

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
RITA DAS DORES MACHADO

**A CULTURA COMO MATRIZ PEDAGÓGICA NA PROPOSTA
CURRICULAR DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO**

CURITIBA
2016

RITA DAS DORES MACHADO

**A CULTURA COMO MATRIZ PEDAGÓGICA NA PROPOSTA
CURRICULAR DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP. Linha de Pesquisa – Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antônia de Souza.

CURITIBA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

M149 Machado, Rita das Dores.
A cultura como matriz pedagógica na proposta curricular
das escolas localizadas no campo/ Rita das Dores Machado;
orientadora Prof^a. dr^a Maria Antônia de Souza.
144f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná
Curitiba, 2016

1. Cultura. 2. Propostas pedagógicas curriculares.
3. Educação do campo. I. Dissertação (Mestrado) – Programa
de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação.
II. Título.

CDD – 370.19346

TERMO DE APROVAÇÃO

RITA DAS DORES MACHADO

**A CULTURA COMO MATRIZ PEDAGÓGICA NA PROPOSTA CURRICULAR DAS
ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação
no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 18 de abril de 2016

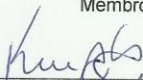


Prof.ª. Dr.ª. Maria Antônia de Souza
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná




Orientador: Prof.ª. Dr.ª. Maria Antônia de Souza
Universidade Tuiuti do Paraná
Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação

Membros da banca:



Prof.ª. Dr.ª. Kátia Aparecida Segnanfredo - UFFS (Titular)



Prof. Dr. Geysa Douglas Germinari - UNICENTRO (Titular)

Dedico esta conquista à meus
colegas de trabalho da Escola
Emiliano Pernetá que acreditaram
na realização do meu sonho.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

À minha orientadora, Professora Dra. Maria Antônia de Souza, que me acompanha desde a graduação, especialização e pós-graduação stricto sensu, mestrado em educação. Pelo seu empenho e dedicação nas orientações que me direcionaram à elaboração deste trabalho.

À Universidade Tuiuti do Paraná por me acolher com tanto carinho.

Aos Professores da Universidade Tuiuti do Paraná por me proporcionarem o conhecimento.

À professora Dra. Maria Iolanda Fontana pela confiança ao longo de minhas atividades na Universidade.

Aos amigos, pelo incentivo e apoio constantes.

À minha família pelo apoio e compreensão.

À minha filha querida, pela paciência, amor e carinho que me dedicou nesse percurso.

Às comunidades de Tijucas do Sul, diretores, coordenadores e professores da rede municipal de Tijucas do sul.

Aos professores e funcionários, pais e alunos da Escola Emiliano Pernetta que me acompanharam nessa caminhada.

À Secretaria Municipal de Educação e Prefeitura Municipal de Tijucas do Sul.

À CAPES, pela oportunidade de financiamento para realização da pesquisa.

Aos meus colegas pesquisadores do OBEDUC I e OBEDUC II, que me acompanharam e incentivaram nessa caminhada.

Aos colegas do mestrado, pelos momentos que compartilhamos juntos.

RESUMO

Este trabalho apresenta as concepções sobre cultura que norteiam o processo de elaboração das propostas curriculares das escolas localizadas no campo, no município de Tijucas do Sul. Identifica os desafios existentes e as perspectivas que podem ser construídas, a fim de produzir uma proposta comprometida com a formação crítica e valorização da identidade cultural dos sujeitos do campo, bem como a produção de saberes científicos impulsionadores do desenvolvimento e permanência do homem no campo. O objetivo geral desta pesquisa é analisar como os aspectos da cultura local estão presentes nas propostas curriculares das escolas localizadas no campo no município de Tijucas do Sul e qual a influência deles nesse contexto. Como objetivos específicos elencam-se os seguintes: 1- identificar nas PPC's (Propostas Pedagógicas Curriculares) das escolas localizadas no campo no município de Tijucas do Sul os aspectos referenciados à cultura local. 2- analisar a influência dos aspectos da cultura local nas escolas localizadas no campo. A pesquisa participante foi sendo desenvolvida por meio de entrevistas, análise documental e grupo focal com os professores da rede municipal de Tijucas do Sul. As referências teóricas utilizadas nos estudos estão baseadas nos escritos de Arroyo (2011) que abordam Matrizes Pedagógicas e os conceitos de Trabalho, Terra, Cultura, Vivência, Opressão e Movimentos Sociais. Além desse autor, servem de referência Souza (2010) e Caldart (2007), que refletem sobre as características e construção histórica de identidades da Educação do Campo e Educação Rural, e autores como Williams (2011), Gramsci (1991) e Cucho (1999), conceituando e refletindo sobre o termo cultura e suas dicotomias. A pesquisa revelou a importância de percebermos a Educação do Campo como um meio de formação comprometida em reconhecer os sujeitos, sua cultura e sua identidade, e criar assim alternativas para que uma outra prática pedagógica, que tenha como objetivo sua emancipação, seja possível.

Palavras-chave: Cultura. Propostas Pedagógicas Curriculares. Educação do Campo

ABSTRAT

This work presents the concepts of culture that guide the process of drafting the proposed curriculum of schools located in the countryside, in the municipality of Tijucas do Sul. It identifies existing challenges and perspectives that can be built in order to produce a compromised proposal to the critical training and development of the cultural identity of the subjects of the field, as well as the production of scientific knowledge drivers of development and permanence of man in the field. The objective of this research is to analyze aspects of the local culture are present in the curriculum proposals of the schools located in the countryside in Tijucas do Sul and what their influence in this context. How the specific objectives if we list-following: 1- identify the PPC's (Proposals Pedagogical Curriculum) schools located in the countryside in the municipality of Tijucas do Sul aspects referred to the local culture. 2 analyze the influence of aspects of local culture in schools located in the field. The participatory research was being developed through interviews, document analysis and focus groups with teachers of municipal Tijucas do Sul. The theoretical references used in the studies are based on the writings of Arroyo (2011) that address Pedagogic Matrices and concepts labor, Land, Culture, Experience, Oppression and Social Movements. In addition to this author, are for reference Souza (2010) and Caldart (2007), reflecting on the characteristics and historical construction of identities of Rural Education and Rural Education, and authors such as Williams (2011), Gramsci (1991) and Cucho (1999), conceptualizing and reflecting on the term culture and dichotomies. The research revealed the importance of realizing the field of education as a means of training committed to recognize the subjects, their culture and identity, and so create alternatives for another pedagogical practice is possible, and that has as objective to their emancipation.

Keywords: culture. Pedagogical Curriculum Proposals. Field education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- OFICINA DE ARTESANATO-----	51
FIGURA 2- OFICINA DE DANÇA-----	51
FIGURA 3- FURNAS LOCALIZADAS NO FAXINAL DE POSTINHO-----	91
FIGURA 4- INAUGURAÇÃO DA COOPERTIJUCAS-----	92
FIGURA 5- PROCISSÃO 2015-----	94
FIGURA 6- CAPELA DE FLORES-----	94
FIGURA 7- PROCISSÃO 2015-----	94
FIGURA 8- GRUTA DO MONGE-----	94
FIGURA 9- MORRO DA CRUZ-----	95
FIGURA 10- GRUTA DE NOSSA SENHORA-----	95
FIGURA 11- MISSA 2015-----	95
FIGURA 12- GRUTA DE NOSSA SENHORA-----	96
FIGURA 13- CAPELA SANTO ANTONIO-----	96
FIGURA 14- VISITA DOS SANTOS REIS-----	96
FIGURA 15- CAPELA SANTO ANTONIO-----	97
FIGURA 16- TIRO DE LAÇO-----	97
FIGURA 17- JOGO DE BOCHA-----	97
FIGURA 18- PLANTIO DE PLANTAS MEDICINAIS-----	98
FIGURA 19- PALESTRA COM BENZEDEIRA -----	98
FIGURA 20- CRECHE BRANCA DE NEVE -----	102
FIGURA 21- CMEI CANTINHO DA CRIANÇA -----	102
FIGURA 22- CMEI TIO JANGO -----	102
FIGURA 23- ESCOLA R. M. FRANCISCO SOBRINHO -----	102
FIGURA 24- ESCOLA MUNICIPAL LEOVANIL CAMARGO -----	102
FIGURA 25- ESCOLA RURAL MUNICIPAL LEOPOLDO JACOMEL -----	102
FIGURA 26- ESCOLA RURAL MUNICIPAL AFONSO PENA -----	102
FIGURA 27- ESCOLA RURAL MUNICIPAL ERMÍNIO CARDOS -----	102
FIGURA 28- ESCOLA RURAL MUNICIPAL JOÃO MARIA CLAUDINO -----	103
FIGURA 29- ESCOLA RURAL MUNICIPAL TOMÉ DE SOUZA -----	103
FIGURA 30- ESCOLA RURAL MUNICIPAL MANOEL RIBAS -----	103
FIGURA 31- ESCOLA RURAL MUNICIPAL PRESIDENTE MÉDICI -----	103
FIGURA 32- ESCOLA RURAL MUNICIPAL EMILIANO PERNETA -----	103

FIGURA 33- CMEI SÃO FRANCISCO -----	103
FIGURA 34- ALUNOS EM AULA DE CAMPO -----	104
FIGURA 35- AULA PNAIC -----	104
FIGURA 36- EXPOSIÇÃO NA MOSTRA CULTURAL -----	104
FIGURA 37- CAPOEIRA NA ESCOLA -----	104
FIGURA 38- REUNIÕES COM DIRETORES COORDENADORES -----	107
FIGURA 39- SÍMBOLO CRIADO PELO ALUNO WILLIAN MURILO -----	113
FIGURA 40- HARAS CARTEL TABATINGA TIJUCAS DO SUL-----	114
FIGURA 41- HARAS CARTEL TABATINGA TIJUCAS DO SUL -----	114
FIGURA 42- HARAS CARTEL TABATINGA TIJUCAS DO SUL -----	114
FIGURA 43- AUTÓGRAFO DO PROFESSOR MIGUEL ARROYO -----	119

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- SOBRE CONCEITOS DE CULTURA - WILLIAMS E GRAMSCI -----	23
QUADRO 2- SOBRE CONCEITOS DE CULTURA – OUTROS AUTORES -----	25
QUADRO 3- CULTURAS QUE CRUZAM A ESCOLA -----	29
QUADRO 4- CATEGORIAS FUNDAMENTAIS NA REESTRUTURAÇÃO DO PPC'S -----	47
QUADRO 5- NOVAS CATEGORIAS – REFERÊNCIAS PARA ELABORAÇÃO DAS PROPOSTAS CURRICULARES DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO -----	49
QUADRO 6- CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO -----	52
QUADRO 7- CARACTERÍSTICAS DO CONCEITO DE CULTURA PARA O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO (IN: DICIONÁRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO) -----	53
QUADRO 8- LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO -----	59
QUADRO 9- MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO- CONCEITOS DE CULTURA -----	67
QUADRO 10- TEORIAS DO CURRÍCULO -----	70
QUADRO 11- CARACTERÍSTICAS DOS BAIRROS DO MUNICÍPIO -----	87
QUADRO 12- ASSOCIAÇÕES E ORGANIZAÇÕES SOCIAIS DE TIJUCAS DO SUL -----	92
QUADRO 13- MANIFESTAÇÕES CULTURAIS -----	94
QUADRO 14- CORPO TÉCNICO/ADMINISTRATIVO-2015-----	101
QUADRO 15- PROFESSORES DA ESCOLA RURAL MUNICIPAL EMILIANO PERNETA- 2015 - -----	110
QUADRO 16- INSTITUIÇÕES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO -----	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Conselho Estadual de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CMEIs - Centros de Educação Infantil

CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COOPERTIJUCAS- Cooperativa de Tijucas do Sul

CPC'S - Centros de Cultura Popular

ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NUPECAMP - Núcleo de pesquisa em Educação do campo, movimentos sociais e práticas pedagógicas

OBEDUC - Observatório de Educação

PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAIC - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PPC'S - Propostas Pedagógicas Curriculares

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

UTP-PR - Universidade Tuiuti do Paraná

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SECAD - Secretaria de Educação Continuada

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DE CULTURA	19
2.1 CONCEITUANDO A CULTURA.....	19
2.2 O CONCEITO DE CULTURA COMO <i>PRÁXIS</i>	32
2.3. A CULTURA POPULAR COMO EMANCIPAÇÃO, APRENDIZAGEM DA DEMOCRACIA.....	35
3 CULTURA COMO MATRIZ PEDAGÓGICA	41
3.1 REFLEXÕES DE MIGUEL ARROYO.....	41
3.2. DISCUSSÕES SOBRE A CULTURA NA CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	52
3.3 CONCEITOS DE CULTURA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	57
3.4 CULTURA E CURRÍCULO	69
3.5 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E AS PROPOSTAS CURRICULARES DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO.....	72
4 CULTURA LOCAL NAS ESCOLAS DE TIJUCAS DO SUL	78
4.1 OS BAIRROS: OS POVOS TRADICIONAIS E CULTURA	79
4.2 ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS DE TIJUCAS DO SUL	89
4.3 CULTURA POPULAR EM TIJUCAS DO SUL.....	92
4.4 A PESQUISA - A CULTURA COMO MATRIZ PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE TIJUCAS DO SUL.....	98
4.4.1 Perfil das escolas localizadas no campo na rede municipal de ensino em Tijucas do Sul- Práticas pedagógicas e culturais	101
4.4.2 A escola pesquisada- Escola Rural Municipal Emiliano Pernetta.....	108

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	120
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	126
APÊNDICES	127
ANEXOS	138

1. INTRODUÇÃO

A presente investigação tem como objeto de pesquisa a cultura como matriz pedagógica.¹ A investigação e interesse pelo tema justificam-se pela experiência como educadora da escola do campo, pela trajetória profissional e envolvimento com a comunidade onde a escola de atuação está localizada.

Vale ressaltar que no TCC² foram analisados dados sobre os coletivos organizados no município e suas influências na sociedade local. A pesquisa evidenciou a importância da participação do sujeito do campo em ações que caracterizam a luta pelos seus direitos e a necessidade de inserção de temáticas nas propostas curriculares das escolas localizadas no campo para que contribuam e fortaleçam o acesso do sujeito do campo na sociedade com respeito à diversidade.

É nessa perspectiva, que surge necessidade de redefinir novos conceitos para a educação, que articulem com aspectos relevantes e indagando sobre a cultura local nas propostas curriculares das escolas localizadas no campo.

Como profissional da rede municipal, trabalhando em cinco escolas rurais como orientadora e diretora escolar, é possível identificar todas as escolas localizadas no campo em Tijucas do Sul³. A participação nas reuniões pedagógicas nas quais é possível trocar experiências com as outras gestoras, também é possível ampliar o olhar para a comunidade escolar. Observa-se nas falas dos envolvidos no processo educacional que existem dúvidas e questionamentos sobre cultura e currículo escolar, suas características, funções e contextos.

Assim, por meio dessas experiências, surgiram as indagações que norteiam a presente pesquisa. Apontando os desafios e também as perspectivas

¹ A discussão aqui apresentada interage com os objetivos da Linha de Pesquisa "Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores", do curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná.

² TCC apresentado no ano de 2015 por Rita das Dores Machado na Especialização em Educação do Campo com o tema: Organizações Sociais coletivas presentes no município de Tijucas do Sul sob orientação da Professora Dra. Maria Antônia de Souza.

³ Ver ANEXO 1

que podem ser construídas a fim de se produzir uma proposta comprometida ao mesmo tempo com a formação crítica e a valorização da identidade cultural dos sujeitos do campo, bem como com a produção de saberes científicos impulsionadores do desenvolvimento e permanência do homem no campo. A expectativa é que a pesquisa possa subsidiar outras discussões sobre uma educação emancipadora e participativa no campo.

Para tanto, a interrogação central desta pesquisa está assim formulada: como os aspectos da cultura local estão presentes nas propostas curriculares das escolas localizadas no campo no município de Tijucas do Sul e qual a influência que exercem nesse contexto educacional?

As reflexões sobre as influências cultura na escola foram aguçadas pelas leituras de Miguel Arroyo no decorrer da vida acadêmica e especificamente para esta pesquisa.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como os aspectos da cultura local estão presentes nas propostas curriculares das escolas localizadas no campo no município de Tijucas do Sul e qual a influência que exercem nesse contexto. Como objetivos específicos elencam-se os seguintes: 1- identificar nas PPC's (Propostas Pedagógicas Curriculares) das escolas localizadas no campo no município de Tijucas do Sul os aspectos referenciados à cultura local; e 2- analisar a influência dos aspectos da cultura local nas escolas localizadas no campo.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada sob a forma de pesquisa participante e com o recurso do grupo focal.⁴ Traz também um levantamento dos aspectos históricos e culturais das comunidades do município, através de entrevistas com 5 moradores⁵ do entorno da escola pesquisada, procurando analisar e registrar características da cultura local em suas diversas manifestações, a fim de refletir sobre esse conhecimento e sua interferência nas propostas pedagógicas das escolas localizadas no campo.

⁴ A técnica de Grupo Focal escolhida para o trabalho tem como fundamentação teórica os escritos de Gatti (2005), que traz as características e organização dessa técnica de forma clara e objetiva, orientando o trabalho de pesquisa no âmbito das abordagens qualitativas. Para Gatti (2005, p. 11), o trabalho com grupos focais nos permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupo sociais, assinala também as finalidades e viabilidade dessa técnica.

⁵ Ver APENDICE A

Conforme explicita Brandão (2006, p.11), a pesquisa participante é uma modalidade de conhecimento coletivo do mundo e das condições de vida das pessoas, grupos e classes populares. Esse processo implica

Conhecer a sua própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a reescrever a História através da sua história. Ter no agente que pesquisa uma espécie de gente que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles para quem a pesquisa participante – onde afinal pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento a mais na reconquista popular. (BRANDÃO, 2006, p. 11).

Para a organização do grupo focal, iniciado em abril de 2015, foi elaborado um cronograma⁶ de ações, através de um roteiro que orientou e estimulou a discussão de forma interativa e flexível, sem perder de vista a objetividade da pesquisa, de acordo com as características do processo de desenvolvimento da técnica do Grupo Focal. No decorrer das atividades programadas, foi possível, através de observação e entrevistas, análise de documentos e imagens, estudos com o grupo, coletar dados para posterior análise na pesquisa, bem como a participação e intervenção em ações apresentando sugestões e direcionamentos na reformulação das Propostas Pedagógicas Curriculares, doravante nomeadas de PPC's.

Nossa proposta está baseada na argumentação de Arroyo (2013, p.118) de que, por esse meio, é possível, “organizar encontros, oficinas, dias de estudo para repensar o currículo, criar estratégias que valorizem as experiências dos mestres e educandos”.

Para o desenvolvimento desta dissertação foram analisadas as PPC's para levantamento de dados e diagnósticos da identidade local, e entrevistas com os professores ⁷ da Rede Municipal de Educação, especificamente da Escola Rural Municipal Emiliano Perneta – Tabatinga –Tijucas do Sul, por se

⁶ Ver APENDICE B

⁷ Os cinco sujeitos da pesquisa, especificamente professores da Escola Emiliano Perneta atuam na rede municipal e são efetivos na escola, todos possuem formação superior, sendo que um deles atua também na rede estadual. Ver APENDICE C

tratar de uma escola localizada no campo e por ser a escola em que atuo como Diretora e Professora.

Realizou-se, assim com a pesquisa, um estudo teórico-conceitual sobre a cultura como matriz pedagógica e suas implicações nas propostas curriculares das escolas localizadas no campo. Para tanto, questiona-se os professores da rede municipal de Tijucas do Sul, por meio de entrevistas, sobre as questões levantadas acerca do tema abordado. As principais são: a confusão conceitual entre cultura e currículo que se observa nas escolas localizadas no campo; a queixa dos professores em relação à necessidade de reestruturação da proposta curricular; a importância de uma reflexão teórica na construção da proposta pautada em Pedagogias Emancipadoras.

A rede municipal de ensino possui 10 (dez) escolas⁸; dessas 8 (oito) estão localizadas no campo, dentre elas, 3 (três) são multisseriadas.⁹ A rede estadual conta com 2 (duas) escolas consideradas do campo e em processo de mudança de nomenclatura e reelaboração das Propostas Pedagógicas. Já a Educação Infantil possui 5 (cinco) CMEIs. O número total de alunos da rede municipal em 2015 é de 1800 alunos do ensino fundamental e 563 alunos da Educação Infantil.

Diante de toda a riqueza cultural apresentada pelo município, (através de manifestações religiosas, musicais, artesanais, turísticas, danças, culinária, literatura, entre outras), ressalta-se a importância de uma reorganização nas propostas pedagógicas, visando à contextualização e valorização dos povos do campo, como já citado nas Diretrizes Nacionais da Educação do Campo (2010, p.38): “valorizar a cultura dos povos do campo significa criar vínculos com a comunidade e gerar um sentimento de pertença ao lugar e ao grupo social, possibilitando uma criação de uma identidade sociocultural que leva o aluno a compreender o mundo e transformá-lo”.

Ainda conforme tais Diretrizes:

⁸ Ver ANEXO 2

⁹ As classes multisseriadas são turmas constituídas por alunos de várias séries sob a responsabilidade de um único professor. (ANTUNES-ROCHA & HAGE, 2010).

É comum nas discussões sobre currículo, os educadores reconhecerem como um problema uma possível associação às características da cultura principalmente local em suas produções e como inserir essa matriz de maneira apropriada na proposta consequentemente na prática pedagógica. (BRASIL, 2010, p. 38).

A presente dissertação está em consonância com pesquisas bibliográficas¹⁰ já realizadas e disponibilizadas na CAPES e SCIELO, as quais nos foram fundamentais. Ao todo, são 21 estudos, entre teses e dissertações, que trazem ricos e aprofundados referenciais teóricos. No estudo teórico realizado foram localizados 5 (cinco) Grupos de pesquisas de Universidades comprometidas com Cultura, Currículo e estudos sobre Propostas Pedagógicas. Esses grupos trazem grande contribuição para o desenvolvimento do presente projeto por apresentarem as pesquisas já realizadas e os dados coletados sobre a temática. Justifica-se a relevância dos questionamentos aqui apresentados, diante da importância de uma discussão sobre a cultura e sua influência nas propostas pedagógicas das escolas localizadas no campo.

É possível afirmar que as relações entre escola, currículo e cultura estão diretamente relacionadas à identidade do povo do campo, suas particularidades, lutas e experiências sociais.

Segundo Kramer (1997), toda proposta pedagógica é um caminho e tem uma história que deve ser contada. Além disso, um novo currículo

é um convite, um desafio, uma aposta. Uma aposta porque, sendo parte de uma dada política pública, contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura. Portanto, não pode trazer respostas prontas apenas para serem implementadas, se tem em mira contribuir para a construção de uma sociedade democrática, onde a justiça social seja de fato um bem distribuído igualmente a toda coletividade. Uma proposta pedagógica expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente esta realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. Uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos – crianças e adultos, alunos, professores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral, levando em conta suas necessidades, especificidades, realidade. Isto aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla, contraditória. (KRAMER, 1997, p.21).

¹⁰ Verificar APÊNDICES D e E.

No decorrer desta pesquisa, foi possível observar, nos relatos dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores das escolas, as dificuldades de adaptação e interação com o currículo escolar em vigência, e muitas vezes até desconhecimento dos propósitos que o referido documento traduz. Um dos principais aspectos que se observam é a descontextualização dos temas com a realidade local apesar de o currículo ter sido reestruturado pelo grupo em vários momentos. Como decorrência desse processo, é possível perceber as implicações que o tema aqui proposto traz no dia a dia e nas práticas pedagógicas das escolas do município de Tijucas do Sul, especificamente na Escola Rural Municipal Emiliano Pernetá.

Nota-se a disposição dos educadores de reconhecerem e adaptarem as características da cultura, principalmente local, em suas produções e no currículo. A discussão que trazem em suas falas é de como inserir essa matriz de maneira apropriada e fundamentada na proposta e conseqüentemente na prática pedagógica.

Nesse contexto convém citar Veiga (2009), segundo a qual:

Orientar a organização curricular para fins emancipatórios implica, inicialmente, desvelar as visões simplificadas de sociedade concebida como um todo homogêneo, e de ser humano, como alguém que tende de aceitar papéis necessários à sua adaptação ao contexto em que vive. (VEIGA, 2009, p. 29).

Concebendo os direitos à Educação, à Cultura, e à Informação como fundamentais ao pleno desenvolvimento do ser humano, a LDB 9394/96 estabelece, em seu Art. 28, que trata da oferta de educação básica para a população rural, que os sistemas de ensino deverão promover as adaptações necessárias e sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região, especialmente no que se refere a conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; que deve haver organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Assim, verifica-se a relevância social que o presente projeto traz à educação, tendo-se em vista que contribuirá para uma discussão inovadora e

teoricamente enriquecedora à formação do grupo que se envolverá no processo de pesquisa.

Em pesquisa realizada no ano de 2012, como trabalho de conclusão do curso,¹¹ procuramos relatar a necessidade de estudos e reflexões em relação às propostas curriculares das escolas localizadas no campo. Segundo depoimentos de professores da escola pesquisada constatamos que:

[...] a maior dificuldade encontrada pelos mesmos no que diz respeito a práticas pedagógicas não é a formação continuada, estrutura física ou assessoria pedagógica e sim a dificuldade que surge na hora do planejamento sendo que o Projeto Político Pedagógico desatualizado e desestruturado não contribui para o desenvolvimento de propostas inovadoras e muitas vezes confundem a organização dos educadores. (MACHADO, 2012, p.60).

Como professora, desde o ano de 1986, e gestora de escola localizada no campo já há doze anos, bem como pesquisadora bolsista da CAPES no Observatório de Educação da Universidade Tuiuti do Paraná no Projeto OBEDUC I e II¹², é possível ressaltar a importância de se destacar a identidade dos sujeitos do campo, um tema que vem sendo abordado no município, com pesquisas realizadas desde 2011 pelo grupo de pesquisa.

As reflexões sobre identidade nos fazem recuperar Caldart (2004, p. 21), para quem “a Educação do Campo, além de se preocupar com o cultivo da identidade cultural camponesa, precisa recuperar os grandes valores humanos e sociais como emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como o engajamento pessoal a causas coletivas”.

As discussões que serão apresentadas nesta pesquisa são de grande valia para a educação notadamente por causa do momento atual em que o município se encontra. Evidencia-se a grande participação coletiva por meio dos

¹¹ TCC apresentado no ano de 2012 por Rita das Dores Machado no curso de Pedagogia pela UTP, sob orientação da Professora Dra. Maria Antônia de Souza, com o título: As Escolas Rurais Consolidadas no Município de Tijucas do Sul.

¹² OBEDUC I – Educação do Campo na Rede Metropolitana de Curitiba: Diagnóstico, Diretrizes Curriculares e Reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos, e OBEDUC II - Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: Diagnóstico, Diretrizes Curriculares e Reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos. É possível perceber através dos projetos citados a relevância das reflexões sobre os temas identidade, cultura e currículo, que vem sendo questionado pelos professores do município de Tijucas do Sul, muitas vezes, sem respostas claras ou teoricamente referendadas, assim justifica-se a relevância pessoal e profissional da investigação

trabalhos que já vêm sendo realizados pelo Grupo de Pesquisa do OBEDUC-NUPECAMP. Essa articulação vem acontecendo com a participação e apoio da Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal, Universidade Tuiuti do Paraná e Rede Estadual (Colégio Estadual Professor Francisco Camargo). Instituições que vêm discutindo as questões de Educação do Campo em diversos aspectos através das pesquisas da mestranda Rita das Dores Machado, doutoranda Rosana Aparecida da Cruz e de outras pesquisadoras orientadas pela professora Maria Antônia de Souza, a qual vem promovendo encontros, debates, estudos e pesquisas sobre as escolas localizadas no campo e suas características.

A UTP ofereceu em 2013/2014 no município o Curso de Especialização em Educação do Campo – Pós-Graduação, com um grupo de 20 alunos que desenvolveram pesquisas diversificadas e se envolveram com as discussões sobre o Campo. Esse fato evidencia a importância dessa articulação para o desenvolvimento da educação no município.

A fim de atingir os objetivos a que nos propusemos, a presente dissertação está organizada em três capítulos com os seguintes títulos: Capítulo 1: Aspectos Teórico-conceituais de Cultura; Capítulo 2: Cultura como Matriz Pedagógica; Capítulo 3: Cultura Local nas escolas de Tijucas do Sul.

No primeiro capítulo, apresentam-se elementos teóricos sobre conceitos de cultura. No segundo, apresenta-se uma abordagem de matrizes pedagógicas, valendo-se, principalmente, da perspectiva apresentada por Miguel Arroyo, autor que defende uma prática pedagógica transformadora e no terceiro capítulo, objetiva-se trazer características sobre Tijucas do Sul, dando-se mais relevância à escola pesquisada através de dados.

2. ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DE CULTURA

Este capítulo está organizado em subitens que apresentam conceitos importantes sobre cultura e discute aspectos relacionados às matrizes pedagógicas e cultura.

2.1 CONCEITUANDO A CULTURA

Nas leituras realizadas para o presente estudo, foi possível observar que o conceito de cultura vem no decorrer da história tomando caráter polissêmico. Às vezes se refere aos hábitos e costumes do homem, às vezes a expressões das artes; além disso, também se refere, muitas vezes, aos saberes produzidos pelos grupos sociais. Assim, cria-se uma rede de categorias que geram termos como: cultura do campo, cultura da cidade, cultura indígena, cultura local, entre outros. Ou seja, a palavra cultura passa a ser acompanhada de um qualificativo.

Nossa reflexão sobre cultura se baseia nos escritos de Cuche (1999, p. 238), que defende a importância da desconstrução da ideia de cultura subjacente aos primeiros usos do conceito, marcada pelo essencialismo e pelo “mito das origens”, supostamente puras, de que toda cultura é uma etapa necessária que permitiu o avanço epistemológico. O autor traz uma reflexão do conceito de cultura inerente às ciências sociais e humanas e explica a evolução da palavra cultura na língua inglesa e alemã destacando as diferenças que se caracterizam pela centralidade da cultura.

É possível perceber que as definições e terminologias da palavra cultura se reproduzem com divergências e particularidades em diferentes países no decorrer da história, bem como o uso de seu conceito no singular ou plural. A primeira definição etnológica de cultura, segundo Cuche (1999), vem do antropólogo britânico Edward Burnett Tylor (1832-1917):

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade. (TYLOR, 1871, p. 1. In: CUCHE.1999. Grifos do original).

