UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROSANA APARECIDA DA CRUZ

EDUCAÇÃO E CONTRADIÇÃO: DISPUTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS EM TORNO DA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO

‘

CURITIBA
2018

ROSANA APARECIDA DA CRUZ

EDUCAÇÃO E CONTRADIÇÃO: DISPUTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS EM TORNO DA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Linha de Pesquisa - Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores.

Orientadora: Profª Dra. Maria Antônia de Souza

CURITIBA
2018

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

C955 Cruz, Rosana Aparecida da.
Educação e contradição: disputas político-pedagógicas em torno da escola pública do campo / Rosana Aparecida da Cruz; orientadora Profª. Drª. Maria Antônia de Souza.
216f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

1. Educação do campo. 2. Escolas públicas. 3. Campo. 4. Disputas político-pedagógicas. I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 370.91734098162

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

ROSANA APARECIDA DA CRUZ

EDUCAÇÃO E CONTRADIÇÃO: DISPUTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS EM TORNO DA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO

Esta tese foi julgada e aprovada como requisito formal para obtenção do título de Doutora em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora.

Curitiba, 14 de dezembro de 2018.

Orientadora: Profª Dra. Maria Antônia de Souza
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof. Dr. Marcos Gehrke
Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO

Prof. Dr. Fernando José Martins
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Profa. Dra. Anita Helena Schlesener
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Profª Dra. Maria Arlete Rosa
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Dedico

Aos sujeitos do campo, que perseveram por justiça social e que não se cansam de lutar por dias melhores.

Aos professores, professoras, diretores, diretoras, coordenadores pedagógicos, auxiliares de Serviços Gerais, secretários, motoristas das escolas públicas municipais e estaduais localizadas no campo de Tijucas do Sul – PR, que incansavelmente resistem e continuam lutando pelo próprio projeto de campo.

Às comunidades campesinas de Tijucas do Sul e à Secretaria Municipal de Educação,

Ao incentivo do debate da Concepção da Educação do Campo na gestão do Prefeito José Altair Moreira e da Secretaria de Educação Evanilde Maoski Valaski .

Aos meus pais, Maria e Dorvalino, ao meu esposo, Marlos e aos meus filhos, Igor e Camila, que estiveram sempre ao meu lado, são referenciais na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Profª. Drª. Maria Antônia de Souza, pela dedicação, paciência e comprometimento que teve nesses anos desde o mestrado ao doutorado. Agradeço por fazer-me enxergar as contradições na educação e na sociedade, as quais eram obscuras. Você foi uma pessoa que fez a diferença na minha trajetória acadêmica e profissional! Motivou-me a lutar pela classe trabalhadora e a não me calar diante das injustiças sociais. Uma professora que carrego no meu coração e não tenho palavras para expressar o quanto te quero bem. Eterna gratidão!

Ao meu esposo Marlos, que me apoiou e compreendeu a minha ausência nos momentos de estudo. Obrigada por me ouvir e me dar forças nos momentos em que mais precisei.

As preciosidades da minha vida, meus filhos Igor e Camila, filhos adoráveis! Obrigada, Igor, por ajudar-me a cuidar de sua irmã, a descoberta da diabetes na vida da Camila foi uma provação para todos nós. Não foi fácil, mas resistimos, e graças a essa parceria familiar estou finalizando hoje esta pesquisa, que fiz com todo amor que tenho pela educação. Foi uma superação!

Aos meus pais, Maria e Dorvalino, exemplo de vida, de coragem, fé e esperança. Meus primeiros apoiadores na escola da vida, na academia e no lado profissional. Não há palavras suficientes para agradecer-lhes por tudo de bom que ambos fizeram e ainda fazem por mim. Gratidão eterna!

Aos professores que aceitaram compor a banca de avaliação da tese: Prof. Dr. Marcos Gehrke; Prof. Dr. Fernando José Martins; Profa. Dra. Anita Helena Schlesener; Profª Dra. Maria Arlete Rosa; Prof.ª Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira; Prof. Dra. Gisele Masson. Suas contribuições foram fundamentais nesse processo de construção. Agradeço!

