislação promulgada, nem de longe a modalidade é reconhecida pelo estado, no sentido de mudanças necessárias nos aspectos jurídico/burocráticos e institucionais da escola do campo, assim como, também, não temos saturação histórica para que as comunidades, os discentes, docentes e equipes diretivas destas escolas, tenham a compreensão das dimensões implicadas nesta prática educativa para produzir num curto tempo, sustentações que façam frente ao que é imposto à escola do campo pela lógica hegemônica.

No caso específico desta pesquisa, constata-se que, da parte do governo e da SEED, temos setores que compreendem esta perspectiva, um exemplo disso, foi a aprovação por parte do setor pedagógico do NRE regional do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas que, em construção coletiva, no ano de 2017, buscaram caracterizar o trabalho em curso e garantir nos documentos oficiais da escola as práticas em curso, que dão sustentação à implementação da modalidade da EdoC. No ano de 2019, em processo coletivo entre as escolas pesquisadas, foram elaboradas as Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) de cada disciplina dos anos finais do Ensino Fundamental, momento esse com aval do NRE.

Contudo, contraditoriamente, ainda que tenhamos garantida a especificidade da Modalidade de Educação Básica do Campo, também pela legislação própria do nosso estado, e tenhamos vivenciado

espaços coletivos desta construção com o aval das instituições educativas oficiais, a vivência atual demonstra o desafio que representa a luta pela especificidade da escola nas suas práticas sociais e pedagógicas. Na prática educativa concreta das escolas, a “movimentação” do burocrático/institucional da SEED, demanda cada vez mais instrumentos e controles, o que leva a equipe pedagógica e os professores a ficarem “presos” à burocracia e ao sistema que trata as escolas do campo e da cidade de uma mesma forma. Podemos dizer que, as escolas do campo ainda estão enquadradas no sistema geral: os professores com contratos temporários precários, a distribuição de aulas não considera o tempo em que os profissionais atuam na escola tampouco o vínculo do professor com a escola do campo, na atualidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) embasa no estado do Paraná o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, direitos e orientações, referencial este que originou o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREPE) assim, nivelam-se todos os alunos e o currículo passa a estar engessado. Esse enquadramento, apesar da lei garantir outra forma, impede as escolas de oficializarem os novos tempos, espaços e instrumentos criados uma vez que há inúmeros relatórios para preencher, a parte financeira da escola complexa e com instruções que mudam a todo instante, os professores tendo que alimentar sistemas online, se veem obrigados a participar cada vez mais de cursos e de momentos de formação que, muitas vezes são superficiais e, sem considerar as especificidades, por exemplo, precisam cursar três, quatro ou mais especializações para aumentar as pontuações e poder “pegar” aulas através do Processo Seletivo Simplificado (PSS), entre outras situações.

Estas contradições evidenciam que a alteração da nomenclatura das escolas rurais para “Escolas do Campo”, não significou uma mudança de proposta de forma automática, faltou avançar no espaço burocrático/institucional da SEED, criando a possibilidade de incorporar as mudanças assumidas pela legislação na prática educativa e pedagógica da escola pública do campo, de modo a efetivar as com políticas públicas promulgadas e, quem sabe, o nosso estado do Paraná, tornar-se referência neste sentido, para o país, como tem sido na legislação da Educação do Campo. Na mesma proporção, faltou conhecimento e acúmulo à cultura local, da parte dos povos que ali vivem e suas organizações, para dar conta de propor e exigir o cumprimento da legislação coma alternativas viáveis para as escolas e suas comunidades.

Deste modo, as modificações que seriam possíveis nas escolas, tendo em vista a ampla legislação, não significam ainda, efetivas mudanças. O processo educativo específico da Educação do Campo na prática educativa e pedagógica das escolas, de certa forma, continuou a mercê da “boa vontade” dos professores e de seu esforço, na medida de suas condições. Para dar conta da implementação das referências nas escolas em que trabalham, precisam dividir seu tempo em uma parte na qual trabalha colocando em curso o que se desdobra como consequência da Modalidade da Educação Básica do Campo e, noutra parte, na qual vai ter que dar conta do burocrático exigido pelo sistema de educação ao qual está submetido. Cabe considerar que, para colocar em curso o desenvolvimento de referências da Modalidade da Educação Básica do Campo, exige, por exemplo, participar de grupos de estudo com formação continuada específica, fora do seu horário de trabalho, pois esta formação não é oferecida pelos sistemas de educação.