As teorias em relação à cultura que predominaram no século XIX defendiam a existência de uma hierarquia entre as culturas, as chamadas teorias evolucionistas.¹³ Defendiam a tese de que todas as culturas passavam pela mesma etapa ou estágios e evoluíam com o tempo. Franz Boas (1858-1942), considerado o inventor da etnografia, foi um dos pioneiros em criticar essa visão, segundo Cuche (1999). Para ele, a diferença fundamental entre os grupos humanos é de ordem cultural, dando à palavra cultura uma dimensão plural.

A definição etimológica¹⁴ do termo cultura vem de lavoura, cultivo da terra, considerado um elemento que deriva da natureza e sua transformação provocada pelo homem. Essa definição perdura até o advento da pós-modernidade, quando o termo se pluraliza e reforça uma mudança cultural marcada pelas crises de identidades. O homem pós-moderno não tem mais uma identidade fixa, mas antes uma atravessada pela diversidade de culturas do mundo globalizado. Segundo Hall (1997),

O sujeito pós-moderno, conceptualizado não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. 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, 1997, P.12, 13. Grifos do original).

Nessa perspectiva é possível referenciar o termo cultura como temática de pesquisas e estudos contemporâneos. Segundo Cunha (2010, p.77),¹⁵ reflexões sobre o tema cultura são uma tarefa bastante complexa. Suas abordagens sobre as categorias cultura e trabalho contribuem para reflexões sobre a identidade dos sujeitos da presente pesquisa. Segundo a autora, é por meio do trabalho que os moradores do campo produzem cultura e modificam o seu ambiente – isso de acordo com suas necessidades da vida.

¹³ Pela influência de Charles Darwin.

¹⁴ Cultura é uma palavra de origem latina, *colere*, que significa “cultivar, criar, tomar conta, cuidar” (Chauí, 1997, p. 292. In: Dicionário da Educação do Campo, 2012.) E expressa ação marcada pelo cuidado.

¹⁵ Dissertação intitulada Um “sítio” no mar: Estudo da educação escolar na Vila de Ilha Rasa-PR, 2010, apresentada ao programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná por Mariângela Hoog Cunha sob orientação da professora Dra. Maria Antônia de Souza.

Segundo Freire (1980), a partir das relações que estabelece com seu mundo, o homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Em suas palavras, a cultura “é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens.” (FREIRE, 1980, p. 38).

As reflexões de Freire nos possibilitam compreender a importância da relação do homem, sociedade e natureza vendo-o como um construtor de sua própria história. Daí a importância da conscientização, citada por Freire (1980), como principal objetivo da educação.

Tomando como referência a Epistemologia do Sul, teoria desenvolvida por Boaventura Sousa Santos (2012), as experiências práticas, as lutas sociais, o trabalho no campo devem ser considerados no âmbito de uma sociedade que identifique contextos de prática social propiciadora de formas de conhecimento, que, segundo o autor, são contextuais. O autor cita quatro contextos estruturais em que é produzido e aplicado o conhecimento nas sociedades capitalistas. O contexto doméstico, o contexto do trabalho, o contexto da cidadania e contexto da mundialidade. Para Santos (2012, p. 157),

Na sociedade moderna cada contexto interativo estrutural é assim dúplice enquanto comunidade de saber. Dispõe de um saber local, nativo, de que é sujeito, mas dispõe também de um saber científico de que só tangencialmente é sujeito. (SANTOS, 2012, p. 157).

As relações desses contextos, considerados por Boaventura “Mundo de vida” servido por um saber comum, trazem também concepções de senso comum.

De acordo com o autor (1997), identidade se traduz sempre em uma reinterpretação fundadora, ligada às relações sociais:

Sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a da mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso. (SANTOS, 1997, p.135).

A abordagem de Arroyo (2012) sobre identidade relaciona um avanço de epistemologias e ética emancipatórias dos corpos.¹⁶ Conforme o autor, uma forma de emancipar os corpos é trazer todos os domínios da esfera íntima, dos direitos humanos para esfera pública.

Para Arroyo (2012), ciência, tecnologia e cultura se relacionam como possibilidade de formação humana:

Esse relacionamento da consistência objetiva, material da cultura traz novas dimensões à formação básica defendida pelos trabalhadores em seus movimentos: garantir o conhecimento, o domínio e a participação na totalidade da cultura material, científica, tecnológica criada e acumulada pela humanidade. Conhecer esses produtos, mas entendendo seus processos de produção material, histórica e dominando e se apropriando dessa materialidade, não apenas entendendo-os subjetivamente em seus fundamentos científicos. (ARROYO 2014, p. 105).

As reflexões de Arroyo (2010) são bases para a presente pesquisa. O autor defende em sua proposta a cultura como matriz pedagógica, haja vista que é nela que podemos reconhecer, através da sensibilidade, os processos educativos como processo de construção de valores, identidades, conhecimentos. Assim, é preciso superar as dicotomias e articular a cultura com o conhecimento, a palavra, as concepções.

A marginalização da cultura como matriz pedagógica está relacionada com a marginalização de dimensões fundamentais na formação do ser humano. Repito: A marginalização da cultura como matriz pedagógica está relacionada com a marginalização de dimensões fundamentais na formação do ser humano; quando apenas acredito que é a mente a ser formada, é o conceito que interessa. Quando me preocupo com o imaginário, a memória, a identidade, o corpo, a sensibilidade, os valores, a ética, o conceito apenas não é suficiente. (ARROYO,2010, p.50).

A cultura é, segundo Arroyo (2010), princípio educativo e tem como determinação básica o trabalho num processo histórico que tem como exemplo a luta de classes. Portanto,

Reconhecer as estreitas articulações entre trabalho e cultura seria um caminho para ser vista nos currículos como apêndice, um tema transversal ou uma comemoração de datas que se organizem temas

¹⁶ Em seu livro *Corpo Infância – exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos*, Arroyo reflete a condição do aluno, enquanto criança que aprende de corpo inteiro.

de estudo sobre diversidade cultural descolada dessas estreitas articulações como trabalho, a produção material da vida. Recuperar essas articulações dá outra densidade pedagógica à cultura como matriz formadora, seja nas oficinas ou nas escolas. (ARROYO, 2014, p.107).

Sobre o conceito de cultura podemos citar ainda Moura (2009),¹⁷ que contribui para este debate trazendo em seu texto *O Advento dos Conceitos de Cultura e Civilização*: sua importância para consolidação da autoimagem do sujeito moderno, a reflexão:

A cultura não pode ser apenas um espaço de afirmação de um grupo social incipiente, de suas realizações artísticas, intelectuais ou espirituais; a cultura é, acima de tudo, o horizonte que torna possível a materialização do gênio humano; é ela que assegura que a essência desse sujeito, tomado como imaginação criadora, possa externar toda a sua energia interior sob forma de uma experiência vivida. A cultura representa, em todos os termos, um substrato de expressão do sujeito e tem na arte o seu elemento indissociável: a arte é o produto de uma experiência vivida; a cultura, o suporte de uma vivência concreta. (MOURA, 2009, p.168).

Arroyo (2010) estabelece importante relação entre os conceitos de cultura e civilização quando argumenta que ambas nascem da necessidade do sujeito de externar sua natureza de modo pleno, e pela exteriorização alcançar a plenitude de suas manifestações.

A compreensão da cultura como práxis, ou seja, como conjunto de práticas que produzem significados, lugares, indivíduos ou grupos, possibilita uma leitura mais ampla e produtiva desse termo.

Apesar da dicotomia e diversidade de ideias, é possível a caracterização de objetivos fundantes claros e comuns aos mesmos, no que diz respeito à luta de classes e emancipação do sujeito, bem como, a cultura como matriz formadora. Os quadros a seguir trazem exemplos dessas reflexões sob a visão de alguns autores que contribuem para nossa pesquisa.

QUADRO 1 – SOBRE CONCEITOS DE CULTURA - WILLIAMS E GRAMSCI

¹⁷ Doutor em filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisador Colaborador do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Autor	Sobre Cultura	Exemplos
Raymond Williams	Para Williams, a cultura deve ser entendida como o "...modo de vida global de determinado povo ou de algum grupo social." (2000, p.11)	Se a cultura é entendida como um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida, Williams propõe, a partir dos fundamentos da hegemonia instituídos por Gramsci, a adoção de um modelo de análise que "veja as relações de dominação e subordinação.", e assim buscar a totalidade social, reformulando conceitos. Williams (1958) contribuiu para a fundação da disciplina dos Estudos Culturais, um campo de teorização e investigação, em que a cultura deve ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade.
Antônio Gramsci	Gramsci escreve no 23º de seus <i>Cadernos do Cárcere</i> (1929-1935) que cultura "é uma concepção de mundo e de vida, coerente, unitária e de difusão nacional; é uma religião laica. Uma filosofia que se tornou cultura gerou um modo de viver, uma conduta civil e individual".	Gramsci compreende a cultura como modo de viver e processo de formação do indivíduo materializada em uma rede de associações, compreendida estruturalmente. Assim é necessário que homens, grupos e classes sociais se movimentem nessas estruturas, lutando pelos seus projetos, pelas suas ambições, determinando uma dinâmica social permanente e imprevisível nos seus resultados. Determinando assim, uma dinâmica social produzida pela e na luta social.

Organização: Rita Machado, 2015.

O quadro nos faz refletir sobre os estudos de Williams e Gramsci sobre a cultura.

A conceituação de cultura que aparece nos escritos de Williams (2011) fundamenta-se em uma teoria materialista da cultura que leva em conta o papel social do sujeito. O materialismo cultural, segundo o autor, tem como meta tornar a história cultural em material; assim o termo cultura é aprofundado por essa perspectiva teórica materialista.

Williams (2011)¹⁸ defende que é a partir do conceito de hegemonia, instituído por Gramsci, que as práticas culturais deixam realmente de ser superestruturais, sendo que hegemonia é o conceito que “constitui, então, um sentido de realidade para a maioria das pessoas em uma sociedade”. (WILLIAMS, 2011, p. 53).

A hegemonia, assim, é vista como uma ação de classe que significa um exercício de poder por um grupo de indivíduos através da cultura, ou seja, para Gramsci, os trabalhadores são considerados intelectuais orgânicos.

Neste sentido, a cultura pode ser definida como caracterização da natureza humana que definiria o homem, entendida segundo Williams como “modo de vida global”.

Com outros teóricos Raymond Williams fundou a disciplina dos Estudos Culturais, cujo propósito era repensar, romper teorias e trazer o conceito de cultura pensada como possibilidade concreta de transformação social. Esse autor afirma-se, portanto, como um teórico do materialismo cultural.

O quadro abaixo traz os conceitos de cultura referenciados por diferentes estudiosos, autores que contribuem com nossas reflexões no decorrer da pesquisa.

QUADRO 2 – SOBRE CONCEITOS DE CULTURA – OUTROS AUTORES

Conceito de Cultura	Autor – Ano	Referência bibliográfica
... cultura é considerada uma das duas ou três palavras mais complexas de nossa língua [...]” Mais complexa do que o termo cultura, para o autor, somente o termo “natureza”, que é o seu oposto.	Eagleton (2011, p.9)	MALANCHEN, Julia. O Conceito de Cultura: definição e compreensão a partir da Teoria Marxista – Uniãoeste/Foz do Iguaçu. Agência financiadora: Fundação Araucária, disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/ Acesso em 11 de maio de 2015

¹⁸ Raymond Williams nasceu em 1921, no vilarejo de Pandy, Monmouthshire, do País de Gales. Sua preocupação com o sentido do termo cultura deu origem ao livro *Cultura e Sociedade*, que concluído em 1956 e publicado em 1958 traz uma reflexão sobre os debates sobre as relações entre a cultura e a sociedade. Williams, graduado em 1946, iniciou sua carreira como professor na educação de adultos onde atuou por 14 anos.

<p>... cultura é a atividade humana acumulada, envolve a ação do ser humano e sua relação com a natureza, para produzir sua existência.</p>	<p>Duarte e Martins (2012)</p>	<p>MALANCHEN, Julia. O Conceito de Cultura: definição e compreensão a partir da Teoria Marxista – Unioeste/Foz do Iguaçu. Agência financiadora: Fundação Araucária, disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/ Acesso em 11 de maio de 2015</p>
<p>...só é possível compreendermos corretamente a cultura se não a desvincularmos das relações de produção e reprodução da existência humana.</p>	<p>Lukács (1966)</p>	<p>MALANCHEN, Julia. O Conceito de Cultura: definição e compreensão a partir da Teoria Marxista – Unioeste/Foz do Iguaçu. Agência financiadora: Fundação Araucária, disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/ Acesso em 11 de maio de 2015</p>
<p>...A cultura é, por conseguinte, coletânea do processo de hominização, não tem data de nascimento definida nem forma distintiva inicial. A criação da cultura e a criação do ser humano são na verdade duas faces de um só processo, que passa de principalmente orgânico na primeira fase a principalmente social na segunda, sem, contudo em qualquer momento deixarem de estar presentes os dois aspectos e de se condicionarem reciprocamente.</p>	<p>Vieira Pinto (1985, p.122)</p>	<p>MALANCHEN, Julia. O Conceito de Cultura: definição e compreensão a partir da Teoria Marxista – Unioeste/Foz do Iguaçu. Agência financiadora: Fundação Araucária, disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/ Acesso em 11 de maio de 2015</p>
<p>...inspirada em Raymond Williams, concorda que o termo cultura, até o século XVIII, significava uma atividade, a cultura de alguma coisa, em geral animais e produtos agrícolas.</p>	<p>Maria Elisa Cevalco,</p>	<p>O conceito de cultura em Raymond Williams e Edward P. Thompson: breve apresentação das ideias de materialismo cultural e experiência por Raquel Sousa Lima Disponível em: http://www.historia.uff.br/cantareira/novacantareira/artigos/edicao8/artigo02.pdf</p>
<p>... “é todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores constitutivo e constituidor que, ao serem experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente”.</p>	<p>Raymond Williams (1979)</p>	<p>O conceito de cultura em Raymond Williams e Edward P. Thompson: breve apresentação das ideias de materialismo cultural e experiência por Raquel Sousa Lima Disponível em: http://www.historia.uff.br/cantareira/novacantareira/artigos/edicao8/artigo02.pdf</p>

<p>[...] o processo pelo qual o homem transforma a natureza, bem como os resultados dessa transformação. No processo de auto produzir-se, o homem produz simultaneamente e em ação recíproca, a cultura. Isso significa que não existe cultura sem homem, da mesma forma que não existe homem sem cultura. A cultura objetiva-se em instrumentos e ideias mediatizados pela técnica</p>	<p>Saviani (2007, p.160)</p>	<p>SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.</p>
<p>“Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade”</p>	<p>Tylor.1871, P- 1. In: Cucho (1999.)</p>	<p>CUCHE, Denys, A noção de cultura nas ciências sociais, Lisboa, Fim de Século, 1999.</p>
<p>“Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens.”</p>	<p>Paulo Freire (1980, p. 38)</p>	<p>FREIRE. Paulo. Conscientização- Teria e prática da libertação ao pensamento de Paulo Freire. Editora Centauro. São Paulo. 1980.</p>
<p>...a cultura deve ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade. Concentra os estudos na análise da cultura como vida global, campo de autonomia de vida social, concebe a cultura como campo de luta em torno da significação social.</p>	<p>Raymond Williams (1958)</p>	<p>SANTOS, Boaventura de Souza. Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.</p>
<p>“...a cultura é também princípio educativo, matriz formadora inseparável do trabalho, não mero produto do trabalho.”</p>	<p>Miguel Arroyo (2014, p.102)</p>	<p>ARROYO, Miguel Gonzalez. Outros Sujeitos. Outras Pedagogias. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.</p>

... invenção coletiva de símbolos, valores, ideias e comportamentos, “de modo a afirmar que todos os indivíduos e grupos são seres e sujeitos culturais”	Marilena Chauí (1995, p.81)	CHAUÍ, Marilena. Cultura política e política cultural. São Paulo: Estudos Avançados. 1995, p.71-84.
... Cultura é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Não diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções, como por exemplo se poderia dizer da arte. Não é apenas uma parte da vida social como por exemplo se poderia falar da religião. Não se pode dizer que cultura seja algo independente da vida social, algo que nada tenha a ver com a realidade onde existe” (p. 44).	José Luiz dos Santos (2006)	SANTOS, José Luiz dos. O que é cultura? São Paulo: Coleção primeiros passos. Brasiliense, 2006.

Organização: Rita Machado, 2015

Partindo dessas reflexões, é possível conceituar cultura como o resultado das ações e transformações do homem na sociedade, com o seu trabalho, religiosidade, participação política, vida familiar e lazer, enfim toda ação humana seus resultados realizados por meio das relações sociais. Sua apropriação ocorre de forma plena e coletiva através da interação dos sujeitos e suas diversidades.

Pérez Gómez (2001) destaca a importância de “entender a escola como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados” (p.12). O autor ¹⁹ organiza a compreensão dos conceitos, formas, funções e representações, manifestações e imposições da cultura. Segundo Pérez Gómez, cultura é:

O conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencializa os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro

¹⁹ Pérez Gómez em sua obra “A cultura Escolar na Sociedade Neoliberal” (2001) traz reflexões atuais no que se refere às diferentes manifestações que a cultura pode representar no contexto em que vivemos. Em suas interpretações, deixa claro que cultura representa bem mais do que meros conceitos, valores e crenças impostas. Para ele, cultura transcende a reprodução e exige assim a capacidade de interpretação e transformação para novas construções sociais.

de um marco espacial e temporal determinado. A cultura portanto é o resultado da construção de um espaço e um tempo. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17).

O autor considera a escola como espaço ecológico de cruzamento de culturas e propõe que se estudem as que compõem a e interagem no espaço escolar e que podem contribuir para o entendimento do processo de construção do currículo analisando a complexidade e compreensão do cotidiano escolar. As culturas crítica, a social, a institucional, a experiencial e a cultura acadêmica discutidas por Pérez Gómez estão apresentadas neste capítulo em forma de quadro, no qual se demonstram as especificidades e características de cada uma abordadas nos escritos do autor.

QUADRO 3 - CULTURAS QUE CRUZAM A ESCOLA

	Cultura critica	Cultura social	Cultura institucional	Cultura experiencial	Cultura acadêmica
Conceitos	Alta cultura ou cultura intelectual, o conjunto de significados e produções que, nos diferentes âmbitos do saber e do fazer, os grupos humanos foram acumulando ao longo da história; (p.21)	Conjunto de significados e comportamentos hegemônicos no contexto social, composto por valores, normas, ideias, instituições e comportamentos que dominam os intercâmbios humanos em sociedades formalmente democráticas, regidas pelas leis do livre mercado e percorridas e estruturadas pela onipresença dos poderosos meios de comunicação de massa;(p.83)	As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam vigência de valores de expectativas e de crenças ligadas a vida social dos grupos que constituem a instituição escolar;(p.131)	Configuração de significados e comportamentos que os alunos e alunas elaboram de forma particular, induzido por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios “espontâneos” com os meios familiar e social que rodeiam a sua existência;(p.205)	Desde o currículo como transmissão de conteúdos disciplinares selecionados externamente à escola, desgarrados das disciplinas científicas e culturais, organizados em pacotes didáticos e oferecidos explicitamente de maneira prioritária e quase exclusiva pelos livros-didáticos, ao currículo como construção ad hoc e elaboração compartilhada no trabalho escolar por docentes e estudantes;(p.258)

Concepções	Concepção positivista para uma leitura de mundo pós-moderno	Ideologia neoliberal, da economia do livre mercado, da iniciativa da propriedade privada, enfim, da globalização		Subjetividade de elaboração simbólica	Aprendizagem relevante
Palavras chave	Hibridização, fragmentação, autonomia, pragmatismo, relativismo, multiculturalismo, aldeia global, estética	Possibilidades de democratização de todas as formas de participação, de cultura, de conhecimento, de justiça, de acesso, de espaço, de vida,	Aspectos macro e micro, política, econômica e social, cultura docente	Trocas culturais, conhecimentos, experiências, convívio, interação	Socialização do conhecimento, socializar e problematizar, interpretar e decidir

Organização: Rita Machado, 2015.

As reflexões e reconhecimento dessas culturas ressaltam a importância de estudos de cunho histórico ou sociológico que ampliam e fortalecem as perspectivas de aprendizagem baseadas nas concepções que determinam a cultura como base para elaboração de propostas pedagógicas.

Além das culturas no quadro acima, convém citar o conceito que Pérez Gómez (2001, p.164) dá à cultura docente: “conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si”.

A cultura docente especifica-se na escola através de sua organização pedagógica bem como seus papéis e funções sociais, facilitando ou atrapalhando os processos de reflexão e intervenção autônoma dos envolvidos no processo de aprendizagem. Essa é influenciada por fatores externos e internos que envolvem o sistema educacional e determinam seus valores e expectativas em suas dimensões de conteúdo e forma que se encontram em fase de reestruturação atualmente provocado pelas condições sociais e culturais da época pós-moderna.

Nas palavras de Pérez Gómez(2001), a cultura docente:

é um fator importante a ser considerado em todo projeto de inovação, pois a mudança e a melhora da prática não requerem apenas uma

compreensão intelectual dos agentes envolvidos, mas, fundamentalmente, sua vontade decidida de transformar as condições que constituem a cultura herdada. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.165)

É conveniente, neste momento, o entendimento dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa em relação aos aspectos teórico-conceituais apresentados e discutidos no decorrer da investigação. Quando entrevistados e questionados sobre “para você o que é cultura?”, os conceitos elaborados pelos sujeitos são os seguintes:

A definição exata a este respeito requer um estudo minucioso, pois o mesmo abrange uma vasta área agregando ao seu significado variáveis conceituais. Baseado em opinião pública, cultura é tudo aquilo que expressa até mesmo interpreta feitos e costumes dos antepassados, sendo esses, costumes passados em geração em geração. Segundo Edward Taylor, cultura é todo complexo de conhecimentos e toda habilidade humana empregada socialmente. Além, disso, é todo comportamento aprendido de modo independentemente da questão biológica. Esta definição foi defendida no século XIX. Neste momento histórico, estava se discutindo sobretudo a questão e definição cultural. Alguns dos antropólogos que disseminaram seus conceitos sobre o assunto em questão, concordaram que cultura ou culturalismo, tem relação direta com a teoria em ação/manifestação. Assim, concluem, que a prática de ontem (metaforicamente citado) deve ser trazida para o contexto atual, sendo que esse método, torne-se um círculo vicioso, pois a necessidade maior em questão é a preservação para as memórias e práticas passadas e presentes não se percam no momento atual e nem no futuro tempo.²⁰

É um conjunto de conhecimento, experiências, costumes e valores que um povo aprende, desenvolve e transmite aos outros. Todo o conhecimento num sentido amplo.²¹

A cultura representa as diferentes maneiras de expressar o “fazer” humano. É algo dinâmico e muito amplo.²²

Cultura é todo aquele complexo que inclui o conhecimento, manifestações artísticas, crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo ser humano. Cultura também é definida em ciências sociais como um conjunto de ideias,

²⁰ D.P.S. Entrevista concedida a Rita das Dores Machado. Junho de 2015

²¹ T.A.S. Entrevista concedida a Rita das Dores Machado. Junho de 2015

²² A.S.R.S. Entrevista concedida a Rita das Dores Machado. Junho de 2015.

comportamentos, símbolos e práticas sociais aprendidos de geração em geração através da vida em sociedade.²³

As características, conceitos e definições relatados pelos entrevistados nos questionários e debates demonstram a ansiedade profissional e caráter flexível e criativo da função docente citada por Pérez Gómez (2001), uma das características que segundo o autor definem a forma de cultura docente. Os conceitos relatados demonstram as inquietações e necessidade de discussão mais aprofundada em relação à cultura como práxis nas escolas. Suas significações, conceitos, gênese e historicidade devem estar presentes no cotidiano do espaço escolar para que se entenda sua importância e natureza.

2.2. O CONCEITO DE CULTURA COMO *PRÁXIS*

Para discutir a natureza da cultura, faz-se necessário começar pela gênese do termo “cultura”, como se constitui e os pressupostos que a sustentam.

Cultura, no século XVIII E XIX, coincidia com “civilização”, mas depois, segundo Schelling (1991), “...começou a ser considerada à parte e em contraposição à civilização. O movimento histórico de pensar a civilização como expressão e meramente material e a cultura como metáfora para o processo de crescimento e guardião dos valores da humanidade, segundo Schelling (1991, p. 22).

A ideia de cultura como arte, literatura, esfera superior que se destaca na sociedade torna-se uma defesa compensatória da subjetividade. Marcuse definiu esse processo como conceito “afirmativo” da cultura:

Cultura afirmativa é aquela cultura pertencente à época burguesa que no curso de seu desenvolvimento levaria a distinguir e elevar o mundo espiritual-anímico, nos termos de uma esfera de valores autônoma, em relação à civilização. Seu traço decisivo é a afirmação de um mundo mais valioso, universalmente obrigatório, incondicionalmente confirmado, eternamente melhor, que é essencialmente diferente do mundo de fato da luta diária pela existência, mas que qualquer indivíduo pode realizar para si “a partir do interior”, sem transformar aquela realidade de fato. Somente nessa cultura as atividades e os objetos culturais adquirem sua solenidade elevada tanto acima do cotidiano: sua recepção se converte em ato de celebração e exaltação (MARCUSE, 1997, v. 1, p. 95-96).

²³ A.L.C. Entrevista concedida a Rita das Dores Machado. Junho de 2015.

A cultura afirmativa burguesa que prometia a felicidade e a harmonia, no plano do imaginário, da ilusão, realizava na prática uma transformação da arte em vida. A cultura era ideológica, no sentido clássico marxista de “falsa consciência”. Ao transferir ao plano espiritual um conceito de liberdade irrealizável nas condições sociais existentes, inibia a compreensão totalizante dessas condições e contribuía para perpetuá-las. Assim o conceito de cultura passa a ter ligação com o conceito de comunidade.

O conceito antropológico de cultura, segundo Schelling, (1991, p. 31), “constitui um meio especificamente humano, um mundo “supra orgânico “, que surge como resultado da incompletude do homem em sua capacidade puramente biológica, pela qual ele se distingue de um animal.” Daí compreende-se a cultura não só como o que diferencia o modo de vida mas genericamente cria um meio artificial que delimita as fronteiras do homem através da linguagem. Franz Boas (1858-1942) foi um dos pesquisadores que mais influenciou os estudos de conceitos de cultura na antropologia americana. A concepção de cultura para ele tem como fundamento um relativismo de fundo metodológico baseado nas tradições do povo.

O conceito de cultura como *práxis* possibilita ao homem a adaptação ao mundo e poder de transformação pela interação com a natureza e com o meio social. Reflete uma longa discussão sobre a natureza da integração social. Para Bauman (2012), a experiência humana é pré-teórica e intuitiva, só pode ser acessada intelectualmente quando recoberta por uma série de conceitos explicativos. O conceito de cultura torna-se então “subjetividade objetivada”.

A cultura humana, longe de ser a arte da adaptação, é a mais audaciosa tentativa de se livrar dos grilhões da adaptação como o obstáculo fundamental à plena criatividade humana. A cultura sinônimo de existência especificamente humana, é uma audacioso movimento a fim de que o ser humano se liberte da necessidade e conquiste a liberdade para criar (BAUMAN 2012, p. 296)

Schelling (1991) traz uma definição de cultura como *práxis* e afirma que a capacidade do homem de se transformar e ser transformado é uma característica humano-genérica (estruturar e ser estruturado) e essa capacidade está presente no conceito de cultura como *práxis*, quando:

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

É na práxis que o homem tem condições de superar as situações de opressão a que se submete diante de uma conjuntura de divisão do trabalho. Assim, passa a uma condição de ação revolucionária, modo de pensar ações, organização política e ações conjuntas na luta contra a opressão. Schelling (1991) cita a crítica de Gramsci ao conceito afirmativo de cultura:

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

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

Diante das abordagens dos conceitos de cultura, multiplicidade, interpretações e uso da palavra é possível destacar três concepções fundamentais para seu entendimento na pesquisa: I) cultura como modo de vida e coletividade; II): práticas, da arte e intelecto; III): e, por fim, práxis e desenvolvimento humano.

A primeira concepção remete-se ao período em que cultura era sinônimo de civilização, como destacam os escritos de Cucho (2002); a segunda concepção vem ligada com a profusão da acelerada economia e as relações do homem com o capitalismo cultural; a terceira concepção direciona-se ao desenvolvimento social através da participação e socialização.

2.3. A CULTURA POPULAR COMO EMANCIPAÇÃO E APRENDIZAGEM DA DEMOCRACIA

Segundo o Relatório da Secretaria de Educação, Cultura e Saúde da Prefeitura Municipal de Natal, “O significado do termo Cultura Popular assume para nós forma definida a partir da compreensão mais profunda da situação de dominação externa a que está submetido o Brasil, desde o seu descobrimento, até os dias atuais.” (Manuscrito inédito, 1991, p.137).

Cultura Popular é a elevação do nível de conhecimento e desenvolvimento de aptidões, habilidades, conceitos e formas de vida dos membros de uma comunidade, visando, de modo especial, aos adolescentes e adultos dos grupos economicamente menos favorecidos, ou quase desprovidos de recursos, levando-os a uma participação efetiva e consciente na vida de sua comunidade. (Paiva e Souza, 2009, in SECADI, p 270)

Não é pretensão aqui estabelecer definições, nem abrir polêmicas em torno da conceituação e natureza do termo cultura popular, mas apenas sugerir uma análise que permita entender as experiências de Cultura Popular no Brasil.

Momentos históricos vivenciados na chamada “Revolução Brasileira” em 1930 marcaram rupturas estruturais e sociais, acelerada industrialização no Brasil, um desenvolvimento capitalista de massa heterogênea, surgimento de movimentos nacionalistas de tendências esquerda, centro, direita e centro-direita, movimentos que, segundo Schelling (1991, p.228), defendiam a nação conforme o papel atribuído às classes sociais e capital estrangeiro no processo de integração nacional. Todos esses eventos são marcos para reflexão sobre conceitos de dependência econômica e cultural do Brasil em relação ao Ocidente, principalmente Estados Unidos, bem como a formação de uma consciência crítica na sociedade que advém do desdobramento do nacionalismo cultural.

Dentre os desdobramentos mais produtivos do projeto multidimensional para superar o subdesenvolvimento no Brasil na década de 50, do século passado, aparece, segundo Schelling (1991), a preocupação com a cultura popular, a criação do Movimento de Educação de Base, organizado pela Igreja Católica e o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire.