A todos os professores e professoras do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti, que nas suas disciplinas contribuíram na construção do conhecimento científico.

À CAPES, pela concessão de bolsa de estudos no mestrado e a concessão da taxa PROSUP/CAPES no doutorado. Sem esse auxílio, não teria condições de hoje estar finalizando esta pesquisa. Gratidão!

Aos professores e professoras da Universidade Tuiuti do Paraná, que possibilitaram o acesso ao conhecimento aos educadores do campo, por meio do curso itinerante na Especialização em Educação do Campo no Município, coordenado pela professora doutora Katia Aparecida Seganfredo. Agradeço!

Aos professores e professoras do Município, que não mediram esforços para concluir a Especialização em Educação do Campo e se fortalecer na defesa por uma Educação do Campo.

Ao coletivo do NUPECAMP – Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas. Meus companheiros de luta! Como aprendi com vocês! Agradeço pela oportunidade de compartilhar os conhecimentos e experiências de vida! Agradeço imensamente.

Aos pais, alunos e sujeitos das comunidades do Município de Tijucas do Sul que fizeram parte dos debates e entrevistas realizados. Contribuíram muito com a pesquisa. Obrigada!

À Cláudia Gomes Fonseca, pela revisão, formatação e organização do texto! Agradeço.

Às amigas e aos amigos do doutorado: André Luiz Batista da Silva, Adriana, Camila Casteliano Pereira, Gerson Luiz Buczenko, Maria Cristina Borges da Silva, Maria Cristina Elias Esper Stival, Maria Iolanda Fontana, Marilei de Fátima Ferreira Gonçalves, Marlene Aparecida Araújo Comim, Regina Bonat Pianovski, Rosângela Cristina Rosinski Lima, Rosilda Maria Borges Ferreira, Solange Fernandes Barrozo Debortoli. Valdirene Manduca de Moraes. Sujeitos solidários, que com coragem continuam lutando por outro projeto de vida e de sociedade. Agradeço por vocês compartilharem comigo esses momentos importantes nessa trajetória. Lembrança eterna de meus companheiros e irmãos de percurso!

Às irmãs de coração: Evanilde Maoski Valaski, Ingrid Theurer, Maria Vanderléia Cruz. Agradeço pelo apoio, carinho e amizade. Lutaram comigo nos debates da Educação do Campo no Município de Tijucas do Sul. Jamais vou me esquecer de vocês!

À professora Lúcia Karpinski, que me incentivou a fazer mestrado. A partir dessa valiosa motivação inicial, estou finalizando o doutorado. Ao incentivo também de Patricia Marcoccia, que iniciou sua pesquisa no município em 2011. Às diretoras Vera Rosana Chicóvis de Oliveira e Rita das Dores Machado, que fizeram parte dos projetos do Observatório da Educação da Universidade Tuiuti do Paraná e que colaboraram com as discussões da Educação do Campo no município.

Agradeço por fazer parte da construção coletiva dos textos desenvolvidos pelos pesquisadores do Nupecamp das pesquisas realizadas no período de 2011 a 2017, na obra intitulada *Escola Pública, Educação do Campo e Projeto-Político Pedagógico,* organizada pela professora doutora Maria Antônia de Souza em 2018. Agradeço também a oportunidade dada às crianças das comunidades camponesas na participação dos desenhos presentes na obra.

Aos companheiros e companheiras da Escola Rural Municipal João Maria Claudino: Anny, Cacilda Maria Laska, Claudete Karpinski, Elizabete Karpinski, Everli Aparecida da Cruz Oliveira, Fabiane Silva Santos, Ivanilda do Carmo Santos Fagundes Rechetzki, João Victor, Alcântara da Silva, Lorena Luiza Pinheiro, Maria Nerilsa, Márcio, pelo apoio, carinho e respeito que sempre tiveram comigo. Agradeço por fazerem parte dessa trajetória e por compartilharem experiências de vida e aprendizado. Aprendi muito com vocês!

Agradeço a contribuição da professora Rita de Cassia Gonçalves Pacheco dos Santos, da Universidade Tuiuti do Paraná, no auxílio da construção coletiva do Projeto em andamento sobre o município de Tijucas do Sul.