Neste caso, como acontece em diversos trabalhos existentes no Estado do Paraná e no país, tratamos de uma parceria com Universidades Públicas, pois o processo que compõe este estudo, tem como base ações desencadeadas por um projeto de extensão alocado na UNIOESTE[xii] que, considerando a ampla base legal que ampara a institucionalização das escolas públicas do campo, acompanha seis escolas[xiii] públicas do campo, buscando produzir conteúdo e método a esta forma histórica em construção nas escolas públicas do campo, pela produção de tempos, espaços e instrumentos específicos à modalidade.

Compreendemos que um grande desafio é “sair do papel” e “ir para a prática educativa”, produzindo uma forma histórica escolar de novo tipo, com conteúdos, espaços, tempos e instrumentais metodológicos que articulem o conhecimento científico e os saberes sociais historicamente produzidos pelos sujeitos que compõem o campo brasileiro, na lógica da Modalidade de Educação

Básica do Campo.

Para compreender melhor como fazer frente a este desafio, a partir do referencial teórico e da legislação vigente que embasam a EdoC, pretendemos investigar seis escolas localizadas na Região Sudoeste do Paraná, que deram início a um processo de rearticulação das escolas públicas do campo de anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, na rede estadual de ensino. No Estado do Paraná, o NRE de Francisco Beltrão é o que possui o maior número de Escolas do Campo, são 45 no total, distribuídas em 20 municípios[xiv]. Esse número significativo de escolas faz com que tenhamos um olhar especial para essa modalidade de ensino, para que possamos nos legitimar frente a esse cenário de fechamento das escolas e perdas dos direitos adquiridos nas últimas décadas.

O processo a ser investigado se desafiou a produzir mediações na perspectiva da Modalidade de Educação Básica do Campo, com movimentações baseadas nas referências históricas da Educação do Campo, já produzidas pelos MSPdoC e suas organizações e por outras escolas do estado do Paraná e do país. Situado num convênio com a SEED e numa parceria com o NRE de Francisco Beltrão-PR, a UNIOESTE formaliza o processo com um Projeto Permanente de Extensão no sentido de

[...] desencadear uma rearticulação da escola pública do campo com base nos fundamentos e métodos da Educação do Campo e nas garantias legais conquistadas. Tem como primeiro objetivo criar conteúdo e forma para a Modalidade de Educação Básica do Campo. Para isso prioriza ações de formação de professores, Planejamento Coletivo Interdisciplinar, inserção da escola na realidade do seu entorno e sua articulação local e regional. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 12).

Especificamente, as práticas a serem analisadas neste processo, iniciam-se no ano de 2015, por meio de um projeto de extensão com escolas públicas do campo da rede estadual da região Sudoeste do Paraná, objetivando rearticular as escolas, em duas frentes: formação continuada dos professores e implementação de práticas pedagógicas interdisciplinares, rearticulando os vínculos entre comunidade, escola, estudantes e professores. (GHEDINI; BONAMIGO; RITTER, 2020). Desse modo, esta investigação se ocupa das mediações em curso que fortalecem as possibilidades de mudanças na prática educativa e pedagógica destas escolas, e se utiliza da base legal vigente, uma vez que a nomenclatura destas escolas ainda não corresponde a uma articulação com sua prática.

Nesse sentido, a pesquisa destaca algumas questões a serem aprofundadas e explicitadas em dois momentos: o primeiro em relação ao projeto de desenvolvimento do campo brasileiro, quais os desdobramentos da Educação Rural e Educação do Campo no Estado e na Região Sudoeste do Paraná e de que forma a ampla base legal vigente no país ampara a Educação do Campo na perspectiva de sua institucionalização, enquanto Modalidade de Educação Básica do Campo. Um segundo, procura mapear como se desenvolveu o processo de rearticulação das escolas públicas do campo na Região Sudoeste do Paraná 2015-2019, na perspectiva da produção de mediações à operacionalização da legislação da Educação do Campo, assim como quais os caminhos possíveis para dar curso a um processo no qual se reconheça conteúdo e forma à Modalidade da Educação Básica do Campo nas escolas e seus entornos. Esta pesquisa será qualitativa, pois pretendemos produzir uma reflexão sobre o fenômeno, analisando a objetividade/subjetividade que perpassa a Modalidade de Educação do Campo desde as produções dos sujeitos sociais do campo e das escolas onde se desenvolvem referências (BODGAN, 1994). Deste modo, a questão principal de investigação será como se operacionalizou a legislação da Educação do Campo no desenvolvimento do processo de rearticulação de escolas públicas do campo na Região Sudoeste do Paraná 2015-2019, na prática educativa concreta das escolas.