As reformas atingem, assim, o ensino público, particularmente os programas de alfabetização em massa. A prática cultural que Paulo Freire elaborou, segundo Schelling (1991), relaciona-se concretamente com os desafios da política de desenvolvimento no Nordeste. Essa prática foi a responsável pelo nascimento de movimentos e ações concebidos como forma de “tomada de consciência” da sociedade brasileira nos anos de 1960. Esse movimento, que teve o Nordeste como palco, vem marcado pelas relações e raízes de opressão que marcam a história do povo nordestino, seja pela herança colonial histórica, pela distribuição de terras ou sejam elas pelas estruturas econômicas geradas pelas relações de dominação e submissão entre classes.

As relações de produção entre proprietários, trabalhador, parceiro, morador, fazendeiro, lavrador, rendeiros que são características na região nordestina reforçam as origens do monopólio e exploração que acercam nossos dias e que geram segundo Schelling (1991), o “desenvolvimento do subdesenvolvimento” bem como a ausência do povo na luta pela terra. O surgimento de revoltas camponesas é marcado e dá-se a partir do monopólio de terra e pelos elementos culturais que marcam o sertão nordestino, elementos esses que deixam marcas históricas e culturais na sociedade, como o cangaço, formação de sindicatos e Ligas Camponesas.

Um novo conceito de Democracia, que vem posterior ao coronelismo, estende a tomada de consciência ao povo do campo, considerado subdesenvolvido. Nesse processo, a educação, a participação e organização popular destacam-se como formas de defesas dos interesses do povo. Nesse contexto a cultura adquire a significação utópica e crítica.

Segundo Schelling (1991, p. 253), “...Uma das primeiras formas de organização para defesa dos interesses e direitos dos camponeses surgiu inicialmente de uma associação cooperativa de auxílio próprio... recebendo o apelido de Liga Camponesa²⁴”. As Ligas Camponesas representaram o rompimento das relações de clientelismo e assim o camponês começava a se ver como um cidadão de direitos.

Em 1959, Miguel Arraes, simultaneamente com a preocupação da Igreja Católica em levar a “promoção humana” por meio da Ação Popular, criou o

²⁴ As Ligas Camponesas surgiram em 1946 e foram importantes defensores da reforma agrária no país antes da Ditadura Militar.

Movimento de Cultura Popular de Recife. Em 1963, esse movimento tinha Paulo Freire como um dos organizadores de atividades educacionais. Ele foi o responsável pelo desenvolvimento de um Plano de Ação que atribuiu um novo papel à cultura e ao intelectual.

Os movimentos de cultura popular começam a surgir no Brasil como reivindicação, para se opor ao tipo de cultura que serve apenas à classe dominante. Marcam o desejo de acesso a uma cultura autêntica e livre, com ideais de libertação econômica, social, política e cultural do povo.

É nesta perspectiva que colocamos a Cultura Popular: é o meio com o qual contamos nós, sinais de contradição dentro de uma estrutura capitalista para libertarmos nosso povo do jugo a que está submetido. Achamos que não podemos continuar impedindo o acesso de todos os brasileiros a cultura, e é uma cultura que tem como característica importante o fato de ser uma cultura letrada. Cultura popular e alfabetização andam juntas e estão para nós na base da mesma bandeira pela qual vivemos e lutamos: a Revolução Brasileira. (FERREIRA, 2009, IN SECADI, P.176)

As preocupações de se combater o analfabetismo por meio de uma Educação de Jovens e Adultos e o tratamento dado às questões pedagógicas considerando-se as questões sociais e sua vinculação com o modo de vida das pessoas marcam a passagem e transformação de uma percepção até então tida como idealista ou afirmativa do papel da cultura.

Com o Golpe Militar em 1964, iniciou-se a perseguição a camponeses, líderes e participantes do Movimento de Cultura Popular. Paulo Freire seguiu para o exílio. Nesse contexto histórico, o discurso de Paulo Freire traz a representação do povo com conceitos de conscientização, libertação, autonomia e emancipação, e a cultura popular passa a ser vista como base para esse processo de libertação se concretizar.

Assim, nos anos de 1960 surgem movimentos de cultura popular e campanhas de alfabetização que deram origem ao o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em setembro de 1963 no Recife, e o Plano nacional de Alfabetização, que tinha como meta alfabetizar 5 milhões de pessoas no país pelo método Paulo Freire. A democratização da cultura e a valorização da cultura popular reforçavam nesse contexto histórico um “ato de

amor”. “Assim, fazer a cultura popular é democratizar a cultura. É pré-condição de uma práxis cristã”. Segundo Schelling (1991, p. 267).

Uma das campanhas de cultura popular mais interessantes, pela sua criatividade em transformar as condições do subdesenvolvimento num elemento fecundo de seu próprio trabalho, foi provavelmente a campanha que houve na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte... ela recebeu o nome de “Dê pé no chão também se aprende a ler” ... (SCHELLING, 1991, P. 269).

Os movimentos de cultura popular tinham preocupações ideológicas, como a busca de identidade nacional, criação de uma tradição cultural “autêntica” e a consideração do sujeito intelectual num país subdesenvolvido para Schelling, (1991).

O processo de emancipação do povo brasileiro tão almejado nas campanhas de cultura popular preocupava-se com a conscientização e politização, consideradas o ponto de preparação para conquistas das massas populares pelos seus direitos, segundo o relatório apresentado no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular realizado em setembro de 1963 no Recife,

A conscientização da situação de dependência por parte do povo brasileiro trouxe novas perspectivas no sentido de deter a trajetória de dominação. Esta conscientização assume formas mais agudas na medida em que outros povos da América Latina lutam igualmente contra a opressão a que estão submetidos, evidenciando-se a existência de um movimento libertário do qual Cuba é o primeiro país a conseguir êxito deste grande anseio de libertação nacional. A nossa luta interna de libertação liga-se profundamente à cultura popular, que assume no primeiro momento o sentido de desalienação de nossa cultura, sobrepondo-se aos valores culturais estranhos aos nossos valores, criados e elaborados aqui. Essa é a tarefa fundamental da cultura popular, sobrepor a nossa cultura às culturas estrangeiras, sem perder de vista, evidentemente, o sentido do universal, permitindo o processo de aculturação em que haja predominância da cultura brasileira. (SECADI, 2009, p.137).

Nesse mesmo contexto histórico na região Sudeste do Brasil, surgiram os Centros de Cultura Popular (CPCs), que também tinham como objetivo promover a chamada “desalienação da cultura brasileira”. As atividades dos CPCs produziram documentários, filmes, exposições, músicas, formas teatrais e campanhas de alfabetização que tinham o intuito de conscientização e

politização das massas populares. Esses movimentos adotaram o método Paulo Freire em suas atividades, seguindo a ideologia de conscientização e libertação.

Segundo Paulo Freire, a ausência da relação “orgânica” entre educação e sociedade bem como a alienação do sujeito em seu papel de intelectual e sua cultura impediam a realização dos sujeitos no mundo. Seria a partir da democratização da cultura, educação e sociedade que, segundo Paulo Freire, se efetivaria essa realização, integrando o educando à sociedade numa perspectiva democrática. Para Freire, a luta por democracia é a “luta contra todo tipo de autoritarismo” (Freire, 2000, p. 136).

O conceito de democracia de Paulo Freire é considerado uma marca fundamental da sua práxis. Ele defende a democracia, a liberdade, a autonomia, como um *processo*, uma conquista conjunta, coletiva, que exige respeito, diálogo e poder de decisão de todos. Nesse sentido, é importante refletir a teoria e a prática de Paulo Freire no contexto atual em que presenciamos um cenário político-social com marcas antidemocráticas de exclusão e consumismo desenfreado, em que a ideologia neoliberal e falta de diálogo se fortalecem tornando-se discurso legítimo e fortalecedor nas relações sociais justificando ainda a democracia como um sonho.

Um desses sonhos para que lutar, sonho possível, mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem, é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa (Freire, 2001, p.25).

É a partir dessa percepção, das relações sociais que Freire faz referência ao multiculturalismo: “... uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. (...) Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças” (Freire, 1994, p. 157). Para ele, segundo Schelling (1991, p. 299), a educação deveria em primeiro lugar ter raízes nos aspectos étnico-culturais da cultura local, regional e nacional e em segundo relacionar-se com as necessidades do povo. O professor /intelectual deveria criar um “clima cultural” e nos termos de

Gramsci um “elo afetivo e histórico” com o povo. A preocupação de Paulo Freire com a democratização da cultura está relacionada às questões de hegemonia defendidas por Gramsci.

Tanto Paulo Freire quanto Mario de Andrade envolveram-se no Movimento de Cultura Popular e contribuíram para a construção de uma cultura popular autônoma não mais marcada pelo subdesenvolvimento.

Assim, diante da teorização que trazemos nesse capítulo o que se reforça é o entrelaçamento dialético entre cultura popular e libertação nacional promovido pelos movimentos de cultura popular.

3. CULTURA COMO MATRIZ PEDAGÓGICA

O presente capítulo contextualiza as matrizes pedagógicas da perspectiva apresentada por Miguel Arroyo, que defende uma prática pedagógica transformadora. Esse é o modelo de estudo adotado nesta pesquisa. Conceituamos e descrevemos referências e estudos que justificam a pesquisa no que se refere a indagações e reflexões teóricas sobre currículo e cultura na atualidade.

Sobre as Matrizes Pedagógicas, faz-se necessário retomar aqui o conceito dado por Ferreira (2004, p. 126) ao termo “Matriz”: o lugar onde alguma coisa se gera ou se cria; fonte, manancial. Conceito já lembrado por Arroyo (2010) como mãe, núcleo gerador, que os dá à vida.

3.1. REFLEXÕES DE MIGUEL ARROYO

Segundo Arroyo (2004, p. 19), o cerne das indagações sobre currículo se faz em repensar e superar lógicas estruturantes dos currículos que afetam a estrutura de trabalho, de tempos e até as hierarquias profissionais e indagações nucleares pouco privilegiadas nas políticas de currículo.

Buscando um referencial que ultrapasse a visão da escola como mero aparelho ideológico do Estado, Miguel Arroyo constrói uma teoria de currículo que dá centralidade à escola e sua capacidade de formar sujeitos, numa perspectiva que trata da educação das classes populares e formulação do princípio educativo do trabalho. Em rico debate sobre as funções sociais da escola, Arroyo (1989, p.3) afirma que o mais grave não é a inexistência de uma política que permita ao povo entrar na escola e aí permanecer: o mais grave é que não há uma política que favoreça a educação do povo através de suas lutas.

A partir desse caminho de rediscussão da função social da escola, em 1993, Miguel Arroyo, então secretário adjunto na pasta de Educação em Belo Horizonte, implanta o Programa Escola Plural,²⁵ uma proposta inovadora, porém

²⁵ Escola Plural, implantada na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, no período 1993/1996. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0103-40142007000200005> Acesso em: 11 de maio de 2015.

considerada polêmica, uma vez que busca romper com a cultura tradicional da escola pública, efetivando uma concepção de educação mais ampla, democrática, inclusiva, plural, centralizada nas classes populares, considerando as múltiplas dimensões da formação da pessoa humana.

Nessa perspectiva, Arroyo impulsiona suas produções sempre direcionadas e renovadas, dialogando através de teorias contemporâneas com movimentos sociais engajados aos processos de luta e construção da educação do campo. Nas últimas décadas, suas produções trazem grande preocupação com a inserção, no sistema escolar, dos considerados por ele “outros sujeitos”, ou seja, os marcados pela opressão e vítimas de desigualdades sociais.

O autor questiona as matrizes formadoras de sujeitos no plano sociocultural, educativo, trazendo à tona uma indagação sobre as matrizes pedagógicas que, segundo ele, nos remetem à existência de um núcleo fundante, de um processo estruturante de nossa formação-humanização como gente, como sujeitos humanos, não tanto no plano biológico, mas, principalmente no plano sociocultural e educativo.

Em palestra²⁶ realizada em 2006, Arroyo cita as matrizes Pedagógicas, Trabalho, Terra, Cultura, Vivência da Opressão e Movimentos Sociais enfatizando suas relações com as lutas de classes e os aspectos socioculturais que podem contribuir para a formação humana.

Para entender as matrizes, devemos partir do pressuposto de que não nascemos prontos, ou seja, o ser humano vai se formando no decorrer de sua vida. É a partir desse “completar” que devemos aprender a ser gente, nos constituir como humanos.

A matriz “trabalho” é, conforme Arroyo (2010), responsável por transformar o ser humano, haja vista que todo ato de produção é indissociável de nossa formação. O ser humano se produz produzindo.

O trabalho como matriz formadora exige que percebamos com clareza as formas de produção, recuperando vínculos entre processos de produção do

²⁶ Palestra “O Protagonismo dos Movimentos Sociais do Campo” proferida pelo professor Miguel Arroyo no evento de Extensão em 2006, promovido pelo Curso de Especialização em Educação do Campo, em parceria com a UFPR-PR, Articulação Paranaense por uma Educação do Campo e as Prefeituras de Rio Bonito do Iguaçu, Porto Barreiro, Laranjeiras do Sul, Nova Laranjeiras e Cândói.

campo e os processos de produção dos conhecimentos, dos valores, das identidades, da cultura da escola.

Para Arroyo (2010), quando o ser humano é inserido em formas diferentes de trabalho, modifica-se e modifica o mundo em que vive. Para ele, o trabalho é uma importante matriz formadora dos seres humanos que associado à forma de produzir a vida vai exigir conhecer a natureza, a sociedade, a cultura, os convívios e conflitos. Assim, o trabalho é visto como matriz formadora não só do indivíduo, mas da sociedade.

Segundo Arroyo (2010), para reconhecer e fortalecer uma pedagogia que se baseia no materialismo histórico dialético, é necessário que analisemos as teorias marxistas que vão contra a tendência ideológica e nos ensinam que as grandes mudanças sociais acontecem através da materialidade das forças produtivas.

A “cultura” para Arroyo (2013) é concebida como a grande matriz pedagógica, pois é nela que podemos reconhecer através da sensibilidade os processos educativos como processo de construção de valores, identidades, conhecimentos.

Arroyo (2013) trata da cultura e suas relações com o conhecimento, refletindo sobre a separação hierárquica que aparece nessas duas categorias e que está marcada em currículos cientificistas, pragmáticos, positivistas, que não dão à cultura a centralidade necessária para garantir sua produção cultural. Ou seja,

A ausência da cultura nos currículos nos leva a uma indagação: por que separar a cultura e conhecimento? Todo processo de conhecimento esteve e está associado, instigado em processos culturais. A produção científica, tecnológica é um dos produtos da dita herança cultural. (ARROYO, 2013, p. 344).

As questões da centralidade da cultura se reforçam também no que se refere a seu papel formador, seja na identidade ou na subjetividade.

A “terra” como matriz pedagógica é citada por Arroyo (2010) como uma matriz que deve estar vinculada com a pedagogia no sentido prático, pois nos indica valores de proximidade com a natureza, além de nos levar a uma discussão sobre a terra como formadora humana e, sobretudo, porque é o campo de resistência, vivência e expulsão e luta pelo espaço de vida. Daí se

pergunta: como explorar essas pedagogias da terra na elaboração do currículo escolar direcionado aos sujeitos do campo?

Convém nesse momento citar a educação do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), protagonista da Educação do Campo, que tem sua formação desde a gênese com as primeiras reuniões em 1979 ao marco oficial de seu nascimento, que segundo Fernandes (2000) acontece com o Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais, realizado nos dias 21 a 24 de janeiro de 1984 em Cascavel-PR. O movimento destaca as matrizes formadoras: luta social e organização coletiva, construídas ao longo da história pelos “Movimentos Sociais”, refletidas na Pedagogia do Movimento. Para Arroyo (1995, p.3), “pedagogia da produção de sujeitos sociais”.

De acordo com a perspectiva do MST, a Pedagogia da Terra concebe a terra como a grande mãe, considerando que é preciso aprender a sabedoria para ter os cuidados com ela.

Arroyo (2010) ressalta ainda a “Vivência da Opressão” como outra matriz formadora, dizendo que:

O processo de humanização tem estado acompanhado de brutais processos de desumanização ao longo da história. De grandes coletivos é roubado o direito e as condições de humanização. Se educar é humanizar, educar é também recuperar a humanidade roubada dos oprimidos. (ARROYO, 2010, p.51).

Assim, é necessário que lutemos por um mundo mais digno, fortalecendo a luta pela igualdade e humanização, através da coletividade e ações que façam o sujeito refletir sobre suas ações. Nesse caso, a escola tem papel fundamental nesse processo, provocando na comunidade escolar através de práticas pedagógicas emancipadoras noções de cidadania e participação que contribuem para a libertação de ideias. Como afirma Arroyo (2010, p. 52), “a luta liberta, conscientiza, politiza, transforma a sociedade e os coletivos humanos. É pedagógica”.

Para referendar a última matriz pedagógica é possível citar ainda Paulo Freire, que além da cultura, trabalho, produção da vida, traz também a opressão como matriz formadora. A vivência da opressão é tratada pelo educador como formadora quando diz que há uma pedagogia na própria opressão. Segundo Freire (1980, p. 30), “não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é a

libertação de homens e não de 'coisas'. Por isto se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros”.

Segundo Paulo Freire (1980, p. 20), “a educação deve preparar, ao mesmo tempo, para o juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho”. Portanto quando falamos sobre a preparação do ser humano, estamos também defendendo uma preparação capaz de formar um ser crítico e acima de tudo consciente.

Arroyo (2010) afirma a importância de o educador situar-se no campo educação para ressignificar a educação. Para ele isso é possível a partir do momento em que partimos da realidade de que educar é humanizar, educar é acompanhar os processos históricos de nos construirmos humanos, de formarmos como humanos.

Outra matriz pedagógica são as lutas de classes aqui relacionadas através dos Movimentos Sociais. Elas remetem à Educação do Campo, trazendo as marcas históricas da diversidade, coletividade, e são elas que enriquecem esse contexto que tem como princípio norteador os seres humanos, suas histórias e seu reconhecimento diante da sociedade.

Exemplo de luta e coletividade, o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) defende uma escola na qual o processo de formação humana dá-se na experiência, pelo conhecimento produzido diante da luta social. Para Caldart (2004), por exemplo,

O MST tem sido reconhecido como um movimento de oposição ao governo e ao modelo neoliberal não porque tenha deixado em segundo plano sua luta específica. Ao contrário, há uma convergência entre os analistas de que o grande mérito do MST tem sido o de ser capaz de universalizar uma bandeira que nasceu como expressão de interesses particulares interesses de um grupo social específico. Ou seja, os sem-terra estão fazendo com que uma luta que tem uma base social concreta e específica amplie-se e seja transformada em bandeira de um espectro mais abrangente da sociedade. (CALDART, 2004, p. 158).

Pensando na educação escolar de seus membros, o MST definiu as matrizes pedagógicas: a) Pedagogia da luta social; b) Pedagogia da organização coletiva; c) Pedagogia da terra; d) Pedagogia do trabalho e da produção; e) Pedagogia da cultura; f) Pedagogia da escolha; g) Pedagogia da história; h) Pedagogia da alternância.

Segundo Caldart (2004):

o Movimento se constitui como matriz pedagógica das práticas concretas de formação dos sem-terra, não criando uma nova pedagogia, mas inventando um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana. (CALDART, 2004, p. 329).

É preciso que essas pedagogias pesquisem as tensões, conquistas e movimentos de vivência e opressão que acontecem nas lutas em defesa dos modos de produção no campo explorando um currículo voltado ao campo e suas especificidades.

Muitos pesquisadores vêm estudando essas matrizes, dentre eles, Caldart (2004), que destaca a educação dos Trabalhadores Sem Terra, citando cinco matrizes pedagógicas: a) pedagogia da luta social; b) pedagogia da educação coletiva; c) pedagogia da terra; d) pedagogia da cultura; e) pedagogia da história.

Segundo Caldart (2004),

Os sem-terra passam a ser sujeitos sociais à medida que se constituem como coletividade que traz para si (o que não quer dizer esgotá-la em si) a luta para garantir sua própria existência social como trabalhadores da terra, enfrentando aqueles que nesta sociedade, estão destruindo a possibilidade dessa existência. Nesse sentido, um sujeito social se constitui (e se fortalece ou se enfraquece) em determinado contexto. (CALDART, 2004, p. 33-34).

Ainda de acordo com Caldart (2004, p. 35), a maior contribuição para a formação do sujeito na organização coletiva do MST é a potencialidade da educação, das relações sociais produzidas e reproduzidas que, pedagogicamente, interferem nas diversas dimensões do ser humano. O movimento de produção e reprodução das relações sociais, também, “problematiza e propõe valores, altera comportamentos, destrói e constrói concepções, costumes, ideias. E dessa maneira vai confirmando a identidade sem-terra”.

Refletindo sobre as matrizes citadas por Arroyo e as problematizando Cruz (2014) explicita como elas podem ser articuladas nas práticas educativas e reelaboração das PPC's, destacando as questões da cultura local, realidade e

identidade defendidas e destacadas nesta pesquisa. O quadro abaixo apresenta as elaborações da autora:

QUADRO 4– CATEGORIAS FUNDAMENTAIS NA REESTRUTURAÇÃO DO PPC'S

CATEGORIAS	DEFINIÇÃO	COMO PROBLEMATIZÁ-LAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS?
TRABALHO	Trabalho como princípio educativo; Vínculo e articulação nas práticas educativas; Experiências de produção de vida; Trabalho relacionado à Reforma Agrária, à agricultura, às lutas camponesas.	Problematizando questões relacionadas: 1. Trabalho: divisão social e territorial; 2. Educação colada aos processos produtivos; 3. Modo de produção capitalista; 4. Trabalho realizado pelos povos do campo; 5. Exploração do trabalho; 6. Lutas democráticas pela emancipação; 7. Associações e sindicatos; 8. Percepção das contradições presentes diante de um mundo capitalista; 9. Trabalho relacionado à Reforma Agrária, à agricultura, às lutas camponesas; 10. A interdependência campo e cidade.
TERRA	Produção do campo, projeto de campo. Campo de resistência, de vivências, lutas pela terra, produção familiar, espaço de vida. “[...] a terra é um campo de resistência, de vivências de expulsão, de lutas pela terra, pela produção familiar camponesa, pelo espaço de vida”. (ARROYO, 2012, p. 47).	1. Formas de produção; 2. Luta pela terra; 3. Expropriação; 4. Resistência pela terra; 5. Espaço de vida e produção familiar; 6. Relações entre a terra e o trabalho; 7. Agroecologia.
IDENTIDADE E CULTURA	Respeito à diversidade, valorizando os aspectos socioculturais, a memória, as raízes dos povos do campo, as crenças, valores, o trabalho com a terra, moradia produção da vida cultural articulada às relações sociais vividas no campo. “O ser humano é um ser cultural, social, de pensamento, de valores, um ser de identidade” (Arroyo, 2012).	8. Relação do homem com a natureza, com outro e consigo mesmo; 9. Relações de trabalho, relações familiares, costumes, festas, religiosas, sociais etc.; 10. A troca de trabalho (mutirão; trabalho coletivo); 11. Vínculos entre a cultura, conhecimento, aprendizagem e formação de valores; 12. Cultura, história, produção do espaço e da ciência; 13. Cultura relacionada ao cotidiano, ao trabalho, à terra, à produção, aos símbolos, valores, gestos, memória.

CATEGORIAS	DEFINIÇÃO	COMO PROBLEMATIZÁ-LAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS?
VIVÊNCIA DA OPRESSÃO	O processo coletivo vai problematizar a realidade	14. Conscientização crítica dos fatores que alienam o ser humano;

	<p>buscando formas de pensar criticamente os fatos que acontecem no meio social. É necessária uma pedagogia crítica, que liberte e conscientize o ser humano e essa conscientização crítica se forma na conscientização de classe.</p>	<p>15. Os processos de desumanização na sociedade; 16. A relação com o conhecimento libertando-se das amarras em busca da libertação; 17. Pedagogia humanista como ato político e libertador.</p>
MOVIMENTOS SOCIAIS	<p>A compreensão da vivência dos movimentos sociais, o processo coletivo, a participação e lutas pelos direitos da classe trabalhadora tornam-se fundamentais para o entendimento do movimento da Educação do Campo. Eles são percussores de um projeto educativo, de transformação social e de emancipação humana.</p>	<p>18. Sujeitos coletivos buscando transformação da realidade; 19. A luta pela garantia de direitos à terra, educação, trabalho, alimentação, moradia; 20. Luta de coletivos dando centralidade à vida e ao trabalho. Luta por uma sociedade mais justa e fraterna; 21. Coletivos que buscam a emancipação humana, lutando pela libertação, conscientização e politização.</p>
ORGANIZAÇÃO COLETIVA NA ESCOLA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE	<p>É na coletividade que se organiza o trabalho pedagógico, os processos nas decisões, das opiniões, das aspirações e estratégias pensadas e definidas pela comunidade escolar. “A Pedagogia do Movimento” formação de novos sujeitos sociais, capazes de interferir de alguma forma no cenário político da sociedade atual (CALDART, 2004, p. 20). A participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender a práxis grupal. (BORDENAVE, 1994, p. 74).</p>	<p>22. Processos coletivos nas decisões; 23. Comprometimento e intencionalidade educativa; 24. Construtores do próprio projeto educativo; 25. Planejar e replanejar as ações por meio de muitas ideias; 26. Compromisso político; 27. Mudança nas práxis; 28. Transformação da realidade; 29. Reavaliar constantemente o processo; 30. A participação como forma de descentralização e de desenvolvimento da consciência crítica; 31. Processo de autonomia diante das decisões; 32. Reciprocidade e democracia;</p>

Fonte: Rosana Cruz, 2014.

Para Cruz (2014),

[...] é importante ressaltar as categorias necessárias na elaboração do PPP, a valorização da identidade, o envolvimento coletivo, as matrizes formadoras (terra, trabalho, cultura, a vivência da opressão e a luta dos movimentos sociais), organização coletiva na escola e participação da comunidade na discussão e reestruturação do projeto político-pedagógico, repensando coletivamente e articulando estas matrizes nos processos educativos. (CRUZ, 2014, p. 156-157)

É relevante acrescentar, diante da análise que se faz do quadro acima, a importância de práticas pedagógicas que se articulem com a realidade do aluno, bem como refletir sobre novas categorias que podem ser consideradas importantes para discussão na presente pesquisa, ou seja, conceitos e categorias que através das leituras realizadas se concebem como necessárias para o processo de ensino, e enriquecedoras à elaboração de um currículo emancipador.

Em sua obra *Currículo Território em Disputa*, Arroyo defende o direito do aluno tanto à cultura quanto ao conhecimento – e questiona como a ausência da cultura no currículo pode ocorrer sendo que todo processo de conhecimento está relacionado a processos culturais.

Para Arroyo (2013, p.34), a ausência das marcas culturais da classe trabalhadora no conhecimento científico representa uma tentativa de manter ausentes as marcas culturais e valorativas que estão presentes em toda a produção de conhecimento e das ciências.

O quadro abaixo pensado e elaborado pela autora durante a pesquisa uma traz uma nova perspectiva diante dessa reflexão que envolve diretamente a categoria cultura.

QUADRO 5- NOVAS CATEGORIAS – REFERÊNCIAS PARA ELABORAÇÃO DAS PROPOSTAS CURRICULARES DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO.

Categorias	Concepções	Conteúdos – elementos sugeridos
Conhecimento científico	É fundamental garantir que a realidade do campo, com sua diversidade, esteja presente em toda a organização curricular, porém cabe à escola valorizar as indagações feitas pelas crianças e seu aprofundamento, para que ocorra apropriação e produção de novos conhecimentos, a fim de que os alunos continuem a questionar a respeito do mundo, da vida, da sua história, através dos conhecimentos científicos etc. A tendência em olhar a sala de aula sob uma única e determinada perspectiva acarreta	Eleger temas centrais para a prática pedagógica escolar pode ser um caminho para articular os conhecimentos específicos das áreas (BRASIL, p.47).

Categorias	Concepções	Conteúdos – elementos sugeridos
	sérias imitações, quer no referente às análises, quer nas sínteses enunciadas [...] colocar em dúvida teorias construídas a partir de uma <i>atitude</i> disciplinar não significa isolá-las ou anulá-las, mas enfatizar nelas o seu caráter de <i>provisoriedade</i> . Essa provisoriedade justifica-se pela complexidade dos fenômenos envolvidos nas ocorrências de sala de aula. A atitude interdisciplinar visa, nesse sentido, há uma transgressão aos paradigmas rígidos da ciência escolar atual, na forma como vêm se configurando, disciplinarmente. (Fazenda 1994, p. 62-63).	
Interdependência a campo-cidade Sustentabilidade	“A interdependência campo-cidade pode ser problematizada a partir das atividades cotidianas e das necessidades sociais básicas, como alimentação e água potável. O desenvolvimento sustentável requer um projeto político de sociedade que contemple a dimensão socioambiental do ser humano, da sociedade e do planeta.” (BRASIL, 2013, p.40).	Agronegócio; Estatísticas urbanas e rurais; Agricultura familiar; Meio ambiente; Alimentação; Tipos de trabalho; Comércio local; Produções agrícolas.
Projetos Educativos e Oficinas Pedagógicas	É necessário estar atento às necessidades da comunidade escolar e ao meio onde a escola está inserida, oferecendo oficinas e projetos que favoreçam assim o desenvolvimento global do aluno. “A escola vai além de um local de produção e socialização do conhecimento, sendo espaço de convívio social, onde acontecem reuniões, festas, celebrações religiosas, atividades comunitárias como bazar, vacinação etc., que vivificam as relações sociais na comunidade, potencializam e a permanente construção de novos conhecimentos” (BRASIL, 2013, p.34).	Inserir as escolas do campo nas Principais Ações e Programas de Responsabilidade do Ministério da Educação ²⁷ .
Experiências Sociais	“Toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias.” Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (in. ARROYO, 2013, p.115). Se toda experiência social produz conhecimento há de se reconhecer sua importância na elaboração das propostas curriculares.	Cultura local; Práticas sociais; Grupos Sociais e Organizações Sociais, Pluralidade cultural.

Organização: Rita Machado, 2015

Dentre as chamadas novas categorias, referências para elaboração das Propostas Curriculares das escolas localizadas no campo, destacam-se por sua importância nas relações sociais a inserção de novos Projetos Educativos e Oficinas Pedagógicas, sugestão que vem sendo desenvolvida na escola

²⁷ Informações disponíveis em: <<http://www.mec.gov.br/>> Acesso em: 5 dezembro de 2015

pesquisada no ano de 2015 através do Programa Mais Educação, conforme as figuras (fotos 1,2). As oficinas são oferecidas em contra turno na escola e trazem as características da escola integral. O desenvolvimento das atividades organizadas pela direção escolar e corpo docente difere das práticas educativas descontextualizadas e discutidas no texto, mostrando assim que é possível inserir a cultura nas propostas curriculares também através de atividades extracurriculares.



Figura 1 –Oficina de artesanato.

Fonte: Rita Machado, 2015.



Figura 2 –Oficina de dança.

Fonte: Rita Machado, 2015

Refletimos a categoria conhecimento científico tenho como base as reflexões de Saviani (1997), segundo o qual, caso o aluno não tenha acesso ao conhecimento científico dando-se ênfase aos aspectos culturais, isso ajudará a fortalecer preconceitos e desigualdades.

O processo de reconhecimento da interdependência campo-cidade ficou evidenciado a partir do início do século XX, com o início da industrialização no Brasil. Essa categoria está relacionada também aos processos de relações de poder com bases teóricas marxistas.

Segundo Arroyo, em palestra²⁸ proferida com o tema Outros Sujeitos, Outras Pedagogias, as experiências sociais produzem conhecimento. Se não colocarmos sujeitos e experiências sociais não chegamos ao conhecimento. O educador questiona que, se todo conhecimento tem origem nos conhecimentos sociais, é possível pensar num currículo que leve as experiências sociais como base das matrizes curriculares. As experiências sociais são de relevância, pois se traduzem nas práticas culturais, importantes na construção das propostas curriculares.

²⁸ Palestra proferida sobre o tema “Outros Sujeitos, Outras Pedagogias”, na Universidade Tuiuti do Paraná – Programa de Mestrado e Doutorado, no dia 11 de junho de 2013.

Para o autor, quando as experiências sociais são ignoradas, o trabalho humano também é ignorado. Para ele, elas devem ser reconhecidas como conformantes do conhecimento, daí a sua caracterização trazida como categoria para elaboração das propostas curriculares.

As discussões sobre Matrizes Pedagógicas da perspectiva adotada por Miguel Arroyo (2013) servem de base teórica para presente pesquisa, que fundamentada em seus escritos traz uma reflexão cujo objetivo é contribuir para análises estruturais indispensáveis diante da reestruturação das PPC's das escolas localizadas no campo.

A pesquisa toma como parâmetro discussões que refletem a busca e necessidade de fundamentação teórica para conceituação e formulação de hipóteses, no que se refere à cultura como matriz pedagógica, bem como estudo das concepções que perpassam ao objeto de estudo. Em função disso, no item a seguir, discorreremos sobre cultura, conceituando e refletindo sobre suas influências na educação do campo na atualidade.

3.2. DISCUSSÕES SOBRE A CULTURA NA CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Primeiramente faz-se necessário discutir as características da Educação do Campo e Educação Rural. Segundo Souza (2011, p. 88), é possível perceber claramente as diferenças entre as práticas político-educacionais delas, práticas essas que vêm sendo construídas em períodos históricos diferentes atendendo a ideologias opostas. Em palestra proferida no II Seminário de Educação do Campo,²⁹ a autora apresenta características dessas categorias resumidas no quadro a seguir:

QUADRO 6- CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Educação Rural	Educação do Campo
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Visão do Ruralismo pedagógico; ➤ Formação humana em termos agrícolas; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação visão dialógica e problematizadora; ➤ Aluno interroga com fundamentos;

²⁹ O I Seminário de Educação do Campo foi realizado em Tijucas do Sul em 2014 com apoio do NUPECAMP, OBEDUC-UTP-PR e Secretarias de Educação de Ipa e Tijucas do Sul, em 2015 aconteceu o II Seminário de Educação do Campo realizado no município da Lapa.

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Metodologias que valorizam o urbano; ➤ Educação bancária; ➤ Aluno decora, estuda, visão individualista e competitiva; ➤ Professor aquele que repassa conteúdo; ➤ Aluno objeto decora conteúdos; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Coletividade e participação; ➤ Movimentos sociais presentes no processo; ➤ Busca a compreensão de um processo emancipador; ➤ Reconhece a existência do outro;
---	--

Organização: Rita Machado, 2015.

A Educação do Campo construída nos últimos anos pelos trabalhadores tem como marco referencial a década de 1990, encontros e conferências realizadas pelos povos do campo. Em 1998 aconteceu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em Luziânia-Go. Esse evento define a conotação do conceito Educação do Campo. Já a Educação Rural foi construída na primeira metade do século XX, com debates sobre o atraso do Brasil e a relação do subdesenvolvimento com o analfabetismo, bem como as reflexões sobre a identidade dos sujeitos do campo.

A identidade e cultura da sociedade e as lutas dos povos do campo, a organização do trabalho pedagógico e a gestão democrática da escola com a participação da comunidade são algumas características destacadas pelo Movimento da Educação do Campo que merecem destaque nesta pesquisa, bem como outros conceitos relevantes à discussão que contribuem para uma reflexão e que são apresentados no quadro a seguir.

QUADRO 7- CARACTERÍSTICAS DO CONCEITO DE CULTURA PARA O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO (IN: DICIONÁRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO)

Cultura: toda criação humana resultante das relações entre os seres humanos e deles com a natureza que leva ao estabelecimento dos modos de vida.		
Palavra-chave	Conceitos/ Características	Relações com a educação do campo
Campesinato (COSTA, p.113)	Conjunto de famílias camponesas existentes em um território.	O campesinato enquanto, classe social em construção, enfrenta desafios fundamentais para garantir a sua reprodução social numa formação social sob dominação do modo de produção capitalista.
Identidade (ARROYO, p.229)	Povos do campo/ Sujeitos sociais e históricos.	Aspectos que aproximam ao projeto do entendimento de cultura camponesa: influências étnicas, relações cotidianas com a natureza, conhecimento empírico

		amplo, oralidade e prática, espiritualidade, religiosidade, estética, relações diversificadas de cooperação, forte predominância patriarcal, e relação família, comunidade e território.
Relações Sociais (TARDIN, p.178)	A interação do camponês se dá por um contínuo conhecer, pelas descobertas, por uma práxis empírica e, experimentação que orientam escolhas.	Tradições culturais reproduzem em valores humanos fundamentais como solidariedade, fraternidade, lutas sociais, sistemas organizativos, trabalho coletivo e voluntariado.
Relações de Produção e trabalho (FRIGOTTO, p.748)	O trabalho vem marcado pela coletividade e domínio patriarcal, com base igualitária de distribuição de bens.	O sentimento de pertencimento à Mãe Terra, as relações de produção bem como objetivos comuns desenvolvem sistemas que aparecem ao longo da história camponesa carregados de características de coletividade e organização e dominação patriarcal.
Condicionamento Histórico (TARDIN, p.178)	Constituem a experiência prática e imprimem em sua subjetividade e manifestações sociais.	A cultura camponesa se manifesta também pela ampliação e resistência da dominação e exploração que impõem as novas tecnologias no campo geradas pelo agronegócio.
Movimentos Sociais (FERNANDES, p.496)	Movidos pelas circunstâncias históricas que os produziram, caracterizam-se pela forma de luta e organização coletiva.	O processo de formação humana bem como outras matrizes constituidoras do ser humano como trabalho, cultura, conhecimento, história, entre outros, vivido nos movimentos sociais permitem uma reflexão sobre a construção e afirmação de concepção de educação do campo que vem centrada no desenvolvimento pleno do ser humano.

Organização: Rita Machado, 2015

São essas discussões que reforçam a visão de uma Educação do Campo que se identifica pelos seus sujeitos, suas relações sociais, com características dos Conceitos de Cultura que respeitam as diferentes identidades e diversidades. Nas palavras de Caldart (2004, p. 07), “a perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para

que se encontrem se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino. ”

Ao se referir à Educação Rural, Souza (2011, p. 89) destaca o distanciamento entre os conteúdos escolares e a prática social e o urbanismo como referência nos materiais didáticos e a organização do trabalho pedagógico.

A compreensão de Educação do Campo, segundo Cruz (2013):

requer pensar as contradições existentes na sociedade. É o enfrentamento coletivo lutando pelo domínio do poder capitalista, do agronegócio, da desapropriação das terras. É luta e a resistência por um movimento voltado à formação humana. É a busca de direitos negados historicamente ao homem, a criança, a mulher, ao jovem e ao idoso. A luta contra hegemônica de um sistema capitalista, dominador, perverso e desigual que explora o campesinato brasileiro. (CRUZ, 2013, p. 18)

Refletindo sobre a citação, percebe-se a necessidade de se buscar, pelo debate coletivo, o acesso ao conhecimento, respeito à cultura e à diversidade e a valorização dos conhecimentos identitários específicos dos povos do campo.

Nesse sentido, é importante a reflexão de Caldart (2004) sobre a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, destacando-a como um marco de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo que trabalha e vive no e do campo. Segundo ela, a partir dessa conferência pensamos a Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural.

...a história da Educação está intimamente vinculada à consolidação de uma cultura política pública, a cultura do conhecimento, ao trabalho, do direito de todos, a sermos humanos, a vivermos como humanos. Cultura, política pública que avança com o movimento igualdade, do direito à terra, ao social, pressionando por políticas de expansão e melhoria da rede escolar, da garantia de acesso de todos à escola, ao conhecimento, à cultura devida. (CALDART, 2004, p. 09)

Em debates posteriores ao Seminário Nacional de 2002, a Articulação e o Movimento “Por uma Educação Básica do Campo” resolvem alterar o nome para “Por uma Educação do Campo”, com o intuito de afirmar a luta por uma nova forma de Educação do Campo.

O trabalho de mobilização coletiva continuou através da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Encontros para o debate coletivo com

a sociedade, trouxeram à tona as discussões para outros movimentos sociais e educadores do campo. Uma conquista na luta por políticas públicas da Articulação foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”.

Na luta contra a hegemonia, a escola, segundo as concepções de Educação do Campo, tende a caminhar para um projeto de formação humana. O desafio que se impõe hoje, segundo Caldart (2004, p.06), é o das práxis, ou seja, “avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui.”

Em julho de 1997, com o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), no *Campus* da Universidade de Brasília, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) nasce o paradigma da Educação do Campo.

[...] começamos a cunhar o conceito de Educação do Campo. Esse processo começou com a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998. Com a realização da 2ª Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 2004, já estamos vivendo uma nova fase na construção deste paradigma. (FERNANDES; MOLINA, 2005, p.65)

A construção deste projeto fundamenta-se na compreensão de sua materialidade, no entendimento de suas características e nas concepções comprometidas com a luta e resistência à opressão sofrida historicamente pelos povos do campo que lutam pelos seus direitos como sujeitos.

Arroyo (2004) argumenta que:

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos que lembrar que os direitos representam sujeitos – sujeitos de direitos, não direitos abstratos-que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. Por isso a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo (ARROYO, 2004, p.74).

Para Caldart (2004, p.03), “outro fundamento da construção deste projeto político e pedagógico é o diálogo com a teoria pedagógica”.

Como segunda referência prioritária para a construção de um projeto político pedagógico emancipador, Caldart (2004) cita a Pedagogia do Oprimido e suas contribuições para a dimensão educativa e de cultura como formadora do ser humano. Uma reflexão sobre os Movimentos Sociais do Campo e suas experiências educativas aparece com a Pedagogia do Movimento, enunciada pela autora como a terceira referência pedagógica para a Educação do Campo e é considerada como o diálogo que traz uma reflexão teórica atual e tem como referências o campo e as lutas sociais.

3.3. CONCEITOS DE CULTURA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para abordar o conceito de cultura na educação do campo serão utilizados os documentos nacionais, tais como Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008, DECRETO n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, Parecer CNE/CEB Nº: 7/2010, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 e Resolução Nº .4783/2010. Percebe-se que nesses documentos há uma concepção de cultura como práxis e de cultura como resistência que nos permitem refletir sobre a importância de se refletir sobre a construção histórica da Educação do Campo, bem como a valorização da identidade do sujeito do campo, sua presença e participação nessa trajetória seja por meio das lutas nos movimentos sociais ou pelas marcas de opressão deixadas na escolarização como resquícios da Educação Rural.

Souza (2011, p. 27) afirma que “é preciso tirar o véu, a nuvem que encobre o discurso sobre a realidade e enfatizar o conhecimento da prática social e daqueles que a produzem coletivamente”. Tendo como referência essa citação pensamos a Educação do Campo numa perspectiva atual e cercada de reflexões que retratam a trajetória dessa modalidade que traz como característica e fundamento a coletividade e luta.

A Educação do campo surgiu como forma de “questionar as contradições marcadas pela ideologia rural” (SOUZA, 2011). As lutas e conquistas dos movimentos sociais de trabalhadores do campo e sua historicidade marcam o processo de instituição da educação do campo. As leis, decretos, documentos e

atos governamentais que norteiam o sistema atual perpassam e trazem marcas de atos e manifestações organizadas pela coletividade.

Segundo Souza (2011, p. 26), legislações importantes no âmbito educacional brasileiro infelizmente deram pouca atenção à Educação do Campo; as Leis Orgânicas dos anos de 1940, LDB 4024/61, a Lei 5692/71 e a LDB 9394/96 são citadas como exemplos pela autora.

Observamos também a dificuldade de conhecimento e contato por parte dos professores em relação a legislação. Esse fator interfere nos encaminhamentos da elaboração das Propostas Pedagógicas das escolas localizadas no campo.

O distanciamento entre legislação e a realidade do campo, historicamente construídos, e o enfoque dado pela LDB abrindo espaço para educação rural são citados por Leite (2002):

[...] isso porque a Lei 5692, distanciada da realidade sócio cultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional, destinado, exclusivamente, aos grupos campestres. (LEITE, 2002, p.47).

Sergio Celani Leite (2002) faz uma análise do processo escolar da escola rural no Brasil e argumenta que esse processo foi desordenado e descontínuo em sua historicidade.

Para analisar questões que nos fazem pensar as concepções da Educação do campo e Educação Rural, suas características legais e sua historicidade, faz-se necessário um breve estudo da legislação educacional, abrindo assim o debate sobre os encaminhamentos e abordagens que implicam esses textos em relação às temáticas relacionadas à cultura e ao modo de vida dos sujeitos do campo.

É fundamental ressaltar os conceitos e perspectivas presentes nas leis, decretos e outros documentos e como vêm sendo destacados em seus textos questões sobre a cultura e educação do campo.

O quadro 8 exemplifica essa reflexão trazendo um comparativo de algumas citações e referências da legislação em Educação do Campo que destacam aspectos culturais e de reconhecimento do modo de vida do sujeito do campo.

QUADRO 8- LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Lei nº	Institui	Artigo	Citação
Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo	Artigo 2º Artigos 7º (§1º e 2o)	... a escola do campo precisa estar inserida na realidade do seu meio, nos saberes da comunidade e nos movimentos sociais. Precisa ser uma escola que tenha a cara dos povos do campo. Que a terra seja um elemento chave, que a cultura, as lutas, a história do campo, seja ponto de partida para o trabalho em sala de aula. ... A escola pode organizar as turmas de diferentes maneiras: classe multisseriada, ciclo, alternância ou séries. ... O calendário da escola do campo pode ser organizado de acordo com a realidade de cada local, desde que não prejudique os alunos na quantidade de dias letivos. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases tem que ser no mínimo 200 dias de efetivo trabalho escolar. Esses dias poderão ser desenvolvidos dentro da sala de aula ou em alternância.
Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008	Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento da Educação Básica do Campo.	Art. 1º	A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.
DECRETO n. 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.	Art. 2º	São 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

			<p>experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;</p> <p>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;</p> <p>IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo 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;</p> <p>V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.</p>
Parecer CNE/CEB Nº: 7/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica	pg. 297	<p>Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições de infraestruturas adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.</p> <p>§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.</p>
Lei 13.005, de 25 de junho de 2014	Plano Nacional de Educação 2014/2024	Meta 8:	<p>Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e quatro anos de modo a alcançar mínimo de doze anos de estudo para as populações do campo,</p>

			da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.
Resolução N° .4783/2010	Reconhece a Educação do Campo como uma política pública educacional	Art. 1.º Art. 3.º	...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. ...As Escolas do Campo são aquelas inseridas em comunidades caracterizadas pelo vínculo e trabalho com a terra, independentemente de sua localização.

Organização: Rita Machado, 2015

É possível perceber que por entre críticas comuns do contexto legal e normativo referenciados muitas vezes à Educação Rural o que mais chama a atenção é a necessidade de políticas públicas que sustentem e discutam sobre a Educação do Campo tendo como base o respeito ao povo do campo e a oferta de uma educação de qualidade a todos.

A organização global que se refere à Educação do Campo traz como principal problemática o tempo escolar representado pelo calendário escolar.

Conforme o art. 28 da LDB 9394/96, no que se refere à oferta de 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 adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A Resolução CNE/CEB nº1, de 03 abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, traz em seu artigo 2º, Parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na 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 do país. (BRASIL, 2002)

Esse artigo reforça questões discutidas na escola localizadas no campo que vem sendo pesquisada, nos movimentos de construção das PPC's através das ações desenvolvidas pelo grupo de estudos dos professores que relatam e descrevem formas de intervenções pedagógicas que valorizem a identidade do sujeito do campo.

O artigo 7º afirma que a organização do calendário escolar deverá ser de responsabilidade dos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos. O documento normatiza também aspectos de funcionamento, formação do professor e organização das instituições de ensino. A organização da escola do campo necessita então de uma organização dos próprios tempos educativos.

Um exemplo bem-sucedido nesse aspecto é a Pedagogia da Alternância.³⁰

Em relação à organização por classes multisseriadas,³¹ também nesse caso a educação e o trabalho pedagógico na escola do campo convergem para a formação dos educandos, para os processos didáticos e metodológicos desenvolvidos para realizar a formação humana, através das práticas de ensino e aprendizagem.

A organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, segundo uma professora entrevistada:

Em classes multisseriadas, mesmo com as precariedades existentes: estrutura física dos prédios, sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade no emprego, Currículo distanciado da realidade, da cultura, do trabalho e da vida do campo, o fracasso escolar e a defasagem de conteúdo, falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação e principalmente com a prática do professor no que se refere com a junção das diferentes séries/anos. Com todas

³⁰ Segundo Jesus (2001, p. 9). "A alternância é o período alternado de vivência e estudo na Escola, na Família e Comunidade. Nesse sentido a alternância passa a exercer uma função metodológica e pedagógica no processo formativo dos educandos. As Escolas Família Agrícola (EFAs) têm a preocupação de fazer com que a alternância se dê na própria família e no espaço rural".

³¹ As classes multisseriadas são turmas constituídas por alunos de várias séries sob a responsabilidade de um único professor. (ANTUNES-ROCHA & HAGE, 2010).

essas inquietações, partimos da seguinte questão: como os trabalhos pedagógicos das escolas multisseriadas criam saberes pedagógicos de enfrentamento e resistências educacionais do campo?³²

Os projetos educativos são atividades importantes no cotidiano escolar, e a realidade e da vida camponesa deve ser inserida através dos currículos como forma de se o respeito à diversidade, à identidade e à cultura do povo do campo.

A elaboração da proposta pedagógica da escola do campo, para estar em consonância com o projeto da educação do campo, deve incorporar concepções identitárias que vêm do campo. Segundo Gehrke³³ (2010, p.157), "...esse processo e a concepção de escola exigem muito mais de nós educadores do campo e das políticas oficiais, para produzir o que estamos chamando de fazê-la por dentro..." Ainda segundo o autor, devem compor a organização do trabalho pedagógico nas escolas campo os seguintes elementos: identidade da escola, PPP, relações sociais e coletividade, avaliação, tempo escolar, ciclos de formação, metodologias de vivências geradoras.

As diretrizes Operacionais para Educação do Campo (2002) indicam normas que devem ser adotadas para adequação à legislação apontando assim caminhos para construção de propostas de ensino que se pautem na igualdade, diversidade e emancipação dos sujeitos do campo.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação Do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA, define princípios, políticas de educação do campo, ampliação e qualificação da oferta dessa modalidade. Faz referência à cultura quando cita em seu artigo 2º os princípios de Educação do Campo:

IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo 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;

³² RODRIGUES, Fabiana Franco. Entrevista concedida a Rita das Dores Machado. Agosto de 2015.

³³ Educador Popular, mestre em Educação pela UFPR.

Esses princípios são definidos e citados também na Lei do CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008, que institui normas e princípios complementares para o desenvolvimento da Educação Básica do Campo e nos remete à citação de Caldart (2004):

A Educação do Campo nasceu colada ao trabalho e à cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto. A leitura dos processos produtivos e dos processos culturais formadores (ou deformadores) dos sujeitos do campo é tarefa fundamental da construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. (CALDART, 2004, p.08).

Os vínculos das Matrizes Pedagógicas Terra, Cultura e Trabalho com as propostas curriculares das escolas localizadas do campo vêm sendo discutidos por educadores que relacionam a legislação às ações da escola em seus aspectos educativos contemplados nas mais diversas categorias. A cultura, também vista como formadora do ser humano, refere-se ao modo de vida do sujeito:

...os processos culturais expressam e garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais: a Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, e que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente.(CALDART, 2004, p.10)

O Parecer CNE/CEB Nº: 7/2010 institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e salienta em seu artigo 7º: § 1º que a “organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.” Há de se destacar a partir daí a importância de se propor à escola uma proposta pedagógica flexível, adaptável e de possibilidades concretas à multiplicidade cultural e que contemplem a diversidade e emancipação.

A partir desse contexto, compreender o lugar da escola na Educação do Campo é, segundo Caldart (2004), compreender que:

Nessa perspectiva, a escola terá tanto mais lugar no projeto político e pedagógico da Educação do Campo se não se fechar nela mesma, vinculando-se com outros espaços educativos, com outras políticas de desenvolvimento do campo, e com a própria dinâmica social em que estão envolvidos os seus sujeitos. (CALDART, 2004, p.10).

A Meta 8 do Plano Nacional de Educação 2014/2024, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, traz a seguinte redação: “Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e quatro anos de modo a alcançar mínimo de doze anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.” As estratégias apresentadas são:

- 8.1. Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, acompanhamento pedagógico individualizado, recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados.
- 8.2. Implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série.
- 8.3. Garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio.
- 8.4. Expandir a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino público, para os segmentos populacionais considerados.
- 8.5. Fortalecer acompanhamento e monitoramento de acesso à escola específica para os segmentos populacionais considerados, identificando motivos de ausência e baixa frequência e colaborando com Estados e Municípios para garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses estudantes na rede pública regular de ensino.
- 8.6. Promover busca ativa de crianças fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social e saúde e proteção a juventude.

Nessa perspectiva, é possível observar a relevância de discussões mais aprofundadas e pesquisas que repensem a categoria Avaliação e sua relação com a Educação do Campo. Arroyo (1999) afirma que é necessário:

acabar, sobretudo, com a estrutura seletiva, peneiradora, excludente que é inerente ao sistema seriado. Vocês sabem por que temos 30 milhões de analfabetos? Por que temos 30% de nossas crianças e adolescentes retidos nas primeiras séries? Por que temos 80% da nossa juventude defasada em termos de idade e série? Será porque o professor não sabe ensinar? Será porque o currículo não presta?

Porque o aluno não tem interesse? Mas isso acontece principalmente porque a escola é peneiradora e seletiva. A escola seriada é uma das instituições mais seletivas e excludentes da sociedade brasileira. Ou nós acabamos com essa concepção seletiva e peneiradora ou não constituiremos uma escola de direitos. Não constituiremos uma educação básica como direito enquanto os professores não superar a cultura da reprovação, da retenção e da seletividade, enquanto não superemos a escola seriada que está estruturada numa cultura seletiva. Como é difícil superar essa cultura seletiva que está nas avaliações, nas provas para aprovar-reprovar, repetir ano, reter fora da idade. (ARROYO, 1999, p. 18)

Julga-se conveniente referenciar ainda a I Conferência Nacional por uma Educação Básica realizada em Luziânia (DF) em julho de 1998, organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, Universidade de Brasília (UNB), Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), os mesmos representantes que organizaram no ano de 1997 o I ENERA (Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária). O encontro, que contou com 974 participantes, estabelece a “Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo”. Segundo Munarim (2014, p. 57), “A mobilização a favor da Educação do Campo protagonizada por essa “Articulação Nacional” conseguiu sensibilizar importantes setores da sociedade, acumular aprendizagens e alcançar conquistas”.

A II Conferência Nacional foi realizada em agosto de 2004 e a partir daí ampliam-se os níveis de reivindicações pelo Movimento Nacional de Educação do Campo firmando uma nova agenda de políticas e princípios “por uma educação do campo” e não só “por uma educação básica do campo”. Contempla-se assim da educação infantil à universidade, para além da escola formal. Nesse mesmo ano foi criada, pelo MEC, a SECAD (Secretaria de Educação Continuada), responsável por atender as demandas relacionadas à educação do campo no âmbito nacional e que atualmente é chamada SECADI.

Cabe aqui sublinhar diante de todos os aspectos legais e eventos que marcam a historicidade da Educação do Campo, o FONEC (Fórum Nacional de Educação do Campo), pelos debates do Seminário Nacional de Educação do Campo, realizado em Brasília em 2012, quando também se constituía o PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo), apresentado como um conjunto de ações articuladas de uma “política de educação do

campo”, nos termos do decreto presidencial n. 7352, de 4 de novembro de 2010. Os debates realizados com a participação de 16 (dezesesseis) movimentos e organizações sociais e sindicais do campo brasileiro e 35 (trinta e cinco) instituições de ensino superior pautaram questões sobre formação do professor, educação de jovens e adultos, educação profissional, construção de escolas do campo e produção de material didático e as lutas pela educação do campo.

Dessas manifestações coletivas que geraram compromissos legais elaborou-se o quadro a seguir, que traz os fundamentos e conceitos sobre a cultura e sua diversidade.

QUADRO 9- MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO- CONCEITOS DE CULTURA

Movimento	Compromissos e desafios	Conceitos de cultura
I ENERA (Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária)	Provocar encontros estaduais para discutir a cultura como e identidade do sujeito do campo; Rompimento do Ruralismo Pedagógico.	Propostas de Munarim (2014) Uma educação que deveria levar em conta o contexto dos sujeitos do campo nos termos de sua cultura específica quanto à maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, e quanto ao modo de viver e de organizar o trabalho. (MUNARIM, 2014, p. 57).
I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo	Vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional; Propor e viver novos valores culturais; Valorizar as culturas do campo; Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo; Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização; Formar educadores e educadoras do campo; Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo; Envolver as comunidades nesse processo;	Defender uma educação que levasse em conta “à cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo”. (MUNARIM, 2014, p. 57).

	<p>Acreditar na nossa capacidade de construir o novo; Implementar as propostas de ação desta Conferência.</p>	
<p>II Conferência Nacional por uma Educação do Campo</p>	<p>Em defesa do campo como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza, e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental dos seus sujeitos, bem como Políticas Públicas de educação articuladas ao conjunto de políticas que visem à garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no e do campo.</p>	<p>O povo brasileiro que vive e trabalha no campo tem uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. E nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos;³⁴</p>
<p>FONEC (Fórum Nacional de Educação do Campo)</p>	<p>Desenvolver ações e políticas para formação de professores; Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional; Construção de Escolas do Campo; Produção de materiais Didáticos;</p>	<p>A Educação do Campo está vinculada a um projeto de campo que se constrói desde os interesses das populações camponesas contemporâneas. Portanto está associada à Reforma Agrária, à soberania alimentar, à soberania hídrica e energética, à agro biodiversidade, à agroecologia, ao trabalho associado, à economia solidária como base para a organização dos setores produtivos, aos direitos civis, à cultura, à saúde, à comunicação, ao lazer, a financiamentos públicos subsidiados, à agricultura familiar camponesa desde o plantio até à comercialização da produção em feiras livres nos municípios e capitais numa relação em aliança com</p>

³⁴Texto: “Por uma Política Pública de Educação do Campo”, II Conferência Nacional para Educação do Campo, por: Denilson Costa, Edla de Araujo Lira Soares, José Roberto R. de Oliveira, Maria Inez Escobar, Mario Volpi, Marta Castanho Pernambuco, Miguel Gonzalez Arroyo, Monica Castagno Molina, Roseli Salette Caldart, Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus. GO, 2004

		o conjunto da população brasileira. ³⁵
--	--	---

Fonte: Rita Machado, 2015

É nesse quadro de luta e resistência que precisamos pensar a Educação do Campo vinculada à cultura como uma construção de uma perspectiva formadora de valores. Preocupada com o respeito à identidade cultural do campo e voltada para concepções geradoras de liberdade, respeito à diversidade, justiça, igualdade social e coletividade. Capaz a partir daí de construir um projeto de ensino firme nos propósitos da emancipação dos sujeitos do campo.

3.4. CULTURA E CURRÍCULO

O modelo de organização do currículo comum, sugerido por Raymond Williams, deve ter sentido mais amplo e estar embasado em práticas pedagógicas justificadas pela emancipação do sujeito. Para ele, é preciso que haja proposições de políticas culturais que garantam a democratização do acesso aos bens culturais da humanidade. Segundo Williams, é preciso garantir que o currículo comum “não só abra espaço para o estudo de instituições, práticas e obras, manifestamente significativas, mas que, por meio dessa ênfase, estimule o estudo das relações entre essas e outras instituições, práticas e obras” (1992, p. 207).

São perceptíveis nos sistemas educacionais e nas escolas nos dias atuais os inúmeros esforços realizados para elaboração de propostas curriculares que favoreçam a construção de uma escola de qualidade. Tema esse que vem sendo discutido com afinco nas universidades e cursos de formação docentes. Nessa discussão a concepção sobre currículo vem aparecendo com vários significados, prevalecendo diante de tantos a concepção de currículo associado a conteúdo. Para Moreira (2005, p.28), o currículo é “um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.”

A abordagem a que damos ênfase na presente discussão está diretamente relacionada ao currículo como instrumento indispensável na luta pelo acesso a um conhecimento que ultrapasse o desenvolvimento cognitivo do

³⁵Manifesto do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), 2012.

aluno, envolvendo campos culturais e de valores e que o leve a refletir sobre as diferenças e condições sociais.