No todo da pesquisa, pretendemos desenvolver uma primeira parte pela pesquisa bibliográfica dos dados referentes ao estudo em questão, considerando que, segundo Lakatos e Marconi (2010), a

pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, etc., buscando assim, identificar os desdobramentos da Educação Rural e Educação do Campo no Estado e na Região Sudoeste do Paraná, em relação ao projeto de desenvolvimento do campo brasileiro, discutir a questão agrária no Brasil, a questão do agronegócio, analisando a legislação da Educação do Campo no Brasil e no Paraná, produzida na perspectiva de sua institucionalização.

A segunda parte, com pesquisa documental, compreendo-a como um importante instrumento de coleta de dados, conforme Lakatos e Marconi (2010), a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Contará também com entrevistas semiestruturadas, que, conforme Bodgan e Biklen (1994), nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos. Segundo Triviños (1987, p. 152), a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações”. Através deste instrumento de coleta de dados, esperamos compreender o processo de rearticulação destas escolas, quais foram as motivações que as levaram a buscar uma forma de aproximar a mudança de nomenclatura à legislação vigente e às práticas educativas e pedagógicas. Nesta parte detalhar os desafios enfrentados e os caminhos trilhados para produzir o instrumental metodológico próprio, com metodologias diferenciadas das escolas urbanas e, identificar os frutos já colhidos neste período do processo de rearticulação.

Ao tratar pelo estudo e pesquisa das relações que estão postas na prática educativa das escolas, ainda calcadas na Educação Rural, mas desafiando-se a produzir referenciais na Educação do Campo pela base legal vigente, compreende-se que se colocam em curso, também, novos sentidos a um projeto de campo, assim como às organizações dos trabalhadores do campo, aos docentes destas escolas e às famílias das comunidades e seus entornos. Neste sentido, destaca-se uma característica desta pesquisa, qual seja, uma lógica de engajamento e diretividade uma vez que situa-se num projeto e contexto concretos e pulsantes de desafios e expectativas de avanços e projetos de futuro.

4. CONCLUSÃO

O projeto investigado (e ainda em curso nas escolas) se desafia a desencadear uma rearticulação da Escola Pública do Campo com base nos fundamentos e métodos e nas garantias legais conquistadas, principalmente no sentido da modalidade educacional de Educação Básica do Campo. (GHEDINI e BERTÉ, 2018). A investigação vai se dar sobre o período de 2015-2019, quando buscamos com base na legislação vigente, fortalecer as possibilidades de mudanças na prática educativa e pedagógica destas escolas. Nesse sentido, desde as mediações produzidas no espaço das seis escolas envolvidas no projeto, nesta região do estado, desvelar pela perspectiva de sua rearticulação, as contradições encontradas entre a legislação, o que se garante da parte do Estado e o que está posto na realidade das escolas e seus entornos.

Buscamos dar conta de compreender as possibilidades destas relações entre a legislação e a prática educativa das escolas para produzir resultados de pesquisa e, ao mesmo tempo, apontar potenciais caminhos e mediações para que este amparo legal “saia do papel” e se torne prática social concreta nas escolas. Investigação e resultados que pretendemos alcançar pela análise da referência produzida neste período, compreendendo como se operacionalizou a legislação da Educação do Campo no desenvolvimento do processo de rearticulação das escolas públicas do campo na Região Sudoeste do Paraná no período 2015-2019.

É importante salientar que a EdoC se dá a partir dos sujeitos que compõem o campo na medida que o debate da escola coloca em confronto projetos de campo em curso no e um projeto de escola nas

relações que vão se produzindo por meio de um projeto pedagógico com conteúdos e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo. Desse modo se passa a constituir e valorizar a identidade da escola do campo, assim como garantir o acesso ao conhecimento científico, conforme atestam diversas referências no país e no estado do Paraná.

Compreendemos este “fazer educativo” como processo, uma vez que a prática educativa ao tratar da especificidade com movimentações que para dentro e para fora da escola, potencializa a produção de uma nova forma de compreender a escola, ou seja, a escola passa a ser mais que escola, como diz Caldart (2000) e, no andamento das mediações, colocam-se em curso mudanças ao desafiar-se em produzir conteúdo e forma à Modalidade da Educação Básica do Campo, fundamentados nas garantias legais.