O currículo não pode ser considerado somente planificação ou direção, mas como uma prática capaz de estabelecer o diálogo entre os todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar, as famílias, os professores e os alunos. É dessa forma que ele adquire diferentes sentidos, dependendo de seus protagonistas, suas fundamentações, suas teorias.

As teorias curriculares, enfim, caracterizam-se pela significação que atribuem à escola, cultura ou sociedade. Segundo Silva (2010, p. 17), “uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade. ”

QUADRO 10- TEORIAS DO CURRÍCULO

Teorias	Conceitos que enfatizam
Tradicionais	Ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos.
Críticas	Ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência.
Pós- críticas	Identidade, subjetividade, alteridade, diferença, significação do discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Organização: Fonte: Rita Machado, 2015

Para Silva, são os conceitos que nos ajudam a distinguir as diferenças existentes nessas teorias. E através de um quadro resume essas definições.

Os tipos de currículo são:

1. Currículo Formal, Oficial, Prescrito, Explícito: considera-se o que é imposto pelo Sistema Nacional de Ensino.
2. Currículo Real, em Ação: É o planejamento em ação na sala de aula.
3. Currículo Oculto, Comum: São todas as manifestações, simbologias e experiências culturais que circundam o ambiente escolar.

A visão de currículo, segundo Sacristán (2000), está relacionada a algo que se constrói e que exige intervenção ativa dos integrantes do processo como professores, alunos, pais, representantes diversos que se relacionam. Sacristán (2000) argumenta que:

Podemos considerar que o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. (SACRISTAN, 2000, p.102).

O autor, em sua obra “O Currículo – Uma Reflexão Sobre a Prática” (2000), apresenta a seguinte classificação do currículo e suas relações: currículo prescrito, currículo modelado pelos professores, currículo modelado e currículo avaliado. Através desse esquema é possível perceber o processo de construção curricular.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013), o currículo é um instrumento político, cultural e científico formulado com base em uma construção coletiva. Segundo o documento é possível à escola através da construção da proposta curricular integrar a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada, buscando a articulação entre a vivência do aluno e escola, ou seja, entre o conhecimento científico e conhecimento escolar articulados à identidade do aluno.

Segundo as Diretrizes,

Parte diversificada: prevê “estudo de características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Perpassa todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Médio, independente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola (...) a base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma das partes”.(Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Da Educação Básica, 2013, p.32).

A Lei 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 26, traz no texto que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

A Política Curricular baseada no Plano Nacional de Educação – 2014-2024, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, orienta os sistemas e a rede de escolas para que possam garantir a unidade nacional do currículo para a formação de uma identidade nacional inclusiva e democrática, além de proporcionar as condições de realização do direito de aprender e desenvolver-se para todos os estudantes e a articulação das diversas etapas e modalidades da Educação Básica. Apresenta ainda como instrumentos para elaboração do currículo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica Base Comum, Normas Curriculares Estaduais e/ou Municipais – Parte Diversificada Estaduais e/ou Municipais e o Projeto Político-Pedagógico das Escolas.

Para a organização curricular, o documento as Diretrizes definem que:

[...] na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinares, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos. As abordagens multidisciplinares, pluridisciplinar e interdisciplinar fundamentam-se nas mesmas bases, que são as disciplinas, ou seja, o recorte do conhecimento. (DCN's, 2013, p. 27).

Segundo o MEC e os PCNs, a composição curricular apresenta dois eixos: uma Base Nacional Comum, uma unidade nacional, definida pela União, sendo essa obrigatória. Uma Parte Diversificada do currículo, composta por conteúdos complementares, também obrigatórias, em que a escola tem autonomia para incluir temas identificados com a realidade regional e local.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam ainda uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar para os encaminhamentos e composição curriculares, com ênfase em Temas Transversais, como Cidadania, Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

3.5 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E AS PROPOSTAS CURRICULARES DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO

Em seu artigo 1º, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação –9.394/96 refere-se aos princípios norteadores da educação, dispondo sobre a criação de propostas alternativas que criem a igualdade de condições para o acesso e permanência do aluno no processo educativo, e reforça a importância de concepções pedagógicas que valorizem a experiência vivida e a vinculação da educação com o trabalho, cultura e práticas sociais. Sugere assim propostas pedagógicas mais próximas da realidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) produzidos e divulgados pelo Ministério da Educação, no final da década de 1990, defendem a importância de os conteúdos escolares partirem das problemáticas locais onde estão inseridas as crianças, sem perder de vista as questões de totalidade de mundo.

As informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida – no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais. (BRASIL, 2000, p. 43).

Essa sugestão legal documentada vem contribuir para a presente discussão que aborda a cultura local como uma das matrizes pedagógicas das propostas curriculares das escolas localizadas no campo no município de Tijucas do Sul.

Em relação à legislação vigente, no que se refere às Propostas Pedagógicas, é possível constatar através da pesquisa que não é frequente o uso da palavra currículo por parte dos professores, quando se fala em proposta pedagógica. Levando-se em conta que o sentido estrito do termo currículo é hegemônico nos sistemas educacionais brasileiros, para fazer referência à organização curricular, observam-se denominações variadas, como proposta político-pedagógica, conteúdos programáticos, propostas pedagógicas, orientações curriculares, propostas curriculares.

Todas essas denominações, entretanto, se referem ao currículo prescritivo- escrito ou oficial.

A Proposta Curricular está presente nos Artigos 12, e 13 da Lei de Diretrizes e Bases – 9394/96, como Proposta Pedagógica, e no artigo 14, da mesma lei, como Projeto Pedagógico, não existindo diferença entre os termos.

A Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná utiliza-se do termo Proposta Pedagógica Curricular e orienta por documentos e normativas aos esquemas com itens que devem ser contemplados nas PPC 's:

O QUÊ: conteúdo de cada área do conhecimento;

COMO: metodologia de ensino e práticas avaliativas;

POR QUÊ: o direito à apropriação do conhecimento produzido historicamente;

PARA QUÊ: socialização e a apropriação dos conteúdos, enquanto compromisso com a emancipação das camadas populares;

PARA QUEM: sujeito histórico-social construído nas determinações das relações de classe.

O documento do PDE 2014 (Plano de Desenvolvimento de Educação) traz também em seu texto a diversidade de termos que relacionam as propostas pedagógicas como podemos verificar na citação de algumas das estratégias aprovadas:

1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, **diretrizes pedagógicas** para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

[...]

7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas **diretrizes curriculares nacionais**, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;

[...]

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;

[...]

12.11) fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, **currículo**, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País; [...]

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares. (BRASIL, 2014)

Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a proposta pedagógica deve considerar as orientações contidas nas diretrizes curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional da Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1990, bem como as Diretrizes Estaduais da Educação do Campo do ano de 2006, e no caso da Educação do Campo as Diretrizes Nacionais da Educação do Campo em 2008.

Através da análise das PPC's da Escola Emiliano Pernetá que vem sendo realizada através do grupo focal na pesquisa, é possível observar o histórico e a trajetória ocorridos no processo de construção, estruturação e reelaboração do documento na instituição bem como no município de Tijucas do Sul. Segundo as entrevistas, o estudo sobre o currículo escolar tem um histórico desfavorável no que tange à coletividade. No entanto, a partir do final dos anos 90, esse aspecto se modifica com a chegada dos PCN's. E é nesse período que a Secretaria de Educação inicia estudos coletivos para construção dos conteúdos escolares. Esse processo se fortalece, segundo uma professora que fala sobre a formação e desenvolvimento dos conteúdos na escola:

Era difícil entender o que realmente queriam que fosse trabalhado na escola na época que iniciei a carreira nos anos 90 os conteúdos eram extensos, por série e não "vencíamos" o que era previsto no bimestre. Quando em 2007 iniciamos uma reestruturação curricular nas escolas foi possível perceber a necessidade de estudos sobre a cultura e identidade dos alunos para que ensinássemos o que realmente eles precisavam saber.³⁶

Em relação aos documentos³⁷ encontrados nos arquivos da escola pesquisada verifica-se uma particularidade que se faz importante citar: a grande preocupação com as sequências dos livros didáticos na elaboração das PPC's.

³⁶ CHAMPOSKI, Angela Fatima de Lima. Entrevista concedida a Rita das Dores Machado – março de 2015.

³⁷ Foram analisados livros de registros de frequência dos anos 90, pastas de conteúdos, PPP e documentos legais.

Quando íamos elaborar os conteúdos para o bimestre sempre acompanhávamos os itens que traziam os livros didáticos. O uso do livro didático era importante para referenciar a elaboração.³⁸

É possível compreender através do relato a importância do livro didático como referência fundamental no planejamento das aulas. Conforme Maciel (2011) argumenta em sua dissertação,³⁹

Os livros didáticos, portanto, materializam elementos selecionados pelas culturas para transmitir às novas gerações e, assim, afetam de alguma forma a produção dos conteúdos de ensino. Por outro lado, é uma das fontes privilegiadas desses conteúdos – como mostram as pesquisas sobre o tema – mas não é a única, o que significa que não há uma relação mecânica entre os conhecimentos nele contidos e a produção do ensino e da aprendizagem. (MACIEL, 2011, p.8).

A autora traz ainda em suas reflexões considerações sobre as relações entre os livros didáticos e a cultura local, citando Garcia (2009):

Os Guias [elaborados pelo MEC] levam às escolas e professores análises como essa apresentada, nas quais se destacam as preocupações dos avaliadores com os critérios específicos no campo dos direitos humanos, à construção da cidadania e ao respeito às diversidades, indicando publicamente também aos autores e editores possíveis motivos pelos quais determinadas obras não foram selecionadas para compor a lista de livros disponibilizados para a escolha da comunidade educacional. Portanto, pode-se afirmar que há uma exigência formal de que os livros brasileiros contemplem a diversidade de situações – históricas, geográficas, culturais sociais e econômicas, entre outras – que compõem o que se costuma chamar de realidade dos alunos, outras vezes de contexto local. (GARCIA, 2009, p.8. Apud. MACIEL, 2011, p.51).

Esse aspecto que se refere ao livro didático também vem sendo discutido e direcionado na pesquisa, constituindo-se peça importante de reflexão na prática e na elaboração das PPC's relatadas no grupo focal. Ficam evidentes nas falas das professoras as dificuldades que encontram em utilizar o livro

³⁸ CHAMPOSKI, Angela Fatima de Lima. Entrevista concedida a Rita das Dores Machado – março de 2015.

³⁹ Livros Didáticos de História e Experiência Cultural dos Alunos: Estudo em uma Escola do Campo, Dissertação de Mestrado da aluna Edina Soares Maciel apresentada em 2011, na UFPR, sob a orientação da professora Tania Maria Figueredo Braga Garcia.

didático de forma acessível e objetiva; um dos maiores entraves, segundo as professoras, é a descontextualização dos conteúdos elencados.

Percebe-se a partir daí que essa problemática requer uma análise teórica mais elaborada para futuras observações. Bem como a necessidade de um texto mais aprofundado no que se refere às teorias do currículo, sendo que o embasamento teórico sobre a temática vem sendo realizado no decorrer da pesquisa.

Partindo-se das concepções de cultura no Movimento da Educação do Campo historicamente concebidas, elencamos para o capítulo a seguir como principais categorias a tratar da cultura local os sujeitos, práticas, costumes, manifestações culturais e religiosidade.

4. CULTURA LOCAL NAS ESCOLAS DE TIJUCAS DO SUL

O capítulo a seguir apresenta dados levantados sobre o Município de Tijucas do Sul remetendo a uma discussão teórica sobre cultura e vida em sociedade do povo tijuquense bem como práticas pedagógicas e culturais nas escolas localizadas no campo no município.

O Município de Tijucas do Sul foi criado há pouco mais de 50 anos e já pertenceu à região dos Campos Gerais de Curitiba. Contudo, segundo historiadores, como Bueno (2009), o solo tijuquense começou a ser pisado pelo homem branco há cerca de quatro séculos, por se situar na rota por onde passava o famoso Caminho do Peabiru, conhecido como Caminho dos Ambrósios,⁴⁰ por onde passou o espanhol Cabeza de Vaca, em suas idas a Assunção, capital do Paraguai.

Foi a partir da segunda metade do século XVII que mineradores, bandeirantes, vicentistas e portugueses, à procura de ouro, estabeleceram-se em arraiais, que serviram de base para o surgimento de pequenos Povoados. Em 1882, foi criada uma Freguesia sob a invocação de Nossa Senhora das Dores, com a denominação de Ambrósios, como parte integrante do Município de São José dos Pinhais.

A Vila de Ambrósios foi criada através de decreto da cidade de São José dos Pinhais. Mais tarde, deixou de ser denominada Vila de Ambrósios para chamar-se Distrito de São José dos Pinhais. Ainda como Distrito de São José dos Pinhais, passou a ser denominada Aruatã.⁴¹ E, em 1951, na data de 14 de novembro, a cidade foi desmembrada do território de São José dos Pinhais, passando a chamar-se, finalmente, Tijucas do Sul.

⁴⁰ O Caminho dos Ambrósios foi aberto pelos jesuítas, tendo como mão de obra os escravos negros e principalmente indígenas. Como esse trajeto era muito longo, era preciso fazer as famosas paradas campesinas, em que consistia basicamente no descanso da tropa muar e dos tropeiros. Nessas paradas foram se instalando pessoas, que mais tarde dariam origem a um vilarejo.

⁴¹ Aruatã, primeiro nome dado ao município de Tijucas do Sul, é uma palavra indígena e significa literalmente: sapo forte (uru+atã). Disponível em <<http://www.dicionarioinformal.com.br/>> Acesso em: 17/04/2015.

Dados do IBGE - 2014 apontam que atualmente o município de Tijucas do Sul possui população de 15.776 habitantes, sua área total é de 671,889 Km², a densidade demográfica é de 21,64 hab./Km² e apresenta IDH de 0,636.

4.1 . OS BAIRROS: OS POVOS TRADICIONAIS E CULTURA

Mesmo com grande território, há poucos bairros⁴² mapeados no município de Tijucas do Sul, são 41 no total. Entretanto, é preciso destacar que há muitos lugares não encontrados no mapa oficial; porém, devido à história e à ligação que os moradores têm com o lugar, continuam com denominação criada a partir de ocupação e disputas de terras, segundo os relatos de entrevistados.

Os questionamentos sobre o que é um bairro trazem uma reflexão sobre as práticas sociais como o espaço, o lugar bem como o entendimento das relações existentes na vizinhança, característica das práticas tradicionais de bairro. Para Pierre George (1983), “(...) o morador refere-se ao seu bairro, quando quer situar-se na cidade; tem impressão de ultrapassar um limite quando vai de o outro bairro. (GEORGE, 1983, p. 76). ”

Percebe-se que o campesinato está muito presente nos bairros em Tijucas do Sul, onde camponeses⁴³ se destacam pelo trabalho nas lavouras, haras, mineradoras, sítios e chácaras, segundo Costa (2012):

Campesinato é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em uso (instituições das disponibilidades naturais biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturas tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado. (COSTA, 2012. In: Dicionário de Educação do Campo, 2010, p. 115).

⁴² A definição de bairro é trazida por Ferreira (2004): “Cada uma das partes em que se costuma dividir uma cidade ou vila, para mais precisa orientação das pessoas e mais fácil controle administrativo dos serviços públicos”. (FERREIRA, 2004, p. 252). Ver ANEXO 3.

⁴³ Camponeses, segundo Costa (2000), são aquelas famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos – suas necessidades imediatas de consumo e o encaminhamento de projetos que permitam cumprir adequadamente um ciclo de vida da família – mediante a produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a locação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação. (COSTA, 2000, p. 116-130).

Nesse contexto convém destacarmos os aspectos que caracterizam os povos tradicionais de uma região para entendermos essas relações sociais que determinam as características culturais aqui discutidas. Segundo a Nova Cartografia Social (2009), os “povos ou comunidades tradicionais são compostos por várias identidades coletivas, assumidas a partir do auto reconhecimento, sendo que cada povo ou comunidade possui seu território específico de acordo com espacialidades e culturas diferenciadas.”

Verifica-se que no Brasil há uma grande diversidade de Povos e Comunidades Tradicionais. São exemplos dessa diversidade: os Indígenas, os Quilombolas, Ciganos, Pomeranos, Ribeirinhos, Quebradeiras de Côco Babaçu, Seringueiros, Pescadores Artesanais, Caiçaras, Castanheiros, Faxinalenses, entre outros.

Em 2007, foi criado o Decreto 6.040, através da reivindicação dos movimentos sociais. O documento legaliza uma Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável para PCTs, formada por representantes dos povos tradicionais que lutam pela sua visibilidade, reconhecimento legal, reprodução de suas culturas, religiosidades e a valorização e preservação de suas identidades.

O documento apresenta a seguinte definição:

Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (*Decreto Federal Nº6.040 de 7 de fevereiro de 2007*)

Em 2004, a CNPCT (Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais) foi estabelecida pelo Decreto de 27 de dezembro, e modificada pelo Decreto de 13 de julho de 2006. A comissão cria a PNPCT (Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais). Essas políticas públicas garantem o reconhecimento, fortalecimento e garantia dos direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, dos povos tradicionais. Em 2005 realizou-se o I Encontro de Comunidades Tradicionais, que deu origem a Rede Puxirão dos

Povos e Comunidades Tradicionais, considerado espaço de articulação de distintos grupos étnicos.

Dentro desse contexto é que relacionamos os povos do campo de Tijucas do Sul em sua diversidade cultural, suas conquistas, seu trabalho e seu modo de viver e a grande ênfase aos aspectos de ruralidade apresentados nessas características.

O que caracteriza os povos do campo é o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança, que valorizam as festas comunitárias e de celebração da colheita, o vínculo com a rotina de trabalho que nem sempre segue o relógio mecânico (PARANÁ, 2006, p. 22).

Os apontamentos a respeito de características de ruralidade são também destacados nas entrevistas e dados coletados estão relacionados com o que já foi descrito por Verde (2004, p.7), quando reflete sobre as questões históricas que se reduzem o rural ao agrário evidenciando a produção. Para a autora, o rural vai além do agrário e envolve quatro dimensões essenciais para sua compreensão: “... uma espacial; uma ambiental; uma geográfica e uma cultural...”

As dimensões a que se refere a autora são evidenciadas nos relatos dos moradores que em suas falas destacam características próprias das suas comunidades⁴⁴ trazendo a emoção e sensação de pertencimento com a vizinhança, igreja, escola, natureza e modo de vida como mola propulsora para suas relações com a terra, cultura e sociedade.

Para Souza (2011), os povos do campo podem ser classificados segundo suas relações com a terra e com o território como:

1. Ribeirinhos: são povos que moram nas proximidades dos grandes rios e cuja atividade central é a agricultura e a pesca. (Posseiros são comuns

⁴⁴ O uso do termo comunidade é apresentado no texto garantindo fidelidade às entrevistas e falas dos entrevistados que definem o local onde vivem como comunidade.

- em áreas ribeirinhas, ou seja, trabalhadores que moram e cultivam a terra, mas não possuem o título de propriedade).
2. Ilhéus: são povos que habitam as ilhas e que vivem especialmente da pesca de frutos do mar. Trabalham com a mão de obra familiar. Diferenciam-se dos grandes pescadores ou mercadores da pesca, e são em grande maioria assalariados.
 3. Os assentados: são trabalhadores do campo que, em função de suas organizações políticas, conquistaram a terra para trabalhar e viver.
 4. Sitiantes, colonos e pequenos proprietários: os sitiantes e pequenos proprietários são trabalhadores que possuem o vínculo de propriedade com a terra.
 5. Moradores, assalariados, empregados das fazendas :numa conjuntura em que se discute a diversidade no estado do Paraná, esses trabalhadores devem ser lembrados. Eles defendem, na maioria das vezes, a ideologia do seu patrão.
 6. Acampados: os povos acampados são aqueles que integram o movimento de luta pela terra. O acampamento é uma forma de luta, é transitório.
 7. Reassentados: o que os caracteriza o reassentamento é um lugar, do mesmo modo que o assentamento, onde os trabalhadores (re) constroem um modo de vida e de trabalho. A maioria deles, no estado do Paraná, foi organizada por políticas estaduais.
 8. Boias-frias: como o próprio nome indica, trata-se do trabalhador assalariado que sai muito cedo de casa para o trabalho na agricultura, levando a sua marmita de comida, que com o passar do tempo fica “boia-fria”. É um assalariado rural.
 9. Moradores das Vilas Rurais: são trabalhadores que possuem um vínculo com um pequeno pedaço de terra, vinculados ao Programa Governamental criado na gestão do governador Jaime Lerner (1994 a 2002).
 10. Aposentados do trabalho na agricultura: a diversidade dos povos do campo comporta a categoria dos idosos ou aposentados, em grande número nas pequenas propriedades, sítios e assentamentos.

São alguns desses povos que lutam pela terra, cultura e diversidade no nosso município, como: Moradores, assalariados, empregados das fazendas, Boias-frias, Moradores das Vilas Rurais e Aposentados do trabalho na agricultura.

A partir ainda dessa perspectiva, para registrar aspectos culturais das comunidades, foram elaboradas, realizadas e analisadas as entrevistas com 5 moradores das comunidades que fazem parte do entorno da Escola Emiliano Pernetá, escola pesquisada. Os relatos sobre esses bairros são descritos da seguinte forma:

Rodeio

A entrevista foi realizada com a moradora e mãe de aluno da Escola Emiliano Pernetá de Tabatinga Sra. Maria Inês Minoreto, que relatou sobre a comunidade em que mora citando as famílias tradicionais do Sr. João Jarek e Eduardo Laska. A origem do nome da comunidade é desconhecida pela entrevistada. A vegetação predominante é identificada pela pastagem, taía e milho. As profissões mais comuns são de lavrador, pecuarista e agricultor. Como atividade econômica tem-se referência na venda de leite, queijos e requeijão. As histórias que o povo conta trazem citadas as casas antigas e suas peculiaridades.

Fazendinha

A entrevista foi realizada com a moradora e mãe de aluno da Escola Emiliano Pernetá de Tabatinga Sra. Dirlene Alves da Cruz Camargo, que relatou sobre a comunidade em que mora citando as famílias tradicionais Camargo, Pereira, Rocha e Sperling. A origem do nome se dá pelo número de fazendas na região. A vegetação predominante é identificada pelos campos e pastagens. As profissões mais comuns são de lavrador, pecuarista e agricultor e muitos funcionários públicos. Como atividade econômica tem-se referência a agricultura, mineração e pecuária. Entre as histórias que o povo conta, destaca-se a que se refere a uma bola de fogo muito grande que, segundo muitos tijuquenses, flutuava entre árvores e desaparecia em seguida.

É nessa comunidade que está inserida a Paraná Mineração. Segundo o site⁴⁵ da Mineradora, a empresa gera aproximadamente 40 empregos aos moradores da região e atua como fornecedora de minerais industriais há mais de 30 anos. É uma empresa reconhecida pelos seus clientes com seus produtos e serviços, atendendo uma necessidade permanente de longo prazo. A Paraná Mineração atua na região Sul e Sudeste, oferecendo produtos e soluções técnicas para o desenvolvimento dos diversos setores ligados a revestimentos cerâmicos, sanitários, refratários, cerâmica estrutural, isoladores elétricos, louça de mesa e artesanatos. A Argila e Caulim principais produtos de extração são retirados do solo de Tabatinga e Fazendinha.

Contenda

A entrevista foi realizada com o morador e pai de aluno da Escola Emiliano Pernetta de Tabatinga Sr. Elves Marcelo Leprevost, que relatou sobre a comunidade em que mora citando como famílias tradicionais Maia, Alves e Amancio. A origem do nome é desconhecido pelo entrevistado, que cita somente o significado da palavra como “fofoca”. A vegetação predominante é identificada pelos campos e pastagens. As profissões mais comuns são de lavrador e pedreiro. Como atividade econômica tem-se referência a agricultura. As histórias que o povo conta trazem relatos de assombração e intrigas por posse de terras.

Várzea

A entrevista foi realizada com a moradora e mãe de aluno da Escola Emiliano Pernetta de Tabatinga Sra. Tais Moro, que relatou sobre a comunidade em que mora citando como famílias tradicionais Laska e Martins. A origem do nome é desconhecida pela entrevistada. A vegetação predominante é identificada pelas matas de araucárias, eucaliptos e nativas. As profissões mais comuns são de lavradores. Como atividade econômica tem-se referência a agricultura. As histórias que o povo conta trazem lendas de quaresma quando aparecem seres estranhos, as chamadas visagens.

⁴⁵ Disponível em <http://paranamineracao.com.br/>, acesso em 08 de setembro de 2014

Campo Comprido

A entrevista foi realizada com a moradora e mãe de aluno da Escola Emiliano Pernetá de Tabatinga Sra. Silvia Rodrigues, que relatou sobre a comunidade em que mora citando como famílias tradicionais Waloski, Banas e Becker. A origem do nome da comunidade deve-se às características ligadas ao relevo que apresenta terrenos planos formados por campos de pastagens. A vegetação predominante é identificada pelas matas de araucárias, frutíferas e nativas. As profissões mais comuns são de lavradores. Como atividade econômica tem-se referência a agricultura e apicultura.

Sobre os relatos destacam-se as relações que se evidenciam nas questões terra-famílias. Esse sentimento de pertencimento pelo lugar onde moram reforçam a citação de Sousa (1987) quando traz o “sentimento de localidade” perceptível na concepção de Educação do Campo.

Para descrever os bairros de Tijucas do Sul, além da pesquisa de campo com coleta de fotos e entrevistas⁴⁶ com moradores, também foram entrevistados os 5 professores-alunos do curso de Pós-Graduação e Especialização em Educação do Campo realizado pela Universidade Tuiuti do Paraná em Tijucas do Sul no ano de 2014. Alunos moradores das comunidades, os quais em seus relatos trazem alguns dados relevantes do dia a dia. Merece destaque no quadro a seguir a categoria religiosidade.

QUADRO 11- CARACTERÍSTICAS DOS BAIRROS DO MUNICÍPIO

Comunidade	Tipos de Trabalho-Economia	Turismo	Igreja Católica	Curiosidade e Manifestações culturais
Ambrósios	Plantações de batata, grandes plantações de soja.	Possui casas antigas, com <i>design</i> polonês e italiano.	Nossa Senhora Aparecida.	Deu nome por muitos anos à região de Tijucas do Sul, conhecida como Vila de Ambrósios.
Campestre	Cultivo de cogumelos, fumo e orgânicos.	Possui Pesque e Pague, e tradicional festa religiosa	Senhor Bom Jesus	O nome tem origem indígena que significa campo grande e plano no centro rodeado por morros e serras. Considerado “Berço da Dança de São Gonçalo”.

⁴⁶ Ver APENDICE A

Comunidade	Tipos de Trabalho-Economia	Turismo	Igreja Católica	Curiosidade e Manifestações culturais
Campina	Indústrias e comércio, venda de pinhão na BR 376.	Portal de entrada da cidade	São Cristovão.	O bairro dá acesso à BR 376. Realizada a Festa tradicional de São Cristovão.
Campo Alto	Haras e plantações.	Chácaras.	Divino Espírito Santo.	No bairro, há haras, que ali se instalaram devido ao clima, propício ao bom desenvolvimento de equinos. Comunidade marcada pela religiosidade.
Centro	Setor de serviços como Correios, Casa Lotérica e Banco do Brasil.	Igreja Matriz Nossa Senhora das Dores.	Igreja Matriz Nossa Senhora das Dores.	No Centro, está localizada a maioria dos órgãos públicos, como Prefeitura, Secretarias Municipais. Há ainda o Hospital Nossa Senhora das Dores, Posto de Saúde Central, a Igreja Matriz, o Colégio Estadual Francisco Camargo, Escola Municipal Leovanil Camargo. Em novembro é realizado o tradicional Festival de Música "FEMUSPOP"
Cangoera	Lavoura de fumo.	Chácaras e sítios.	São José.	Paisagens serranas. Comunidade marcada pela religiosidade.
Contenda de Flores	Prestação de serviços – diaristas.	Novenas de natal e culto evangélico.	Não possui.	A comunidade conta com 10 famílias moradoras locais na maioria evangélicos. Nessa comunidade, existe um pinheiro com mais de 250 anos de idade.
Córrego das Pedras	Agricultura familiar.	Cachoeiras.	São João Batista.	A comunidade possui belas cachoeiras e chácaras.
Fagundes	Plantações e comércio.	Rios e festas da Igreja.	Senhor Bom Jesus.	A tradição de novenas e rezas faz parte da cultura local.
Fazendinha	Mineração e Haras.	Religiosidade.	Santa Ana.	Nessa comunidade, está inserida a Mineradora Paraná e Haras que geram emprego para muitos moradores. Em outubro é realizada a Procissão das Mil Ave Marias, e em novembro a tradicional Festa da Costela Fogo de Chão.
Flores	Os moradores se deslocam para o trabalho	Festa de Flores.	Senhor Bom Jesus.	É conhecido também como Campo das Flores e onde está situada a Igreja de Bom Jesus das

Comunidade	Tipos de Trabalho-Economia	Turismo	Igreja Católica	Curiosidade e Manifestações culturais
	nas cidades próximas.			Flores, quando em agosto ocorre a maior festa religiosa da cidade.
Gama	Deslocam-se para o trabalho nas cidades próximas. Pequenas criações de animais.	Parque aquático Sol de Verão.	Nossa Senhora dos Milagres.	Fazem parte da cultura local festas surpresas de aniversários, casamentos campais e cerimônias religiosas.
Lagoa	Pequenas lavouras, agricultura familiar, comércio local.	Pesque e Pague e trilhas ecológicas, Serra dos Farias, cavalgadas, tradicional jogo de boche e truco. Grupo de cavaleiros Laçadores da Liberdade.	Santo Antônio.	Bairro com grande população e onde estão situados o Colégio Estadual de Lagoa e a Escola Municipal Professor Francisco Sobrinho, bem como a Secretaria de Educação, lá encontramos também o Museu de Arte Sergius Erdelyi ⁴⁷ , que conta com importante arquivo de obras do artista que dá nome ao museu.
Lagoinha:	Comércio e prestação de serviços.	Festa de São Pedro, Cavalgadas e Festas Juninas.	São Pedro.	O maior bairro em número de moradores é o da Lagoinha, onde está também o maior colégio eleitoral do Município, devido a isso possui uma forte vocação política, inclusive o atual prefeito reside nessa localidade. São marcas da cultura a religiosidade e jogos de bocha.
Matulão	Prestação de serviços, vendas na beira da BR 376.	Trilhas na Serra do Quiriri. Montanhismo.	Nossa Senhora Aparecida.	A comunidade tem grande tradição cultural na religiosidade.
Papanduva do Rio Negro	Agricultura familiar.	Cavalgadas, sítios e chácaras, festas religiosas.	Nossa Senhora do Carmo.	Localidade considerada com melhores espaços propícios à pesca no município.
Pinhal dos Borges	Agricultura familiar.	Rio do Pinhal. Belas paisagens.	São Miguel.	Situado na região da Serra do Araçatuba, possui sempre um clima ameno. Comunidade marcada pela gastronomia

⁴⁷Detalhes do Museu acessar <http://ateliersergiuserdelyi.com/port/museu.php>, acesso em 20 de janeiro de 2016

Comunidade	Tipos de Trabalho-Economia	Turismo	Igreja Católica	Curiosidade e Manifestações culturais
				diversificada e tradicional.
Postinho	Reflorestamento Plantações.	Serra do Quiriri.	Nossa Senhora de Fátima.	A comunidade tem como característica a simpatia dos moradores com grandes banquetes de acolhida às visitas e belas paisagens da Serra. Ponto de partida para a trilha histórica do Caminho dos Ambrósios. Há também nesse bairro, muitas cachoeiras.
Ribeirão do Meio	Agricultura familiar.	Pesque e Pague.	São Vicente.	Na comunidade, há pesque e pague e canchas de tiro de laço onde os moradores se divertem e recebem turistas.
Rio Abaixo	Pequenos produtores, turismo rural.	Hotéis e Pousadas.	Nossa Senhora da Luz.	Nesse bairro, está situada a Pousada Vila Passaredo e Hotel La Dolce Vita famosos pelas características do turismo rural.
Rio de Una	Agricultura orgânica.	Hotéis e Pousadas, festas religiosas.	Sagrado Coração de Jesus.	A religiosidade é forte característica dessa comunidade.
Rodeio	Agricultura orgânica e familiar.	Cavalgadas, Festa de Reis.	São Sebastião.	Uma comunidade com poucos moradores e religiosidade presente na cultura local.
Saltinho	Turismo rural, pequenas lavouras.	Parque Saltinho, trilhas ecológicas, turismo rural.	Santa Tereza D'avila	Bairro onde estão localizadas as Catarata do Saltinho, ponto turístico mais conhecido de Tijucas do Sul uma bela queda d'água do Rio da Várzea.
Tronco	Pequenas plantações.	Belas Paisagens.	Santa Tereza D'avila.	Comunidade onde se destaca a religiosidade e as belas paisagens.