É com estes sentidos e percepções que esta pesquisa se propõem a analisar essas mediações e buscar compreender em que medida se constituem ou não como desdobramentos e operacionalização da legislação promulgada, nas práticas sociais da escola e no concreto do seu fazer pedagógico como no ensino, no estudo e na relação com a comunidade, utilizando-se dos referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARTT, M.L.; TEIXEIRA, E.S.; TRINDADE, G.A. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil**: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Nove questões frequentes sobre a investigação qualitativa. In: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto-Portugal: Porto, 1994. p.63-74.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 24 abr. 2020.

_____. **Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de educação do campo e o programa nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. 05 nov. 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 30 out. 2018.

_____. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 fevereiro de 2006**. Brasília: 2006.

_____. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002**. Brasília, 2002.

_____. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008**. Brasília: 2008.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 out. 2019.

_____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010b.

CALDART, Roseli Salete et al. **Escola em movimento**: Instituto de Josué de Castro. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. Educação do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

Declaração final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo-**Por Uma Política Pública de Educação do Campo**. Brasília, 2004. Disponível em:

http://www.contag.org.br/imagens/f302II_Conferencia_Nacional_de_Educacao_%20do_%20Campo.pdf
Acesso em: 11 mar. 2020.

FONSECA, Maria Teresa Lousa da. **A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Loyola, 1985.

FUNDEP - FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO E PESQUISA (FUNDEP). **Coragem de educar**: uma proposta de educação popular para o meio rural. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GHEDINI, Cecília Maria. **A produção da educação do campo no Brasil**: das referências históricas à institucionalização. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

_____.; BERTÉ, Rosane (Orgs.). **Planejamento Coletivo Interdisciplinar e Instrumental Metodológico. Produção de Referências com as Escolas Públicas do Campo** – Sudoeste do PR, 2018. Cadernos Escolas do Campo – Vol 1. UNIOESTE: Francisco Beltrão, 2018.

_____.; BONAMIGO, C. A.; RITTER, J. Fortalecimento das escolas públicas do campo da região Sudoeste do Paraná e rede de formação de educadores. In: GHEDINI, C. M.; BONAMIGO, C. A. (orgs.). **Educação do Campo: Pesquisas, Estudos e Práticas no Sudoeste do Paraná**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. No prelo.

_____.; ONÇAY, Solange Todero Von; GEHRKE, Marcos; SOUSA, Silvana Alves de. (org.). **A Educação do Campo no Estado do Paraná um registro de lutas, conquistas e desafios (1998-2012)**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 17 jun. 2020

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Fernando José. **Ocupação da escola**: uma categoria em construção. Cascavel: EDUNIOESTE, 2011.

MST. Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Educação do Campo: conquistas e resistência popular**. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/05/13/educacao-do-campo-conquistas-e-resistencia-popular/> Acesso em: 16 nov. 2019.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Governo Do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba, PR: SEED, 2006.

_____. **Orientação nº 003, de 17 de maio de 2011**. Orientações sobre mudança da nomenclatura nas escolas/colégios do campo. DEDI/SEED, Curitiba, 2011.

_____. **Parecer CEE/CEB1011/10**. Consulta sobre as 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. Curitiba, 2010.

PESSOTI, A. **Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural**. 1978. 194 p. Dissertação (Mestrado)- Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 1978.

RIBEIRO, Marlene. Contradições na relação trabalho-educação do campo: a Pedagogia da Alternância. In: **Trabalho & Educação**. V. 17, n. 2, p.131 - 144, 2008.

_____. Educação do campo. In: _____, et. al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

[1] A II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (II CNEC) foi realizada em Luziânia – GO, de 2 de agosto de 2004.

[1] Comissão Pastoral da Terra (CPT) é um órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNI) vinculado à Comissão Episcopal para o Serviço da Caridade, da Justiça e da Paz e nascido em 22 de junho de 1975, durante o Encontro de pastoral da Amazônia, convocado pela CNBB e realizado em Goiânia (CPT, 2019). Disponível

https://www.google.com.br/search?sxsrf=ACYBGNQKFdugVSbwwXMIrJ7a4wnEavSjJA%3A15722631896&source=hp&ei=FdW2XYmGJJyy5OUPysS0IA&q=ano+da+cria%C3%A7%C3%A3o+da+cpt&oeq=ano+da+cria%C3%A7%C3%A3o+da+cpt&gs_l=psy-ab.3..33i160l2.704.4344..4606..0.0..0.146.2188.4j17....2..0....1..gws-wiz.....35i39j0i131j0i22i30.HwO3RxGdC_rQ&ved=0ahUKEwjJ5KLn8L7IAhUcGbkGHUoiDQQQ4dUDCAY&uact=5. Acesso em: 28 out. 2019.