Organização: Rita Machado, 2015.

Conforme fica evidente no quadro, uma das características predominantes na região é a religiosidade. O que se discute nesse aspecto é a forma que a escola promove em seu ambiente as manifestações religiosas, e como apresenta ao aluno questões de cunho religioso, destacando seus representantes.

A cultura religiosa a ser transmitida na escola deve ser laica e não apenas representar um pequeno grupo e seus interesses. Assim sendo, a finalidade da escola não é somente ser espaço de manifestações religiosas; deve levar os conhecimentos necessários à formação do ser social-crítico e reflexivo, capaz de escolher criticamente seus representantes intelectuais.

4.2. ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS DE TIJUCAS DO SUL

É possível observar a relevância das atividades agrícolas na região, que caracterizada como rural tem a base do mercado no trabalho rural, seus efeitos sobre a geração de fontes de renda para as famílias, bem como o impacto sobre as economias locais.

Já as atividades não agrícolas no espaço rural de Tijucas do Sul se destacam principalmente no constante desenvolvimento das atividades ligadas ao turismo rural, trazendo à população novas possibilidades de geração de empregos e expansão do mercado local de trabalho.

Os solos do município são considerados férteis, apesar do inverno rigoroso. Há uma produção em grande escala de batata inglesa (batatinha), tabaco, abóbora, além das commodities de soja, feijão e milho. Há ainda aquelas culturas que existem em menor quantidade, como batata salsa, inhame, hortaliças, entre outras.

É possível destacar alguns tipos de agriculturas na região: a familiar, composta por pequenos produtores que dispõem de pouco espaço para plantar, mas apresentam importante participação na agricultura regional; a agricultura de subsistência, na qual o que é produzido é utilizado para o próprio consumo da família; outra forma de agricultura pouco comum, porém também encontrada no município, é o agronegócio, em que se destacam grandes produtores que dispõem de tecnologias avançadas, implementos de última geração e produzem em grandes áreas de terra.

Segundo Douglas André Roesler ⁴⁸ (2009, p. 33), a efetivação da modernização da agricultura brasileira evidencia os processos constantes de

⁴⁸ ROESLER, Douglas André. Apresenta em sua tese de Tese de Doutorado em 2009 no Curso de Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Universidade Federal do Paraná, com o

submissão dos grupos sociais às decisões racionais que foram definidas no âmbito do estado e tiveram pouca (ou nenhuma) participação das entidades ou grupos representativos dos agricultores que teriam um conhecimento mais próximo de sua realidade social, do seu mundo da vida. Assim, os agricultores familiares vivem e estabelecem relações sociais nas comunidades e com o meio natural nas suas unidades de produção. Trata-se das experiências comuns, da língua, da tradição, cultura e saber compartilhado pelas pessoas que caracterizam sua vida cotidiana na agricultura familiar. É pelo debate sobre essas questões, que segundo Schneider (2000), há necessidade de não reduzir o rural à agricultura e não os tratar como sinônimos.

O reconhecimento do homem do campo, sua identidade, cultura e vida em sociedade são aspectos que devem ser discutidos e evidenciados na pesquisa. O desconhecimento dos direitos do trabalhador rural é uma problemática trazida na fala da funcionária da Secretaria de Agricultura, que relata sobre as dificuldades encontradas pela secretaria em relação ao cadastro dos pequenos produtores:

...faz-se necessário que haja a conscientização sobre aspectos da legalidade dos agricultores, documentações necessárias, ou seja, se vai explorar a atividade rural é preciso ter o cadastro de produtor rural, pois, com isso, têm-se vários benefícios do governo, além de ter seus direitos previdenciários assegurados. Muitos deixam para fazer o cadastro no ano de aposentar e isso não é certo, é importante contribuir para ter o que receber no futuro.⁴⁹

A extração de carvão é outra forma de sobrevivência que vem se destacando no município e acontece nas comunidades mais afastadas do centro da cidade. Algumas “furnas de carvão”⁵⁰ não são legalizadas, o que gera insegurança nos produtores de investimentos lucrativos.

título: Racionalidades e práticas administrativas do agricultor familiar no contexto ambiental: um estudo em três comunidades rurais no sul da Região Metropolitana de Curitiba.

⁴⁹ MIRANDA, Sara. Entrevista concedida a Rita das Dores Machado –fevereiro de 2013.

⁵⁰ As furnas de carvão são comuns na comunidade de Postinho e Campestre e segundo pesquisas de campo realizadas algumas não são legalizadas.



Figura 3– Furnas localizadas no Faxinal de Postinho
Fonte: Arquivo Pessoal, 2014.

Em julho de 2013 a prefeitura de Tijucas do Sul e EMATER criaram um grupo de 21 agricultores denominado “Cooperativa dos Produtores de Cogumelo e demais produtos agropecuários” (COOPERTIJUCAS), com o objetivo de ampliar a produção, qualificar e ter um mercado garantido para a venda de produtos agrícola. O cogumelo Champignon tem sido considerado o carro chefe para o início das atividades da cooperativa.



Figura 4- Inauguração da COOPERTIJUCAS
Fonte: arquivo pessoal, 2015

Outras associações e organizações podem ser encontradas no município. São elas que promovem e incentivam muitas vezes as lutas pelos direitos dos sujeitos do campo. Algumas com mais intensidade são reconhecidas pelas conquistas e melhorias que trazem para os bairros e para a sociedade. Segundo (GOHN, 2004, p.5), “Uma sociedade democrática só é possível via o caminho da participação dos indivíduos e grupos sociais organizados”. Uma pesquisa⁵¹

⁵¹ Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação em 2015, por Rita das Dores Machado, sob orientação da professora Dra. Maria Antônia de Souza, intitulado: Organizações Sociais Coletivas Presentes no Município de Tijucas do Sul.

realizada em 2015 para conclusão de curso de Pós-Graduação em Educação do Campo traz a listagem das organizações e associações encontradas em Tijucas do Sul, sendo elas:

QUADRO 12- ASSOCIAÇÕES E ORGANIZAÇÕES SOCIAIS DE TIJUCAS DO SUL

• Associação de Moradores da Campina
• Associação de Moradores de Campestre (ASSOCAMP)
• Associação de Moradores da Lagoinha, Lagoa e Gama
• Associação de Moradores da Tabatinga
• Associação de Moradores do Córrego das Pedras, Rio do Fojo e Pinhal dos Borges
• Associação de Moradores e Amigos da Comunidade de Campo Alto (ASSOCAM)
• Sindicato dos Trabalhadores Rurais
• Associação de Moradores Bosque da Saúde I e II
• Associação de moradores de Postinho
• Associação de Moradores e Produtores Rurais Comunidade Alerta-Papanduva do Rio Negro
• UESTI – União Pública dos Estudantes Universitários de Tijucas do Sul
• ARECICLA – Associação dos Agentes Ambientais Prestadores de serviço na coleta de materiais recicláveis de Tijucas do Sul
• ASSOPINHO (Associação dos Pinhoeiros)
• Sindicato dos Professores Municipais e Estaduais
• Sindicato dos Trabalhadores Rurais
• AICELTS (Associação de Apoio à Cultura e Esporte de Tijucas do Sul)
• COOPERTIJUCAS-Associação de Produtores de Cogumelo de Tijucas do Sul
• Conselho da Merenda Escolar e da Agricultura Familiar
• Associação Rural de Tijucas do Sul
• Associação de Montanhismo RVITALIZARA
• Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Tijucas do Sul –APAE
• Associação de Proteção à Maternidade e à Infância – PROVOPAR
• Instituição Filantrópica Sergius Erdely

Organização: Rita Machado, 2015

Essas organizações são geralmente reconhecidas no campo, pelas lutas por terras, serviços de crédito, assistência à produção, manutenção de estradas, garantia dos serviços básicos de educação e saúde.

4.3 . CULTURA POPULAR EM TIJUCAS DO SUL

Segundo Carlos Rodrigues Brandão (2005, p.719), na Série Linguagens Artísticas da Cultura Popular. “Não há grupo humano estável que além de ter vida social, a sua sociedade, não tenha também a sua própria memória, a sua história, a sua cultura. ”

Ao falarmos de cultura, compreendemos a diversidade da cultura popular que se revela pelas mais diversas manifestações na cotidianidade pelas

linguagens artísticas, conhecimentos populares, simbologias e representações sociais. A partir dessa perspectiva de cultura popular pode-se oferecer conhecimentos e ensinamentos, sentidos e significados; enfim, reorientar o processo educacional de forma a levar o aluno a compreender e interpretar o real, a vida e as condições humanas buscando a memórias e culturas dos povos.

Nessa perspectiva, nasce a necessidade de repensar as práticas educativas articuladas a projetos de trabalhos que valorizem as formações culturais, as memórias, as histórias, as manifestações culturais, enfim a cultura do povo. Para Brandão (2009, p.719):

Culturas são panelas de barro ou de alumínio, mas também receitas de culinária e sistemas sociais indicando como as pessoas de um grupo devem proceder quando comem. São vestimentas de palha ou de pano acompanhadas de preceitos e princípios sobre modos de se vestir em diferentes situações sociais e rituais. São mapas simbólicos que guiam participantes de um mundo social entre seus espaços e momentos. Nossos corpos, atos e gestos são visíveis como expressões de nossos comportamentos. Mas o sentido do que fazemos ao agir em interações com nossos outros somente é compreensível mediante as culturas de que fazemos parte. (BRANDÃO, in: Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, set/dez. 2009, p.719).





Para entender e referenciar aspectos da cultura encontradas no município de Tijucas do Sul, procuramos apresentar as principais categorias que revelam os desdobramentos das manifestações culturais do povo tijuquense através do quadro a seguir. Sendo definido pelas categorias religiosidade e cultura local, pretendemos destacar essas manifestações religiosas e analisar suas relações com a escola do campo requer primeiramente referenciar as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006), segundo as quais:




A escola vai além de um local de produção e socialização do conhecimento, sendo espaço de convívio social, onde acontecem reuniões, festas, celebrações religiosas, atividades comunitárias como bazar, vacinação etc., que vivificam as relações sociais na comunidade, potencializam-lhe a permanente construção de uma identidade cultural e, em especial, a elaboração de novos conhecimentos. Fixada no campo, evita o desgaste provocado pelas grandes distâncias e pelo transporte de baixa qualidade. (DCE's, 2006, p. 34).




A religiosidade do povo vem marcada pela predominância da religião católica; símbolos e festas comemorativas destacam essa categoria. Para




exemplificar optou-se pela construção de um quadro que traz as características e desdobramentos das práticas culturais mais comuns e que representam a cultura local do município.

QUADRO 13- MANIFESTAÇÕES CULTURAIS

Práticas culturais	Como acontece	Onde é comum? Qual bairro?
Mil Ave-Marias	Dia 12 de outubro, católicos iniciam terços na Capela de Tabatinga. Caminhando em seguida saem a pé pela estrada no sentido da Comunidade de Fazendinha até a para Capela de Flores onde terminam com a Salve Rainha. São rezados 20 terços e em cada terço é colocada uma intenção.	Tabatinga  Figura 5: Procissão 2015 Fonte: Cedido por Andreia Zeglin, 2015
Festa do Senhor Bom Jesus das Flores,	A tradicional festa recebe romeiros de lugares distantes que vêm pagar promessas e tocar nos cabelos do santo Milagroso, segundo os devotos de Flores como são chamados.	Flores  Figura 6: Capela de Flores Fonte: arquivo pessoal, 2015
Procissão do manto de Nossa Senhora	Realizada na comunidade de no terceiro domingo de cada mês, os fiéis caminham rezando e segurando o manto de Nossa Senhora em volta da capela.	Tabatinga  Figura 7: Procissão 2015 Fonte: arquivo pessoal, 2015
Adoração à Gruta do Monge João Maria	Construída por um morador da região, católicos pedem cura e oram, recolhem água da vertente, junto à gruta, que é considerada sagrada. Há mais de 50 anos passou pela estrada de Campo Comprido um Monge que já havia passado por Santa Catarina, Lapa e outras localidades. Ficou	Campo Comprido 

	<p>conhecido como Monge São João Maria. As pessoas que ali moram contam que este Monge era leproso e passou por esta comunidade onde havia uma vertente, onde ele tomou da água e ficou curado.</p>	<p>Figura 8: Gruta do monge Fonte: cedida por Adilson de Souza, 2015</p>
<p>Caminhada ao Morro da Cruz</p>	<p>São realizadas procissões e grupos de oração, mensalmente, os fiéis oram e meditam, coletam água benta que acreditam promover a cura e bem-estar.</p>	<p>Ximbuva</p>  <p>Figura 9: Morro da Cruz Fonte: arquivo pessoal, 2015</p>
<p>Festa da Padroeira dos motociclistas</p>	<p>A intenção de ter uma Santa Protetora dos Motoqueiros foi devido aos trilheiros (motoqueiros aventureiros que praticam esse esporte em trilhas sinalizadas em diferentes lugares, geralmente com grandes desproporções geográficas (matas, pedras, barrancos, lamas) sempre estarem participando das festas da Igreja Matriz). A comemoração acontece no mês de novembro e foi criada pelo padre Antonio Teixeira realizada uma procissão com a Padroeira, os motociclistas saúdam a santa, com o acelerar dos motores das motos e recebem uma benção especial.</p>	<p>Centro da cidade</p>  <p>Figura 10: Gruta de Nossa Senhora Fonte: Igreja Matriz, 2015</p>
<p>Procissão do Senhor Morto</p>	<p>Na Sexta-Feira da Paixão os católicos lembram o julgamento, paixão, crucificação, morte e sepultura de Jesus Cristo, através de diversos ritos religiosos. Fazem a procissão do Senhor Morto, com lanternas acesas na rua, onde o povo acompanha com cantos e orações. As pessoas caminham até um determinado local onde há um altar com a imagem de Nossa Senhora, para</p>	<p>Na maioria dos bairros</p>  <p>Figura 11: Missa 2015 Fonte: Igreja Matriz, 2015</p>

	receber a Estátua do Senhor Morto e logo em seguida voltar até a igreja onde cantam um canto de despedida e todos beijam o Senhor Morto.	
Adoração na Gruta de Nossa Senhora de Fátima	A gruta atrai inúmeros fiéis que frequentam esse lugar para fazer orações à Mãe de Jesus, pedir ou agradecer bênçãos recebidas. É mais frequentada durante o mês de maio, principalmente nos dias próximos a 13 de maio, dia de Nossa Senhora de Fátima. Todos os anos acontecem as <i>vinte e quatro horas de meditação do Santo Terço</i> ; várias comunidades participam dessa vigília de orações que começa numa tarde de sábado e termina na tarde de domingo do dia seguinte, encerrando com a Santa Missa.	<p>Saltinho</p>  <p>Figura 12: Gruta de Nossa Senhora Fonte: Arquivo pessoal, 2015</p>
Festa de Santo Antônio	A festa dura três dias e é realizada no mês de junho; católicos participam da tradicional cavalgada, missa e almoço campal, agradecendo as bênçãos de Santo Antonio casamenteiro.	<p>Lagoinha</p>  <p>Figura 13: Capela Santo Antonio Fonte: Arquivo pessoal, 2014</p>
Folia de Reis	Os reis passam nas casas da comunidade no período de 1 a 6 de janeiro. Dia dos Reis, são cantadas músicas abençoando as famílias e recolhendo doações em dinheiro para manutenção do grupo.	<p>Várzea e Campestre</p>  <p>Figura 14: Visita dos Santos Reis Fonte: cedida por Joséli Maia 2016</p>
Dança do São Gonçalo	Os dançarinos organizam-se em duas fileiras, uma de homens e outra de mulheres, voltadas para o altar. Cada fileira é encabeçada por dois violeiros, mestre e	Tabatinga e Campestre

	<p>contramestre, que dirigem todo o rito. A dança é dividida em partes chamadas “volta”, cujo número varia entre 5, 7, 9 e 21. Entre cada “volta” há interrupção e todos aproveitam para se servir das iguarias oferecidas pelo promesseiro. As “voltas” são desenvolvidas com os violeiros cantando, a duas vozes, louvam a São Gonçalo, enquanto dançarinos, sapateando na fileira em ritmo, dirigem-se em dupla até o altar, beijam o santo, fazem genuflexão e saem sem dar as costas para o altar, ocupando os últimos lugares de suas fileiras. Cada volta pode durar de 40 minutos a 2 ou 3 horas, dependendo do número de dançadores.</p>	 <p>Figura 15: Dança de São Gonçalo/apresentação Fonte: Arquivo pessoal,</p>
Tiros de laço	<p>Os eventos acontecem nas “raias”, e envolvem um grande número de pessoas que se reúnem para assistir os cavaleiros laçar vacas, muitas vezes feitas de madeira e puxadas por motocicletas.</p>	<p>Ambrósios e Tabatinga</p>  <p>Figura 16: Tiro de laço Fonte: Arquivo pessoal, 2014</p>
Jogo de Bocha	<p>O esporte consiste em lançar bochas e situá-las o mais perto possível de uma bola pequena (bolim), ou o adversário deve "remover" as bolas dos seus oponentes. O esporte é praticado desde os anos de 1970 no município com destaque para o bairro da Lagoinha e Saltinho que possuem as tradicionais “canchas de bocha”</p>	<p>Lagoinha e Saltinho</p>  <p>Figura 17: Jogo de bocha Fonte: Arquivo pessoal, 2016</p>

Organização: Rita Machado, 2015

Outro ponto que se destaca em Tijucas do Sul é o costume das benzedeiças e o uso de chá caseiro que era e ainda é muito forte no município.

Vários nomes de benzedeadas vivem na memória do povo até os dias de hoje. Na comunidade da escola pesquisada encontramos a senhora Porfíria, benzedeadas mais procurada da região, que utiliza ervas, chás e rezas para realizar seus benzimentos.

A utilização de chás e ervas medicinais é uma manifestação da cultura popular muito forte na comunidade. Por isso, a Escola Emiliano Pernetas, assim como as outras escolas localizadas no campo do município de Tijucas do Sul desenvolvem atividades com os alunos com o intuito de valorizar esses costumes. Em 2015 aconteceu na escola Emiliano Pernetas a II Mostra Cultural e uma das atividades foi direcionada a essa temática.

Os alunos tiveram oportunidade de ouvir palestras com pessoas da comunidade que cultivam plantas medicinais e temperos, visitar hortas, pesquisar tipos de chás medicinais. E assim expor seus trabalhos e plantar a horta na escola.



Figura 18: Plantio de Plantas Medicinais
Fonte: Arquivo pessoal, 2016



Figura 19: Palestra com agricultora
Fonte: Arquivo pessoal, 2016

Qualquer que seja a forma de manifestação cultural de determinada comunidade rural ou grupo social, ela assume a forma de reconhecimento de sua cultura e pertencimento de sua própria história. Assim, inserir a cultura como matriz pedagógica nas escolas localizadas no campo requer investigar a história do sujeito e sua identidade.

4.4. A PESQUISA - A CULTURA COMO MATRIZ PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE TIJUCAS DO SUL

A cultura está presente nas mais diversas maneiras de criação e recriação de relações sociais, simbologias e significados que atribuímos a nós mesmos, à nossa vida ao nosso mundo. Assim, cultura e educação estão ligadas pelo papel de extrema importância que a escola tem na promoção e conhecimento das diversas manifestações culturais que vêm associadas a discussões dos entraves das relações comunidade-escola e escola-cultura que justificam essa integração em suas complexidades.

Segundo Silva (2008, p.37), “A educação que tanto revê os seus currículos ganharia muito mais em qualidade se fosse capaz de realizar algo mais do que uma simples revisão. Se ela ousasse reencontrar um sentido menos utilitário e mais humanamente integrado e interativo em sua missão de educar”.

É dentro dessa perspectiva que se desenvolvem as ações e intervenções pedagógicas, projetos escolares, atividades extracurriculares e planejamentos nas escolas localizadas no campo no município de Tijucas do Sul como desdobramentos que vem favorecendo as possibilidades de se pensar a cultura como matriz pedagógica em suas práticas de ensino e contribuindo para disseminação das manifestações culturais como forma de valorizar as características do sujeito do campo.

Para Arroyo (1999):

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia; a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos. (ARROYO, 1999, p.17).

O autor cita ainda outras matrizes culturais como a relação da criança, do homem, da mulher com a terra, a celebração e transmissão da memória coletiva, o tempo social do campo e o predomínio da oralidade. Arroyo (1998)⁵² questiona: “...o tempo social e a memória coletiva, a relação com a terra... são traços fundamentais para um projeto de educação básica do campo. Como

⁵² Palestra proferida durante a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em Luziânia/GO, realizada de 27 a 31 de julho de 1998.)

incorporá-los no currículo? Que centralidade dar às comemorações? Que papel podem ter os contadores de estórias? Os homens e mulheres da memória coletiva?”. São esses questionamentos que possibilitam aos professores compreender a importância das relações de aproximação entre cultura- escola-comunidade, sem abrir mão dos conteúdos básicos e pertinentes ao componente curricular previsto pelas instâncias e diretrizes de base.

Reconhecer as articulações entre cultura, trabalho, escola, comunidade e o modo de vida pode ser o caminho para mudanças nas práticas pedagógicas, podendo assim também promover a cultura na escola de forma que não apenas faça parte de uma temática ou um item que aparece em anexo nas propostas curriculares.

Para Arroyo (2011), “Revisitar a cultura como território da pedagogia pode significar superar uma visão preconceituosa do povo e da cultura[...] a cultura também tem sua tradição como princípio, como matriz formadora.” Essa visão de cultura como um todo, como significativa, requer ações coletivas na escola. Assim, quando assumida na coletividade, poderá ressignificar as propostas curriculares dando a elas abertura para rompimento de preconceitos, conflitos e ideologias que silenciam a identidade do sujeito do campo e sua participação na sociedade.

As experiências pedagógicas que são aqui relatadas foram investigadas e registradas a partir de entrevistas com professores, trabalho no grupo focal e visitas nas escolas localizadas no campo no município de Tijucas do Sul.

Algumas atividades desenvolvidas nas escolas localizadas no campo de Tijucas do Sul que destacam a cultura local marcam essas experiências pedagógica:

Os CMEI's desenvolvem atividades como exposições de trabalhos, Festival Folclórico, Festas e Eventos em datas comemorativas e pesquisas com os pais e comunidade sobre temáticas direcionadas à cultura local.

As escolas do ensino fundamental, que também oferecem ed. Infantil, realizam eventos culturais que influenciam diretamente na vida das pessoas da comunidades, as atividades trazem teatros, festivais de música, dança e folclore, mostras culturais, exposições, festas tradicionais (festa junina, festa da primavera, festa das mães, encontros das famílias, bingos). O que observa-se é

a grande diversidade de projetos e atividades que as escolas desenvolvem e que caracterizam cada uma com suas particularidades e identidades.

4.4.1. Perfil das escolas localizadas no campo na rede municipal de ensino em Tijucas do Sul- Práticas pedagógicas e culturais

As instituições de ensino existentes atualmente na rede municipal são 15: 5 Centros Municipais de Educação Infantil e 10 Escolas; 7 delas oferecem atendimento da Educação infantil com Pré II e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, e 2 com atendimento do Ensino Fundamental 1º ao 5º ano. Na Rede Estadual o atendimento é realizado em 2 colégios, do 6º ano ao Ensino Médio e EJA.

QUADRO 14 – INSTITUIÇÕES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Nome da instituição:	Rede de ensino:	Localização:	Prédio:	
			Ano de construção:	Situação:
CMEI Branca de Neve	Municipal	Sede	1992	Próprio
CMEI Cantinho da Criança	Municipal	Campina	2008	Alugado
CMEI Pedacinho do Céu	Municipal	Lagoinha	1991	Próprio
CMEI Stefanie Erdelyi	Municipal	Lagoa	1985	Próprio
CMEI Tio Jango	Municipal	Sede	1979	Alugado
Colégio Estadual do Campo de Lagoa	Estadual	Lagoa	1994	Comodato
Colégio Estadual Professor Francisco Manoel de Lima Camargo	Estadual	Sede	1962	Próprio
EM Professora Leovanil Camargo	Municipal	Sede	1991	Próprio
ERM Afonso Pena	Municipal	Postinho	1982	Próprio
ERM Deputado Leopoldo Jacomel	Municipal	Matulão	1966	Próprio
ERM Emiliano Perneta	Municipal	Tabatinga	1970	Próprio
ERM Ermínio Cardoso	Municipal	Campestre	1985	Próprio
ERM João Maria Claudino	Municipal	Campo Alto	1982	Próprio
ERM Manoel Ribas	Municipal	Campina	1970	Próprio
ERM Presidente Médici	Municipal	Colono	1992	Próprio
ERM Professor Francisco da Rocha Camargo Sobrinho	Municipal	Lagoa	1983	Próprio
ERM Tomé de Souza	Municipal	Fagundes	1970	Próprio
Escola Especial Mario Quintana	Filantrópica	Sede	1998	Próprio

Fonte: Secretaria Municipal de Educação/2015



Figura 20 - Creche Branca de Neve
 Fonte: Secretaria Municipal de Educação/2015



Figura 21 - CMEI Cantinho da Criança
 Fonte: Secretaria de Educação/2015



Figura 22 - CMEI Tio Jango
 Fonte: Secretaria Municipal de Educação/2015



Figura 23 - E. R. M. Francisco Sobrinho
 Fonte: Secretaria de Educação/2015



Figura 24 – E. M. Leovanil Camargo
 Fonte: Secretaria Municipal de Educação/2015



Figura 25 –E. R. M Leopoldo Jacomel
 Fonte: Secretaria de Educação/2015



Figura 26 – E. R.M. Afonso Pena
 Fonte: Secretaria de Educação/2015



Figura 27: E. R.M. Ermínio Cardoso
 Fonte: Secretaria de Educação/2015



Figura 28: E.R. M. João Maria Claudino
Fonte: Secretaria de Educação/2015



Figura 29: E. R. M. Tomé De Souza
Fonte: Secretaria de Educação/2015



Figura 30 – E. R. M. Manoel Ribas
Fonte: Secretaria de Educação/2015



Figura 31 – E.R. M. Presidente Médici
Fonte: Secretaria de Educação/2015



Figura 32 – E. R. M. Emiliano Pernetá
Fonte: Rita Machado, 2015



Figura 33 - CMEI São Francisco
Fonte: Rosana Cruz, 2013

Para a discussão de práticas pedagógicas, recorreremos a Souza (2008), para quem:

A prática pedagógica, entendida como uma dimensão da prática social, é gerada no estabelecimento de relação entre os conhecimentos do processo de formação inicial dos profissionais da educação e os conhecimentos adquiridos no conjunto das ações desenvolvidas no mundo da escola e da política local de educação. (SOUZA, 2008, p.1099),

O excerto remete a questionamentos sobre a importância do papel do professor como agente de transformação e participação na formação humana do

aluno. Sugere, portanto, a necessidade de planejar e inovar para conduzir o processo de desenvolvimento de aprendizagem.

Para justificar a valorização e reconhecimento da cultura demonstrada nas práticas escolares da escola pesquisada, tomamos como referência Caldart (2004, p. 157), especificamente quando afirma que é preciso [...] “trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo.” Assim entende-se que a organização das PPC’s deverá estar baseada na cultura, e no cotidiano dos sujeitos do campo. Vale lembrar que a coletividade é o caminho para que isso aconteça.

Práticas pedagógicas que registram esse caminho podem ser observadas na Escola Rural Municipal Emiliano Pernetá, e merecem ser referenciadas.

Optou-se por utilizar fotografias para exemplificar as práticas pedagógicas. Após a exposição das fotos ao grupo de professores da escola pesquisada, quatro imagens foram selecionadas e descritas por eles que contam como foi a experiência no decorrer do desenvolvimento da proposta. Eles citam ainda qual a influência da cultura nesse processo.



Figura 34- Alunos em aula de campo
Fonte: Rita Machado, 2014.



Figura 35- Aula PNAIC
Fonte: Rita Machado, 2014.



Figura 36- Exposição na mostra Cultural
Fonte: Rita Machado 2013



Figura 37- Capoeira na escola
Fonte: Rita Machado, 2014

Veiga (1992, p.16) afirma que prática pedagógica é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da

prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social. É possível através da presente pesquisa observar que a prática pedagógica na escola traz através dos tempos características específicas de época, gestão e profissionais, ou seja, as influências da historicidade, cultura, individualidade ficam visíveis nas metodologias e ações.

A primeira foto (figura 24) foi selecionada pela professora A, que relata a importância de os alunos estarem em contato com o campo e conhecer a realidade local. A foto foi feita em visita a um sítio onde os alunos tiveram a oportunidade de conhecer uma casa construída há 90 anos, lanchar comida típica da região, fazer caminhada ecológica e participar de brincadeiras antigas desenvolvidas pelas professoras, reforçando assim a influência da cultura nas atividades pedagógicas. O momento marcou o fechamento do Projeto Folclore, realizado em agosto de 2014.

A figura 25, selecionada pela professora B, caracteriza as atividades desenvolvidas e organizadas em 2014 pelas professoras que participaram do PNAIC⁵³. Os jogos pedagógicos foram organizados com intuito de valorizar as brincadeiras e brinquedos antigos. As professoras envolvidas com o Programa destacaram-se com atividades bem estruturadas e foram apoiadas pela direção e coordenação.

A diversidade cultural, cultura local e folclore são categorias que merecem destaque nas atividades desenvolvidas no Projeto Mostra Cultural, realizado desde 2012 pela escola. O professor tem oportunidade com a Mostra Pedagógica de expor todos os trabalhos realizados pelos alunos durante o ano, escolhendo temáticas relacionadas à cultura e literatura para embasar seus planejamentos e ao final do projeto apresentar para a comunidade suas produções. A figura 26, selecionada pela professora de Educação Física e Arte, foi feita em 2013 na exposição organizada pela professora da mesma área e tinha como temática “Cultura Afro”.

⁵³ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>.

A figura 27, selecionada pela coordenadora da escola, foi feita em 2015 na I Reunião de pais quando foi realizada a abertura do Programa Mais Educação.⁵⁴ Uma das oficinas desenvolvidas em 2015 é a de capoeira na qual o Professor Paulo Bueno, com apoio do Grupo Capoeira Brasil, desenvolve aulas com os alunos em contra turno. Além de capoeira, artesanato e dança são oferecidos na escola e segundo as professoras e funcionários eventos diversos que promovem a integração da comunidade e escola reforçando aspectos culturais locais, desenvolvendo o senso de responsabilidade dos alunos e incentivam a permanência na escola.

A escola Emiliano Pernetta foi premiada diversas vezes com participações nos concursos locais, estaduais e nacionais, sequências didáticas de sucesso merecem destaque. Atualmente a escola tem previsto em seu PPP, que vem sendo reelaborado pelo coletivo, alguns projetos, como: Reforço Escolar, Mais Educação, Literatura em Ação, Mostra cultural, entre outros.

O planejamento de atividades e projetos sequenciais e temáticas, são características das escolas do município de Tijucas do Sul, que por meio de mostras pedagógicas, festivais folclóricos, visitas, concursos e atividades sistematizadas desenvolvem o planejamento com base na cultura local. Porém, o que se observa nas entrevistas realizadas é a “estranheza” e “confusão” em relação aos conceitos relacionados à cultura.

Os dados coletados revelam que para os professores a cultura ainda não está inserida como deveria nas propostas curriculares e a maior dificuldade apresentada é a falta de material e suporte teórico para desenvolver e planejar as aulas. Professores relatam que é necessária mais formação continuada para estarem preparados para abordar a cultura nas propostas curriculares. Em um dos relatos, uma professora sugere que é preciso:

“Formações continuadas que abordem o tema, dicas, palestras, que abordem a cultura local das comunidades. Desenvolvimento de

⁵⁴ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>

projetos sobre o tema para auxiliar o trabalho dos professores em sala de aula. ”⁵⁵

Em relação ao currículo da escola onde atuam, ao questionar se ele atende a legislação nacional, se é desenvolvido em conformidade com as propostas curriculares municipais, se as propostas são socializadas com os pais e se todos têm acesso ao planejamento, percebe-se segundo as respostas dos entrevistados que ações de estudos e revisões nas propostas curriculares acontecem periodicamente e as mudanças sugeridas são expostas à comunidade escolar.

Ao iniciar a pesquisa com apoio da Secretaria de Educação foi possível realizar e acompanhar palestras e encontros com diretores e coordenadores e professores para troca de experiências e discussões sobre as propostas curriculares.

No primeiro momento em reunião com diretores e coordenadores no dia 11 de março de 2015, aconteceu a discussão teórica e apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. A partir daí, foi solicitado que os estudos fossem levados até as escolas e realizados grupos de estudos com os professores. Nesse momento os profissionais trazem seus anseios sobre as questões legais que aparecem no dia a dia nas escolas.



Figura 38- Reuniões com diretores coordenadores -2015
Fonte: arquivo pessoal, 2015

Na sequência uma agenda de encontros e reuniões estabelecidos pela Secretaria de Educação foi criada com intuito de estudar e reelaborar as PPC's das escolas localizadas no campo e foi se desdobrando no decorrer do primeiro semestre de 2015. Mensalmente professores em formação continuada se encontram para troca de experiências e discussões acompanhadas pelos pedagogos da secretaria e algumas vezes por integrantes do OBEDUC II. Esse

⁵⁵ M. F. Entrevista concedida a Rita das Dores Machado. Fevereiro de 2015.

processo vem contribuindo com a pesquisa, a participação nos encontros contribui para coleta de dados e análises sobre o que esperam os professores de Tijucas do Sul em relação às PPC's e como a cultura interfere nesse processo. A partir daí iniciamos encontros com os sujeitos da pesquisa, através de um cronograma pré-estabelecido para estudos e reelaboração das Propostas Pedagógicas, tendo como referências as concepções da Educação do Campo.

Em 2015 foi lançado um Livro Coletivo⁵⁶ (Coletânea de Textos das Escolas Municipais: Tijucas Do Sul: “Meu Município, Minha Cultura.”) elaborado e construído pelos alunos e professores das escolas localizadas no campo. O objetivo do livro volta-se para a elaboração de um material pedagógico que traga um referencial teórico prático baseado na história, memória e cultura do povo tijuquense.

Esta I Coletânea intitulada “Meu Município, minha Cultura” originou-se de um trabalho coletivo realizado em todas as escolas localizadas no campo do Município de Tijucas do Sul, Estado do Paraná, com as turmas dos 5ºs anos do Ensino Fundamental. A pesquisa teve o intuito de valorizar a cultura, o trabalho, a identidade e os modos de vida dos trabalhadores. É relevante destacar o envolvimento da comunidade escolar neste trabalho e fica evidente a participação e integração entre pais, alunos, auxiliares de serviços gerais, secretários, professores, coordenadores, diretores das escolas bem como apoio, dedicação e empenho na organização desta coletânea da equipe da Secretaria Municipal de Educação. (Coletânea de Textos das Escolas Municipais de Tijucas do Sul, 2015)

A participação da Escola Emiliano Pernetá na produção do livro deu-se por meio de pesquisa de campo com os pais e comunidade sobre os temas Brinquedos, Brincadeiras e Paisagens de Tijucas do Sul. Os dados coletados e sistematizados pelos alunos e professores revelaram aspectos da cultura local que referenciam e enriquecem a proposta curricular da escola.

4.4.2. A escola pesquisada- Escola Rural Municipal Emiliano Pernetá

A Escola Rural Municipal Emiliano Pernetá foi fundada no ano de 1935, primeiramente chamada de Escola Isolada de Tabatinga. Antes de a escola

⁵⁶Mais informações acessar: <http://tijucasdosul.pr.gov.br/> - Acesso em 31 de janeiro de 2016

existir, os alunos aprendiam a ler e a escrever com professores particulares, nas casas escolares. Segundo relatos do entrevistado, um aluno da década de 1960, Sr. André Farias foi um professor particular, que dava aula em sua casa. Professor Chiquinho da Paia era senhor que vinha nas férias das escolas da capital para dar aulas aos alunos cujos pais queriam que fossem alfabetizados. A escola passou a ter o nome de Emiliano Pernetá em 1970, com sede em um prédio de madeira com duas salas de aula e uma cantina. Na década de 1980 foi construído o prédio atual.

A historicidade da instituição vem marcada pelo fechamento de escolas localizadas no campo, que ocorreu década de 90 no município, então a chamada nuclearização. O processo tinha como objetivo adequar os ambientes escolares, investir na formação dos professores e extinguir as classes multisseriadas. A ampliação da frota pública e gratuita destinada ao transporte escolar facilitava essa iniciativa.

O processo de nuclearização das escolas deu-se na década de 1990, mas a cessação definitiva das atividades escolares está datada no ano de 2009, como consta nos documentos pesquisados na Secretaria de Educação Municipal. Segundo relatos da Sra. Lindacir Camargo, secretária que atuou de 1978 a 2013 na rede municipal de educação, o processo foi muito polêmico.

As explicações para o fechamento das escolas localizadas no campo segundo a entrevistada são várias: o processo de municipalização, a redução da taxa de natalidade e a diminuição da população rural ao longo dos anos. A nucleação das escolas - a reunião de várias unidades em uma única - é outro fator que contribuiu para diminuição, principalmente no que diz respeito à oferta das séries finais do ensino fundamental e ao ensino médio.

No que se refere à legislação, o art. 28 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte 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”.

Sobre a escola e suas relações com a sociedade fica evidente na pesquisa realizada as influências da igreja católica, serviços públicos e associação de moradores no processo organizacional do sistema. As tomadas de decisões,

elaboração de calendário de eventos, programas e projetos são definidos com o grupo em coletividade, o que facilita a dinâmica de participação social dos sujeitos envolvidos, no caso, os alunos, pais e funcionários.

A Escola Rural Municipal Emiliano Pernetta conta atualmente com o seguinte quadro de funcionários:

QUADRO 15- CORPO TÉCNICO/ADMINISTRATIVO-2015

Nome	Formação	Função
Rita das Dores Machado	Pedagogia, Pós-graduação	Diretora
Ângela de Lima Champoski	Pedagogia, Pós-graduação	Coordenação Pedagógica
Leovanil do R. Rocha Silva	Ensino médio	Aux, Serviços Gerais
Raquel dos Santos Rocha	Ensino médio	Aux, Serviços Gerais

Organização: Rita Machado, 2015

QUADRO 16- PROFESSORES DA ESCOLA RURAL MUNICIPAL EMILIANO PERNETA- 2015

Nome	Cargo	Turmas	Nº Alunos	Formação
Ana Suzeli da Rocha Souza	Professora	2º e 3º	18/23	Pedagogia, Pós-graduação
Diego Pinheiro dos Santos	Professor	4º	18	Licenciatura Geografia
Tatiane Alves da Silveira	Professora	1º	16	Licenciatura Geografia e Pós-graduação
Elida Alves Messias	Professora Estagiaria	Ed.Fis Arte		Acadêmica em Pedagogia

Organização: Rita Machado, 2015

A formação dos professores e funcionários é um aspecto a se considerar diante das reflexões já abordadas na pesquisa. Uma das preocupações observadas nos encontros realizados nos grupos de estudos foi a relevância que eles citam em relação às suas formações. As leituras realizadas sobre cultura, diversidade e currículo por meio de discussões e debates promovidos pelo coletivo, além das entrevistas realizadas, revelam o desenvolvimento pessoal, engajamento e dedicação da equipe da escola diante das propostas da pesquisa. Esse processo que provoca, instiga e incentiva os docentes interagem com o que disposto na legislação vigente. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo trazem no Art. 13:

Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização

complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Parafrazeando Arroyo (2000), no ofício de mestre, os professores estão adquirindo competências para equacionar suas práticas, escolher temáticas de reflexão, propor alternativas de intervenção, criando estilos de debates.

Em relação às famílias dos alunos, essas possuem uma renda de aproximadamente três salários mínimos e exercem as mais variadas profissões: lavradores, comerciantes, chacareiros, diaristas e profissionais liberais. A participação dos pais na escola é ativa e se destaca nas reuniões, palestras, encontros, festas e outras atividades desenvolvidas para promover o intercâmbio comunidade/escola.

A participação e envolvimento dos pais e comunidade nas ações escolares é peça fundamental para o equilíbrio dinâmico das ações no ambiente escolar e para desenvolvimento da proposta da escola, como já mencionado por Arroyo (2000),

[...] os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas. Trocando questionamentos seus, de seu tempo cultural, trocando incertezas, perguntas, mais do que respostas, talvez, mas trocando. (ARROYO, 2000, p 166)

Percebe-se assim, que essa interação família/escola/comunidade é a mola propulsora para que os sujeitos se reconheçam e compreendam suas realidades, buscando caminhos que levam a igualdade e formação humana com bases que respeitam a igualdade diversidade e social.

Em relação à comunidade na qual está inserida a Escola Emiliano Pernetá, seu entorno é caracterizado pela presença de 2 Haras (grandes espaços de terra destinado a criação de cavalos de raça), por terrenos

destinados à agricultura orgânica (estufas), também por alguns estabelecimentos comerciais de pequeno porte e uma mineradora de argila.

As características populacionais são diversificadas, com uma renda familiar de aproximadamente 2 a 3 salários mínimos, exercendo os moradores diferentes profissões como: agricultores, chacareiros, cavalaria, diaristas, prestadores de serviços, pecuaristas, comerciantes e trabalhadores pendulares que se deslocam todos os dias para trabalhar em empresas e supermercados de Curitiba e São José dos Pinhais.

As transformações do trabalho do homem do campo ficam visíveis na comunidade. Podemos perceber, por exemplo, a diminuição do número de moradores que extraem sua renda da terra e desenvolvem atividades ligadas a agricultura. Ou mesmo o número elevado de pessoas que deixam a comunidade em busca de um emprego melhor.

Segundo dados coletados pelos alunos e professores da escola em 2014 e 2015 para reestruturação das PPC's, sobre as representações e símbolos da comunidade, a cultura é uma forte influência na escola. A grande participação da comunidade e a integração das organizações sociais presentes na comunidade reforçam o aspecto de coletividade presente no bairro. As palavras-chave que o definem seriam: União e Trabalho.

Como patrimônio natural é citado o Rio Taboado, a vegetação predominante são os campos e na fauna são muito comuns os jacus e serelepes aparecerem nos quintais das residências.

A religiosidade é caracterizada pela grande diversidade de religiões, as igrejas católicas e evangélicas são as que predominam, o símbolo católico é Nossa Senhora do Rocío.

Na economia, destacam-se as produções agrícolas de milho e verduras, mas a atividade econômica que predomina é o extrativismo mineral com produção e exportação de argila pela Paraná mineração. Outra atividade comum na região é a produção e beneficiamento de mel por pequenos produtores.

Na formação do povo, predomina a origem italiana, que influencia a gastronomia com a polenta como prato típico. A costela fogo de chão é também destacada na gastronomia local.

A discussão da cultura e tradição da alimentação na comunidade dá origem ao livro coletivo que vem sendo elaborado pelos alunos e professores da escola como base para discutir cultura como matriz pedagógica.

O artesanato é bem desenvolvido na comunidade com destaque para o bordado, pintura de quadros e paisagens, além do crochê em panos de prato. A partir da pesquisa insere-se na escola aulas de artesanato em contra turno, atividade bastante pelos moradores.

A comunidade traz em sua história causos de visagem, como da noiva do cemitério, e bradador, além da figura folclórica do espantador de cobras, seu Hagaci (in memorian), e as benzedeadas da região, como a Sra. Porfíria, procuradas por pessoas que vêm de longe pedir benzimentos.

O diálogo da Escola Rural Municipal Emiliano Pernetta com os diversos grupos sociais da região dá-se de forma integrada, participativa e dinâmica. Alguns projetos são desenvolvidos em parceria com as instituições e se destacam pela coletividade e integração da escola com a comunidade local.

Os alunos, professores e funcionários participam de atividades dirigidas pelos grupos. A escola disponibiliza também o espaço físico para eventos e reuniões das organizações nos fins de semana e noites de encontros.

Dentre essas organizações destacam-se: Associações de Moradores, Sindicatos, Conselhos e Pastorais.

Através de atividades de intervenção pedagógica, no decorrer da pesquisa criou-se a Bandeira de Tabatinga⁵⁷, os alunos tiveram a oportunidade juntamente com os pais por meio de concurso apoiado pela Associação de Moradores de Tabatinga e Fazendinha e Haras da região criar o símbolo da comunidade.

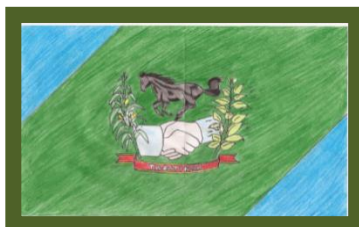


Figura 39- símbolo criado pelo aluno Willian Murilo da Maia
Fonte: Arquivo pessoal, 2012

⁵⁷ Figura 39

Ao centro da figura aparece o cavalo, símbolo da economia do bairro.

O número de haras existentes em Tijucas do Sul é impressionante o principalmente na comunidade de Tabatinga. Cavalos puro-sangue com valor de mercado, que podem ultrapassar ao valor de um carro popular, são criados na cidade. A razão pela qual o município é escolhido pelos grandes criadores de equinos explica-se pelo motivo do clima ameno, além de inúmeras campinas que propiciam em locais com excelentes pastagens e assim consequentemente um melhor desenvolvimento dessa cultura.



Figuras 40,41,42 – Haras Cartel Tabatinga Tijucas do Sul.
 Fonte: www.harascartel.com.br, acesso em 07 de agosto de 2015.

O trabalho e as relações de trabalho e trabalhador evidenciados nesse aspecto cultural e econômico que caracterizam as atividades de sobrevivência dos sujeitos do campo apresentados nesse texto, desde as atividades artesanais a agrícolas ou extrativistas, que se relacionam com a comunidade escolar, podem ser referenciadas por Pistrak (2003):

[...] O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas, de torná-las duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças[...] trata-se aqui do valor social do trabalho, [...] sobre o qual se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade. (PISTRAK, 2003, p.50).

Assim, o trabalho, considerado como expressão da cultura, sob as perspectivas de coletividade e inovação trazidas por Pistrak, ou pelas ações que o trabalhador vem historicamente construindo pela resistência ao modo de vida e identidade do sujeito do campo, através das lutas dos movimentos sociais em busca da emancipação e direitos humanos, destaca-se como instrumento de transformação e formação dos sujeitos do campo.

Convém assinalar as discussões que aconteceram no grupo focal durante a pesquisa e que ocorreram durante os meses de maio, junho e julho de 2015, com a participação de cinco professores da Escola Emiliano Pernetá, os debates permitiram além da teorização do tema em discussão levantar questões relevantes e contextualizadas para sistematização da pesquisa. De acordo com Gatti (2005, p. 9), “o Grupo Focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado.”

Esse processo foi flexível porém priorizou-se a busca dos objetivos da pesquisa. Nas leituras realizadas, discussões encaminhadas, apresentações e palestras, análises das PPC's foi possível perceber a importância da realização dos estudos em grupo e discussões com os professores.

As análises realizadas deram origem a uma nova visão do documento em questão, bem como reforçaram a necessidade de estudos e encaminhamentos posteriores para adequação de uma proposta pedagógica curricular comprometida com as concepções da Educação do Campo e elaborada pelo coletivo de professores da rede municipal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Por vezes, nossos alunos passam anos assistindo aulas onde se explica tudo, menos suas vidas. Porque a escola e seus professores que sabem tanto sobre tantas matérias pouco sabem e explicam sobre a infância, a adolescência, a juventude, suas trajetórias, impasses, medos, questionamentos, culturas, valores?” (Arroyo, 2009, p.305).

O estudo que ora apresentamos nos possibilitou ampliar a visão de um tema tão amplo e complexo como o de “Cultura” e compreender ainda mais a relevância da temática nas discussões atuais na área educacional, excepcionalmente no que tange à modalidade de Educação do Campo.

Evidenciou-se que os conceitos de cultura passaram por uma profunda reorganização no seu processo histórico revelando tendências que reforçam a dinâmica da cultura e suas relações com a história e sociedade. Discutimos esse movimento tomando como referência teórica os estudos de Edward Burnett Tylor (1832-1917), Franz Boas (1858-1942), Antônio Gramsci (1929), Raymond Williams (1958), Freire (1980), Schelling (1991), Hall (1997), Cucho (1999), Boaventura Sousa Santos (2012), Arroyo (2010), Pérez Gómez (2001). Todos esses estudos contribuíram para a construção teórica do texto e análise dos termos e conceitos sobre cultura.

A cultura, compreendida por Freire (1980, p. 38) como “todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens”, nos possibilita pensá-la para além de sua materialização em objetos ou em modelos culturais. É preciso desvendar seus modos e usos, apropriações e manifestações culturais característicos dos grupos não hegemônicos para que possamos a partir daí repensar os conceitos a ela pré-estabelecidos.

Foi possível analisar como os aspectos da cultura local estão presentes nas propostas curriculares das escolas localizadas no campo no município de Tijucas do Sul e qual a influência que exercem nesse contexto, identificando através das práticas pedagógicas observadas, documentos estudados e entrevistas realizadas a necessidade de repensarmos e refletirmos sobre os conceitos já concebidos pelos professores no que se refere a cultura local.

Cabe mencionar que as relações entre as propostas pedagógicas das escolas localizadas no campo e a cultura como matriz discutidas no decorrer do texto nos instigam a repensar a organização das práticas pedagógicas escolares na Educação do Campo.

Observamos que nas PPC's (Propostas Pedagógicas Curriculares) das escolas localizadas no campo no município de Tijucas do Sul, os aspectos referenciados à cultura local pouco se revelam, com características de obrigatoriedade e pouco evidenciados, esses aspectos traduzem a falta de valorização da identidade do sujeito do campo e suas relações sociais na escola, reforçando uma concepção de Educação Rural historicamente construída.

Salientamos assim a necessidade de se adotarem, na área educacional no município de Tijucas do Sul, ações e medidas que enfatizem a cultura local no processo de construção das propostas pedagógicas, pois as práticas escolares ainda não são reveladoras do reconhecimento da cultura local.

O investimento na formação continuada é uma das medidas indispensáveis para que os professores ampliem seus conceitos sobre cultura, o que certamente vai municiá-los em suas decisões em relação à escolha de conteúdos e organização de suas práticas educativas.

Também se destaca a necessidade do incentivo e promoção de atividades pedagógicas, a exemplo da produção do Livro Coletivo elaborado em 2015 pelos alunos e professores das escolas da rede municipal. Ações como essa podem ser consideradas uma espécie de mola propulsora para encaminhamentos de propostas que valorizem, despertem e divulguem a cultura nas escolas.

Percebemos que a influência dos aspectos da cultura local nas escolas localizadas no campo, mesmo pouco evidenciadas nas PPC's (Propostas Pedagógicas Curriculares), se dá de forma contextualizada e prática por meio de eventos, atividades extracurriculares e ações internas que envolvem a comunidade local, os pais, alunos e professores que se mobilizam em festas, bingos, mostras pedagógicas, apresentações, palestras e encontros culturais divulgando a cultura local valorizando os costumes e manifestações dos moradores da região.

Com relação à cultura popular, além de refletir sobre seus conceitos, aspectos que marcam a sociedade do povo tijuquense, bem como práticas

pedagógicas culturais nas escolas localizadas no campo no município, foi possível perceber o engajamento dos professores na reconstrução de uma Proposta Pedagógica Curricular que valorize a identidade do homem do campo.

É possível afirmar que na Escola Rural Municipal Emiliano Pernetá o envolvimento e reconhecimento dos professores com a cultura local é de extrema valia aos propósitos de suas ações pedagógicas. Eles procuram inserir no planejamento de suas aulas, baseando-se na Proposta Pedagógica Curricular, um modelo de prática pedagógica comprometido com as concepções do projeto de Educação do Campo.

Esse aspecto observado se justifica na citação de Arroyo (2013, p.266) quando escreve que “os professores que ousam dar vez à riqueza de vivências dos educandos e dos seus coletivos percebem que os currículos se enriquecem.”

Consideramos assim, a necessidade e importância de reelaboração das PPC's (Propostas Pedagógicas Curriculares) das escolas localizadas no campo no município de Tijucas do Sul como a principal característica a ser considerada na conclusão da pesquisa. Essa afirmação pode ser ilustrada por uma citação de Arroyo (2014)⁵⁸ que marca um dos momentos de estudos vivenciados na pesquisa resumindo os propósitos dos estudos aqui apresentados:

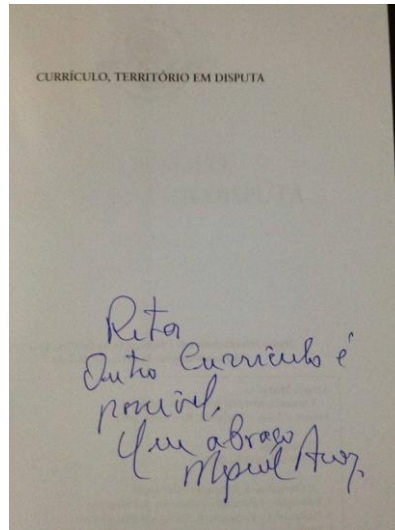
Entendemos que a escola tem papel de transpor didaticamente os saberes universais e conceitos científicos; entretanto, percebemos a Educação do Campo como um meio de formação comprometida em reconhecer os sujeitos, sua cultura e sua identidade, e criar assim alternativas para que uma outra prática pedagógica seja possível, e que tenha como objetivo sua emancipação. Torna-se, assim, função básica da escola rever os aspectos de formação de identidades culturais e suas relações com os conteúdos enfatizados nas propostas.

Faz-se, portanto, necessário que as concepções aqui discutidas sejam apresentadas e refletidas pelos professores e profissionais da educação para que as possibilidades de uma escola “mais viva”, que valorize a cultura do povo aconteça e se efetive nas práticas pedagógicas das escolas localizadas no campo.

⁵⁸ Tarde de autógrafos realizada na UTP-PR em 11/06/2014, após Palestra ‘Outros Sujeitos, Outras Pedagogias’

Por fim, há que se destacar a urgente necessidade de romper as barreiras que acarretam a invisibilidade dos povos do campo, sua cultura, identidade e participação na sociedade. Discussão essa que merece um estudo mais aprofundado.

Figura 43: Autógrafo do Professor Miguel Arroyo



Fonte: arquivo pessoal, 2014

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito: ressignificando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-|Imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes**. In. Miranda, Sônia Guariza; Schwendler, Sônia Fátima. (coords). Educação do campo em movimento: Teoria e Prática – Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 35-53.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica C. (Orgs.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo Mançano(Orgs.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A escola e o movimento social: relativizando a escola**. ANDE, n.12, 1989, p.16-21

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Corpo Infância Exercícios tensos de ser criança: Por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Currículo, Território em disputa. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. NOGUEIRA, Paulo Henrique. MIRANDA, Shirley Aparecida (Orgs.). **Miguel Gonzalez Arroyo Educador em diálogo com o nosso tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos. Outras Pedagogias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas, trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, Vozes, 5ª. Edição, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. Introdução. In: **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Vocação de Criar: Anotações sobre a Cultura e as Culturas Populares**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, set./dez. 2009, p.719.

BRASIL, 2013. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação** (PNE 2011/2020): Disponível em <http://www.pne.ufpr.br/?page_id=228> Acesso em: 14 de maio de 2015.

BRASIL. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Miguel Gonzáles Arroyo, Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (orgs) – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **LDB Lei nº 9394/96**.

BRASIL. **Lei Nº 13.005**, De 25 De Junho De 2014.

BRASIL. **Lei Nº 12.960**, de 27 março de 2014. Brasília - DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 28 de abril de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, abr./2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Apresentação dos temas transversais**, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. Secretaria de Educação fundamental. 2ª ed. Rio de Janeiro: 2000.

BUENO, Denise Cardoso. **Histórias Memórias e Saberes Tijucas do Sul**. 1. ed. Concreta Gráfica e Editora. 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção de um projeto político – pedagógico**. In: MOLINA, Monica Castagna. JESUS. Sonia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). Por uma Educação do Campo. Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES DE TIJUCAS DO SUL, **Plano Diretor**. Rua Brasília, 39 - Centro – Tijucas do Sul – PR– CEP. 83.190-000 – Fone: (41) 3629-1510 E-Mail: Camara@Tijucasdosul.Pr.Gov.Br – Disponível em: <Www.Camaratijucasdosul.Blogspot.Com> Acesso em: 06-02-2015.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do rio Bonito**. São Paulo: Duas Cidades, 1987.

CRUZ, Rosana Aparecida. **Reestruturação do PPP das Escolas Municipais localizadas no Campo no Município de Tijucas do Sul**. Curitiba, 2014.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, Mariângela Hoog. **Um Sítio no Mar: Estudo da educação escolar na Vila de Ilha Rasa**. Curitiba, 2010.

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. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 27 de abril de 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis. Vozes. 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da Educação do Campo**. IN: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). Por uma educação do campo – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. 3. Ed. Curitiba: Positivo. Número de páginas: 2120. Livro em português, 2004.

FREIRE. Paulo. **Conscientização – Teoria e prática da libertação ao pensamento de Paulo Freire**. Editora Centauro. São Paulo. 1980.

GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga; **Recriando Histórias: a produção de materiais didáticos a partir da cultura local**. In: VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História/III Encontro Internacional de Ensino de História, 2012, Campinas, SP. Disponível em: <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_Edina %20Soares%20Maciel.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_Edina%20Soares%20Maciel.pdf). Acesso em: 27 de abril de 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora. 2005.

GEHRKE, Marcos. **Organização do trabalho pedagógico da escola do campo**. In MIRANDA; Sônia Guariza; SCHWENDLER; Sônia Fátima (Orgs).

Educação do campo em movimento: teoria e prática cotidiana. Curitiba: UFPR, 2010.

GEORGE, Pierre. **Geografia Urbana**. Tradução do Grupo de Estudos Franceses de Interpretação e Tradução. São Paulo: Difel, 1983.

GERMINARI, Geysa Dongley. **Consciência Histórica e Cultura Escolar: Um Estudo sobre Aprendizagem de História Local em Escolas do Campo da Região Metropolitana de Curitiba**- Pr.In: XXVII Simpósio Nacional de História, 2013.

GOHN, Maria da Glória. **Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. Saúde e Sociedade**.v.13, n.2, p.20-31, maio-ago 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GÓMEZ, Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/proletariado/>> Acesso em: 27 de abril de 2015.

KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica**. In: Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro/97.