[1] Resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da CNBB.

[1] Organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com apoio da Universidade Brasília (UNB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), dentre outras entidades.

[1] Uma parceria entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

[1] A II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (II CNEC) foi realizada em Luziânia – GO, de 2 de agosto de 2004.

[1] Realizada em novembro de 2000, no município de Porto Barreiro-PR, teve como objetivo principal criar espaço de reflexão sobre a educação vinculada a um projeto de desenvolvimento do Campo e a um projeto de sociedade, ambos alternativos (GHEDINI e ONÇAY, 2016).

[1] Resultado do processo vivido na I Conferência Estadual de Educação do Campo, pois, havia a necessidade de se criar um documento que servisse de balizador para os sujeitos coletivos participantes do evento, como escolas, organizações, movimentos sociais, universidades entre outros, com o intuito de marcar lugar, concepções e sentidos e horizontes desenhados coletivamente na Conferência (GHEDINI e ONÇAY, 2016).

[1] O berço para o nascimento da Articulação Paranaense foi preparado desde 1998, por meio de encontros, seminários, debates, conflitos, reuniões, etc. No dia 29 de janeiro de 2001 aconteceu a primeira reunião da Articulação Paranaense. Passando a representar um movimento de resistência no contexto estadual tendo como papel fundamental articular as experiências em curso, contribuir na qualificação das ações, fortalecer a resistência e a construção de um espaço para a reflexão de uma educação vinculada a um projeto de campo e sociedade, com base na proposta dos MSPdC (GHEDINI e ONÇAY, 2016).

[1] Este trabalho se desenvolve no âmbito do Projeto Vida na Roça (PVR), projeto este que se desenvolvia a partir de um convênio envolvendo organizações, universidades e órgãos governamentais, dentre eles: a ASSESOAL, a Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (Facibel), (hoje Campus da Unioeste) e a prefeitura municipal e a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater) (GHEDINI et al. 2016).

[1] O I Seminário de Educação do Campo da Região Sudoeste ocorreu em novembro de 2004, no município de Dois Vizinhos. No ano de 2006, novamente no município de Dois Vizinhos, realiza-se o II Seminário Regional de Educação do Campo: Reflexões e Práticas da Educação no Campo no Sudoeste do Paraná. Em novembro de 2008, no município de Ampére, realizou-se o III Seminário Regional da Educação do Campo: Construindo Sujeito

fortalecendo a Educação do Campo. No ano de 2009, realizou-se em Francisco Beltrão, o IV Seminário Educação do Campo, e o tema central tratou da Relação entre Desenvolvimento, Políticas Públicas e Educação do Campo (GHEDINI et al. 2016).

[1] Nos anos 2015-2016, o projeto denominou-se “Processo de Rearticulação das Escolas do Campo Modalidade da Educação Básica do Campo”. A partir de setembro de 2017, assumiu o caráter de permanência com o título: “Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo da Região Sudoeste do Paraná na perspectiva da Educação do Campo: Rearticulação da Escola do Campo e Rede de Educadores”. Este Projeto de Extensão organizado pelo GEFHEMP - Grupo de Estudos em “Educação, Formação Humana e Movimentos Sociais Populares”, no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) – Cascavel, sediado no Campus de Francisco Beltrão - PR.

[1] Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho e Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre, localizados no município de Enéas Marques. Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, localizado no município de Francisco Beltrão. Escola Estadual do Campo Tancredo Neves, Escola Estadual do Campo Marechal Deodoro e Escola Estadual do Campo Regente Feijó, ambas localizadas no município de Verê.

[1] Dados Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão (2019). Disponível em: <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=527>.

* Mestranda em Educação. Grupo de Pesquisa e Estudos em Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP). Curso: Licenciatura Plena em Geografia. Professora da Rede Estadual de Educação, atuando na direção da Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho. E-mail: angelitacs89@gmail.com.

** Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ/2015). Grupo de Pesquisa e Estudos em Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP). Professora adjunta no Curso de Pedagogia na UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão - PR. E-mail: cemaghe@gmail.com.