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural: Urbanização e política educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Rita das Dores. **As Escolas Rurais Consolidadas no Município de Tijucas do Sul**. UTP, 72 p. Trabalho de Conclusão de Curso Pedagogia Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

MACHADO, Rita das Dores. **Organizações Sociais Coletivas presentes no município de Tijucas do Sul**. UTP. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação do Campo- Pós-Graduação. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, vols. I e II, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, Tomaz Tadeu da Silva. (ORGS); **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista-8. Ed. São Paulo, Cortez, 2005.

MOURA, Caio. **O Advento dos Conceitos de Cultura e Civilização**. Revista Filosofia Unisinos, maio/agosto, Rio Grande do Sul, 2009.

MUNARIM, Antonio. SCHIMIDT, Wilson. **Educação do Campo e as Políticas Públicas. Subsídios ao Dirigente Municipal de Educação.** UFSC. Florianópolis, 2014.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.** Curitiba: SEED, 2006.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho.** 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

ROESLER, Douglas André. **Limites e potencialidades para o desenvolvimento socioambiental: Um estudo em comunidades rurais no Sul da Região Metropolitana de Curitiba-** Disponível em: <<http://www.anppas.org.br/encontro4/cd/arquivos/gt1-875-797-20080510204217.pdf>> Acesso em: 15 de novembro de 2014.

SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo – Uma Reflexão Sobre a Prática.** 3ªed. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** GRAAL. 6ª Reimpressão, São Paulo.2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 17. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHNEIDER, Sergio; Fialho, Marco Antônio Verardi. **Atividades não Agrícolas e Turismo Rural no Rio Grande do Sul.** In: Almeida, Joaquim Anécio; Riedl, Mário. (Org.). Turismo Rural: Ecologia, Lazer e Desenvolvimento. Bauru: 2000.

SCHELLING, Vivian. **A presença do povo na cultura brasileira – ensaio sobre o pensamento de Mário de Andrade e Paulo Freire.** Campinas: Edunicamp, 1991.

SILVA, René Marc da Costa (org.). **Cultura Popular e Educação: salto para o futuro.** Brasília: Salto para o Futuro/TV Escola/Seed/MEC, 2008. (p. 25-38)

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

SOUZA, Maria Antônia de. **A Educação é do campo no estado do Paraná?** In: SOUZA, M. A. de (Org.) Práticas Educativas no/do Campo. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: **Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas: Papirus, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (ORG). **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**. 26. Ed. Campinas – SP: Papirus, 2009.

VERDE, Valéria Villa. **Territórios, ruralidade e desenvolvimento**. Curitiba: IPARDES, 2004.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Cultura e Formação Humana no Pensamento de Antonio Gramsci**. Revista Educação e Pesquisa. Universidade Federal do Paraná vol.25 no.1 São Paulo Jan./June 1999.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. Tradução André Glaser. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BRASIL, República Federativa. Constituição Federal, 1988. _____; República Federativa. Decreto Nº. 6.040. 7 de Fevereiro de 2007.

EYNG, Ana Maria; SCHERER, Daniel. **Currículo e Culturas Escolares e Juvenis: Identidades Híbridas?** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

GARCIA, Tânia Braga. **Projeto Recriando Histórias: História Local e formação de professores.** Contextos (Santiago), Santiago, Chile, v. 13, n.1, p. 193-203, 2005.

JESUS, José Novais. **A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás.** Revista NERA. Presidente Prudente Ano 14, nº. 18 pp. 07-20 Jan-jun./2011

MALANCHEN, Julia. **O Conceito de Cultura: definição e compreensão a partir da Teoria Marxista –** Unioeste/Foz do Iguaçu. Agência financiadora: Fundação Araucária.

MUNARIM, Antônio. BELTRAME, Sônia Aparecida Branco; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Org). **Educação do Campo - Políticas Públicas, Territorialidades e Práticas Pedagógicas.** Florianópolis, Insular, 2011.

PARANÁ, **Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil.** Fascículo 1. Comunidade Quilombola Invernada Paiol de Telha Fundão. Guarapuava/PR. 2009.

ROCHA, Denise (organizadora). **Coletânea de Textos: O Sabor do Saber.** Clube de autores. 2011.

ROCHA, Sidnei Sales. **Tijucas do Sul: Aspectos gerais da formação, criação e evolução do município.** Oni Gráfica e Editora Ltda, 2005.

APENDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO



PROJETO DE PESQUISA-MESTRADO UTP-PR-2015

TEMA:

A CULTURA COMO MATRIZ PEDAGÓGICA NA PROPOSTA CURRICULAR PARA AS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO

Mestranda: RITA DAS DORES MACHADO

Orientadora: Prof^a MARIA ANTONIA DE SOUZA

QUESTIONÁRIO

Caro (a) morador (a),

Solicitamos sua colaboração respondendo o questionário proposto no sentido de identificar os aspectos socioeconômicos e culturais que caracterizam as comunidades de Tijucas do Sul com a finalidade de levantar informações e pontos significativos para análise, discussão, definição de estratégias e modificações nas propostas curriculares do município de Tijucas do Sul visando à melhoria da qualidade da educação. Esse questionário integra a pesquisa de Mestrado que tem como objeto a cultura como matriz pedagógica.

Agradecemos sua contribuição.

1. Dados identificação

Nome do entrevistado : _____

Idade: _____

Moradores da comunidade de _____

- Quais as famílias (sobrenomes) consideradas tradicionais na comunidade:

- Qual a vegetação predominante:

- Quais as atividades econômicas comuns:
- Que profissões são mais comuns:
- Qual a origem do nome da comunidade:
- Quais as igrejas da comunidade:
- Que histórias o povo conta, descreva algumas curiosidades de sua comunidade:

APÊNDICE B
CRONOGRAMA DE ATIVIDADES PARA GRUPO FOCAL

Data do encontro	Atividade	Objetivo	Observações/ carga horária aproximada
18 de maio 2015	Discussão do texto: O que é Cultura? José Luiz dos Santos; Apresentação do livro por: Rita Machado; Síntese do grupo em forma de quadro de conceitos;	Apropriar conceitos de cultura através da leitura apresentada; Conceituar cultura diante da realidade local;	4 horas
29 de maio 2015	Discussão do texto de Miguel Arroyo "As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes"; Elaboração de um quadro síntese das matrizes pedagógicas.	Analisar as matrizes pedagógicas presentes na realidade escolar; Conceituar matrizes pedagógicas;	4 horas
12 de junho 2015	Leitura e discussão do texto: "Educação do campo, currículo e diversidade culturais" de Elmo de Souza Lima	Discutir os conceitos sobre currículo e educação do campo; Identificar aspectos culturais no currículo das escolas localizadas no campo;	4 horas
24 de junho 2015	Análise das PPC's da escola;	Identificar nas PPC's de Língua Portuguesa e Matemática elementos que mereçam revisão e reformulação de acordo com os textos e debates realizados no grupo focal;	4 horas
03 de julho 2015	Análise das PPC's da escola;	Identificar nas PPC's de história, ciências e geografia elementos que mereçam revisão e reformulação de acordo com os textos e debates realizados no grupo focal;	4 horas

Organização: Rita Machado, 2015

APENDICE C- QUESTIONÁRIO APLICADO



PROJETO DE PESQUISA-MESTRADO UTP-PR-2015

TEMA:

A CULTURA COMO MATRIZ PEDAGÓGICA NA PROPOSTA CURRICULAR PARA AS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO

Mestranda: RITA DAS DORES MACHADO
Orientadora: Prof^a MARIA ANTONIA DE SOUZA

QUESTIONÁRIO

Caro (a) professor (a),

Solicitamos sua colaboração respondendo, em conformidade com sua prática docente, o questionário proposto no sentido de identificar pontos significativos para análise, discussão, definição de estratégias e modificações nas propostas curriculares do município de Tijucas do Sul visando à melhoria da qualidade da educação. Esse questionário integra a pesquisa de Mestrado que tem como objeto a cultura como matriz pedagógica.

Agradecemos sua contribuição.

Escola = _____

Perfil do professor (formação)

magistério pedagogia pós-graduação

outra graduação, qual? _____

Série em que atua _____

1. Sobre a Proposta Curricular da escola onde atua:

1.1. A Proposta Curricular da escola onde atua atende às Diretrizes Curriculares Nacionais

Sim Não

1.2. As propostas curriculares da rede municipal de ensino estão sendo desenvolvidas em conformidade com as diretrizes municipais?

Sim Não

1.3. As propostas curriculares estão presentes:

- No momento do planejamento
- Em todas as atividades educativas da escola
- Na sala de aula.

1.4. O Plano de Ensino é socializado com os alunos e pais

- Sim Não

Se sim: Como

1.5. O conteúdo está adequado para seu cumprimento durante o ano letivo?

- Sim Não Em parte

Justifique sua resposta.

1.6. A equipe pedagógica da escola reúne com você para discutir sobre o cumprimento do currículo?

- Sim Não Raramente

1.7. Os Programas e Projetos existentes na escola:

- São desenvolvidos de forma articulada com o Currículo escolar.
- Favorecem o seu trabalho em sala de aula
- Contribuem para melhoria da aprendizagem dos alunos

2.0. Sobre cultura e currículo

2.1. Tendo em vista os escritos de Arroyo (2009) sobre as Matrizes Pedagógicas Trabalho, Terra, Cultura, Vivência a Opressão e Movimentos Sociais, as quais, segundo ele se relacionam com a luta de classes, podemos fazer uma reflexão sobre os aspectos socioculturais que ela trazem e suas contribuições para a formação humana. A cultura citada por Arroyo é tida como a grande matriz, pois é nela que podemos reconhecer através da sensibilidade os processos educativos com como processo de construção de valores, identidades, conhecimentos. Partindo desse contexto você percebe que a

A cultura local está inserida nas propostas curriculares da escola em que atua?

- Sim Não Raramente

Justifique sua resposta

2.2. Professor (a), o que é cultura para você?

2.3. O que você destaca da cultura do município de Tijucas do Sul?

2.4. Que sugestões você destaca para que a cultura seja valorizada nas propostas curriculares do município:

Obrigada pela colaboração!

APENDICE D

GRUPOS DE PESQUISA-RELAÇÃO DE GRUPOS DE ESTUDOS PESQUISADOS NA CNPQ

	NOME DO GRUPO	LIDERES	LOCAL - INSTITUIÇÃO	ANO DE CRIAÇÃO	AREA PREDOMINANTE	OBSERVAÇÕES
1	Educação, Cultura e Cidadania	Roseli Odorizzi Edyan das Graças Braun	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE	2006	Ciências Humanas; Educação	www.unioeste.br
2	Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo	Marlene Lucia Siebert Sapelli Marcos Gehrke	Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO	2012	Ciências Humanas; Educação	
3	Currículo Gênero e Docência	Adriana Regina de Jesus -	Universidade Estadual de Londrina - UEL	2010	Ciências Humanas; Educação	
4	Práticas pedagógicas: elementos articuladores	Maria Antônia de Souza - Joe de Assis Garcia -	Universidade Tuiuti do Paraná - UTP	2002	Ciências Humanas; Educação	www.utp.br
5	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação do Campo – GEPPEC	Elias Canuto Brandão	Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR	2011	Ciências Humanas; Educação	http://www.gepppec.blogspot.com/

Fonte: Rita Machado- 2015

APENDICE E
TESES E DISSERTAÇÕES –REFERENCIAL TEÓRICO – ARTIGOS E TESES CAPES

INDEXADORES = CULTURA – CURRÍCULO – EDUCAÇÃO DO CAMPO						
	TÍTULO	AUTOR	LOCAL	PUBLICAÇÃO	ASSUNTO	DESCRIÇÃO
1	O conceito de cultura em Raymond Williams e Edward P. Thompson: breve apresentação das ideias de materialismo cultural e experiência	Raquel Sousa Lima		Disponível em: http://www.historia.uff.br/cantareira/novacantareira/artigos/edicao8/artigo02.pdf Data do acesso: 16/17/2009.	Cultura	O artigo faz uma breve discussão teórica sobre o conceito de cultura, presente no pensamento de Edward P. Thompson e Raymond Williams, expoentes intelectuais do movimento britânico chamado de Nova Esquerda.
2	Currículo e culturas escolares e juvenis: Identidades Híbridas?	Ana Maria Eyng	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2011	Políticas Curriculares ; Identidades Juvenis ;Hibridismo ; Educação Intercultural	O estudo analisa a circulação, a articulação e o entrelaçamento de racionalidades e linguagens globais e locais que incidem na configuração da identidade e da diferença.
3	Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação	Vera Maria Ferrão Candau	PUC-RJ	Educ. Soc. vol.23 no.79 CAMPINAS 2002	Multiculturalismo. Interculturalismo. Cultura (s). Cotidiano escolar.	O trabalho apresenta a problemática da educação multicultural hoje, do ponto de vista conceitual e prático, situa e define a perspectiva da educação intercultural
4	Consciência histórica e cultura escolar: um estudo sobre aprendizagem de história local em escolas do campo da região metropolitana de Curitiba-PR	Geyso Dongley Germinari	UFRN, em Natal - RN.	ANPUH- BRASIL	Cultura e Currículo	Segundo o autor o documento, ressalta a importância dos conteúdos partirem das problemáticas locais onde estão inseridas as crianças, sem perder de vista que estas questões estão envolvidas em todas as problemáticas, sejam no âmbito nacional, regional ou mundial. Nessa direção, o documento justifica a seleção de conteúdo

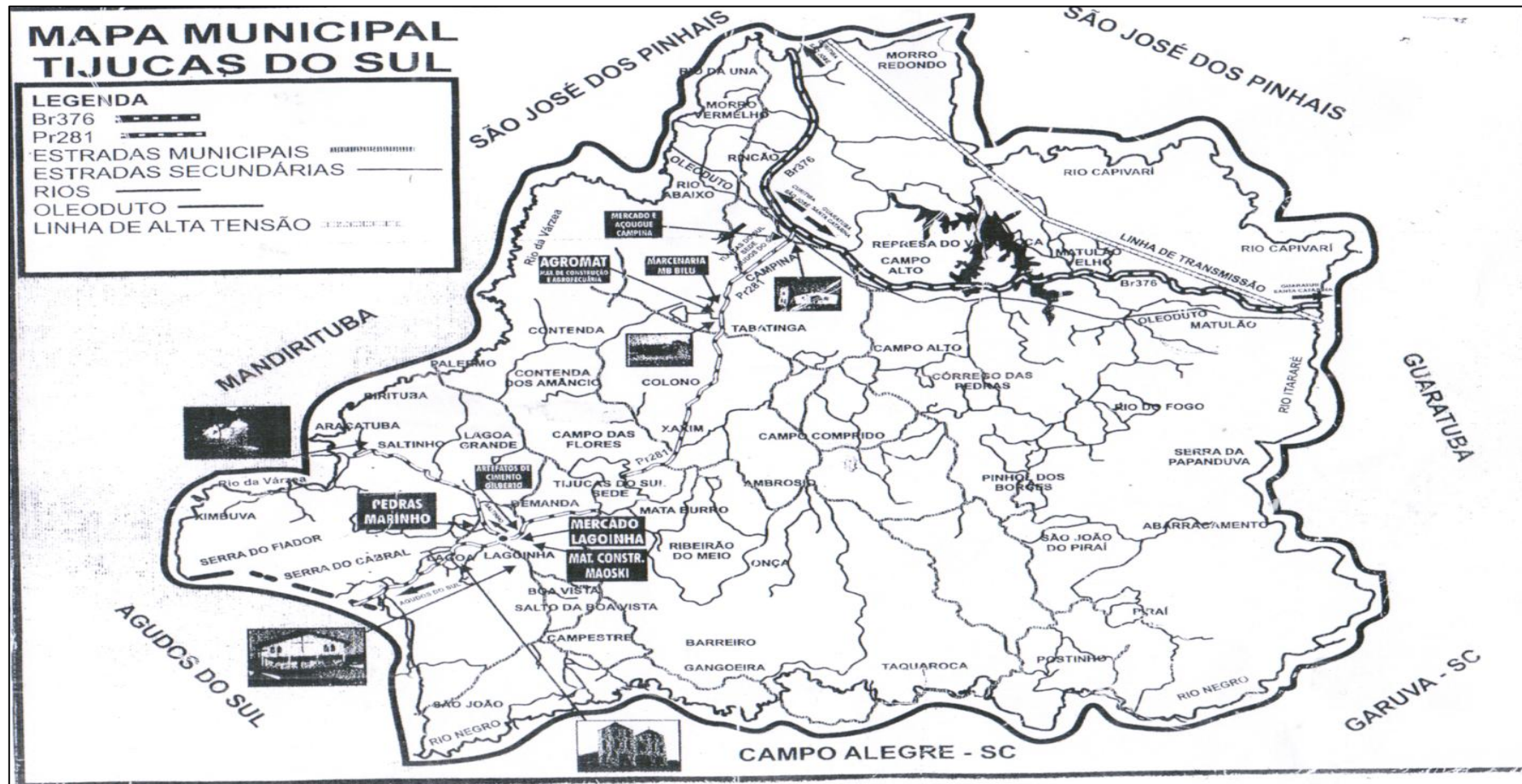
INDEXADORES = CULTURA – CURRÍCULO – EDUCAÇÃO DO CAMPO						
	TÍTULO	AUTOR	LOCAL	PUBLICAÇÃO	ASSUNTO	DESCRIÇÃO
5	Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica	Sonia Kramer		Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro/97	Propostas pedagógicas	O artigo apresenta uma alternativa de análise e construção de currículo, baseado em pesquisas na área, tendo o objetivo de subsidiar a análise crítica de propostas pedagógicas ou curriculares.
6	Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica	Maria Antonia de Souza		Educação & Sociedade, 2008, Vol.29(105), p.1089	Educação Rural ; Pesquisa ; Movimentos Sociais; Prática Pedagógica ;	O artigo apresenta a educação do campo e sua inserção na agenda política educacional, nos últimos anos.
7	Um sitio no mar: estudo da educação escolar na Vila de ILHA RASA/PR	Mariangela Hoog Cunha	Curitiba/PR	UTP/PR-2010	Cultura	A Dissertação traz contribuições para reflexão de aspectos e conceitos sobre cultura e trabalho, um estudo etnográfico com sujeitos moradores de uma Ilha
8	Currículo diferença cultural e diálogo	Antonio Flavio Barbosa Moreira		Educação e Sociedade, Ano Xxiii, Nº 79, agosto/2002	Currículo	O artigo traz reflete sobre multiculturalismo crítico e questões de das contribuições das teorias do currículo
9	Educação popular e pesquisa qualitativa considerações sobre a utilização dos métodos da pesquisa –ação e da participante na educação	Rosiane Morais Torrezan			Pesquisas científicas	O artigo aborda as pesquisas educacionais traz concepções de Paulo freire

INDEXADORES = CULTURA – CURRÍCULO – EDUCAÇÃO DO CAMPO						
	TÍTULO	AUTOR	LOCAL	PUBLICAÇÃO	ASSUNTO	DESCRIÇÃO
10	Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores	Miguel Gonzalez Arroyo	1999	Educação e Sociedade, Ano XX, Nº 68, Dez/99	Formação humana	O artigo reflete o caráter formador dos ciclos e as virtualidades desse processo
11	Por um currículo do campo: limites e contribuições da proposta pedagógica da educação do campo no território Velho Chico – Bahia	Cleber Ferreira e Claudio Felix dos Santos	Bahia		Currículo	O artigo traz a s especificidades Sobre a supervalorização dos saberes locais, em detrimentos ou secundarização dos saberes científicos
12	Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica	Sonia Kramer	Rio de Janeiro	Educação e Sociedade, Ano XXIII, Nº 60, Dez/97	Propostas pedagógicas	O trabalho faz relações entre as mudanças das propostas pedagógicas, currículos, e políticas educacionais. Um análise do currículo.
13	Currículo e educação do campo: tensões e resistência nucleação escolar	Carolina Figueredo de Sá	Pernambuco		Currículo	O trabalho reflete a construção do currículo para educação do campo.
14	Educação do campo, currículo e diversidades culturais	Elmo de Souza Lima		Espaço do Currículo, V.6, Nº3, p. 608-619, Set a dez/2013 http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec	Currículo	O texto traz um debate sobre a construção e formação de um currículo emancipatório
15	A cultura e sua inserção nos currículos das escolas do campo em Amargos / BA	Caliane Costa dos Santos da Conceição Jaqueline			Cultura	O artigo estabelece a relação entre educação do campo e cultura como matriz do conhecimento. Praticas desenvolvidas na escola Salete Strozak –PR

INDEXADORES = CULTURA – CURRÍCULO – EDUCAÇÃO DO CAMPO						
	TÍTULO	AUTOR	LOCAL	PUBLICAÇÃO	ASSUNTO	DESCRIÇÃO
		Barreto, Silvana Da Silva Lima				
17	O grupo focal com os estudantes da comunidade Maria Preta: pensando no currículo	Selidalva Gonçalves de Queiroz, Ana Cristina Nasciment o Givigi	Laranjeiras do Sul	Revista Eletrônica de Culturas e Educação	Grupo Focal	Descrição da realização do grupo focal
18	Modernidade, identidade e cultura de fronteira	Boaventura de Sousa Santos		Tempo Social: Revista Sociologia. USP, SP, 5(1,2): 31-52, 1993	Cultura e Hegemonia	O artigo reflete a análise de identidades culturais, hegemonia.
19	Educação do campo: uma proposta curricular em construção	Marciane Maria Mendes e Solange Toderon Von Onçay			Propostas pedagógicas	O trabalho aborda as matrizes formativas teóricas e práticas desenvolvidas na escola Estadual Iraci Salete Strozak - base das Escolas Itinerantes do Estado do Paraná.
20	Educação do campo: notas para uma análise de percurso	Roseli Salete Caldart	Rio de Janeiro-2009	Trabalho, Educação, Saúde, Rio de Janeiro, V.7 N° 1, P.35-44. Março a junho/2009	Artigo Article	O ensaio busca trazer uma análise do percurso da educação do campo e a situação atual da mesma no Brasil
21	O Conceito de Cultura: Definição e Compreensão a Partir da Teoria Marxista	Julia Malanche	Unioeste Foz do Iguaçu	<a href="http://www.histedbr.fe.unica
mp.br/">http://www.histedbr.fe.unica mp.br/	Cultura	O artigo traz uma reflexão sobre as terminologias do termo cultura e suas relações com a teoria marxista.

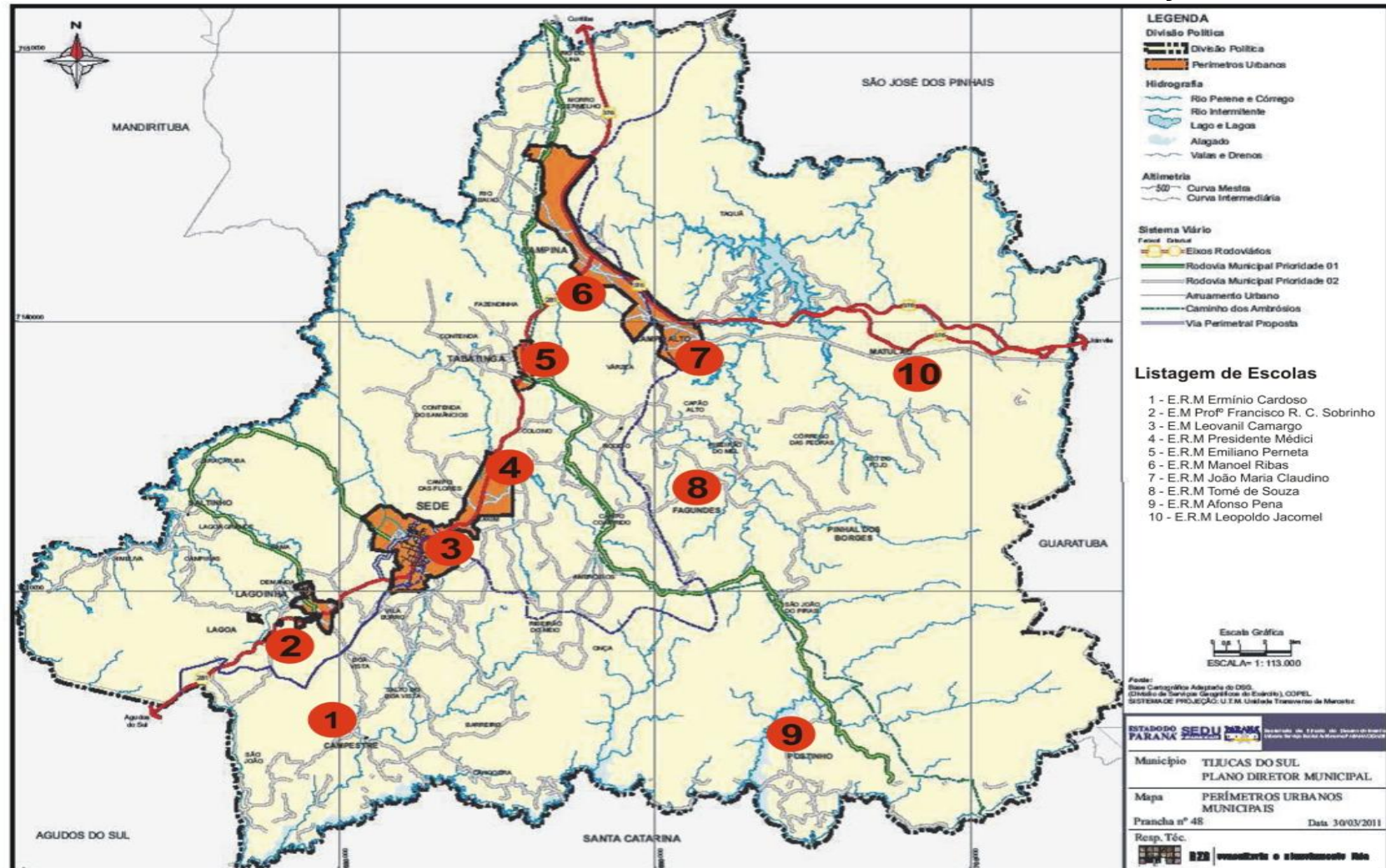
Organização: Rita Machado– 2015.

ANEXO 1 - FIGURA 1- MAPA DE TIJUCAS DO SUL



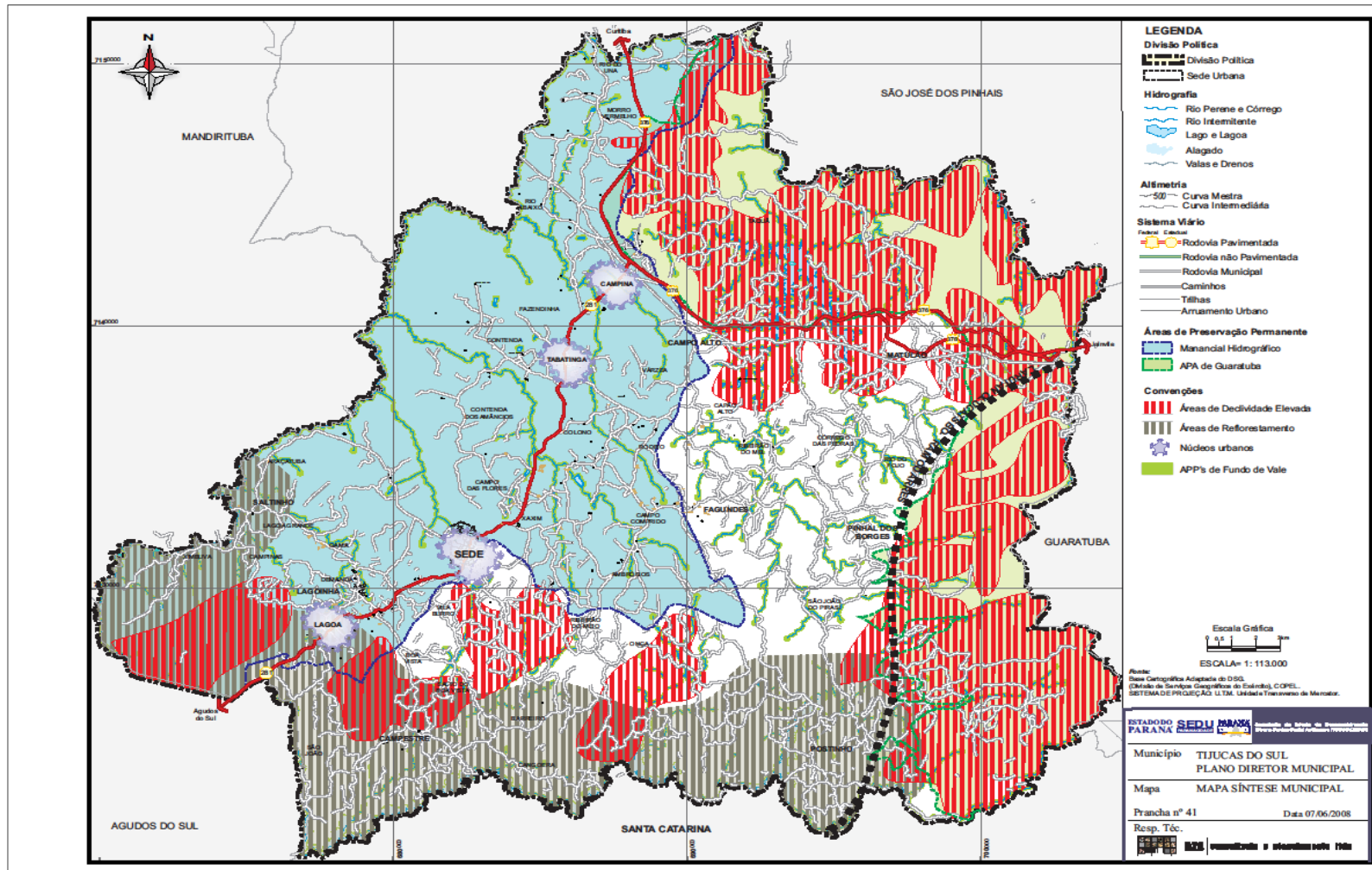
Fonte: Acervo - Escola R. M. Emiliano Pernetá -2015

ANEXO 2- MAPA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TIJUCAS DO SUL- LOCALIZAÇÃO



Fonte: Ranolfo- Câmara Municipal de Tijucas do Sul – 2013

ANEXO-3- MAPA DOS BAIRROS DO MUNICÍPIO DE TIJUCAS DO SUL



Fonte: Plano Diretor de Tijucas do Sul – 2011.