Aos representantes do Conselho Municipal de Educação e do Conselho do Fundeb, que contribuem nos debates da Educação do Campo.

Aos municípios da Região Metropolitana pela parceria e troca de experiências na participação dos seminários realizados, em especial a Lapa, Campo Largo, Araucária, Almirante Tamandaré, Agudos do Sul, Piên, Rio Branco, Cerro Azul, e Quitandinha.

Agradeço à professora Viviane Maria Zeni, coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo apoio e carinho.

Agradeço a Luci e Viviane, Secretarias do Programa de Pós-Graduação da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo pronto atendimento e comprometimento.

Ao meu amigo Caubi, um menino guerreiro e que luta pela vida! Mesmo diante de suas limitações físicas, não mede esforços para auxiliar o próximo. Exemplo de vida! Agradeço imensamente por recuperar meu último arquivo da tese.

Por fim, agradeço a Deus, que me conduziu o caminho para chegar até aqui.

OS QUE LUTAM

Há aqueles que lutam um dia; e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam muitos dias; e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam anos; e são melhores ainda;
Porém há aqueles que lutam toda a vida; esses são os imprescindíveis.

(Bertolt Brecht)

Rastros que nos perseguem
Hegemonia
Neoliberalismo
Capitalismo exacerbado
Disputa constante e incansável
Pela luta de uma sociedade digna e de direito
Resistir a tantas contradições
Desse mundo infestado por um sistema que oprime e domina
Luta, constante luta...
Luta pela formação humana
Destruindo as amarras do poder
Impedindo de ser manipulado
Pela hierarquia que regula
e procura cessar a busca de um projeto emancipador
Somente o povo é capaz de desfazer esse mal
Pela força do coletivo
Força que desconstrói a ruína, persiste, persevera
Por um projeto de nação, de equidade, de conquista
Por uma outra sociedade...

Rosana A. da Cruz

RESUMO

Esta pesquisa analisa as disputas político-pedagógicas em torno das escolas públicas localizadas no campo do Município de Tijucas do Sul-PR, situado na Região Metropolitana de Curitiba. Insere-se na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas: elementos articuladores, do Programa de Pós Graduação – PPGE – Mestrado e Doutorado em Educação e do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Práticas Pedagógicas e Movimentos Sociais – NUPECAMP da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Delineamos os objetivos da pesquisa, sendo o objetivo geral: Analisar as disputas político-pedagógicas a partir dos debates municipais na escola, na câmara de vereadores e nas comunidades. Como objetivos específicos: Compreender o processo político-pedagógico de problematização da Educação do Campo no Município de Tijucas do Sul-PR; Identificar as disputas político-pedagógicas emergentes no período de 2011-2017 em Tijucas do Sul; Caracterizar as ações coletivas municipais e intermunicipais no fortalecimento da Educação do Campo. O estudo aborda a contradição que move a escola pública e as relações políticas, as disputas em torno dos princípios da Educação do Campo nas escolas públicas, que estão na lógica da Educação Rural, distanciadas das comunidades, do trabalho no campo, do projeto político de sociedade diferenciada. A partir da nossa aproximação e participação nos encontros e seminários realizados coletivamente no Município, a análise documental foi fundamental no processo de construção da pesquisa. Os documentos centrais de análise são: relatórios de reuniões com professores e equipe pedagógica, seminários de educação do campo no município, diários de campo, atas do Conselho Municipal de Educação, Plano Municipal de Educação e cartas/Manifesto. A fundamentação teórico-metodológica vincula-se ao método materialista histórico e dialético, tendo como categorias centrais: contradição, mediação, hegemonia, totalidade, historicidade e prática social. Constata-se que a escola é um espaço de disputa de projetos societários diferentes: um ligado à formação humana dos sujeitos, que atende os interesses da classe trabalhadora, ou um projeto baseado no sistema capitalista, empreendedor e mercadológico que favorece a classe dominante. Nessa perspectiva, há coletivos que resistem e lutam por um projeto coletivo e de formação humana, não aceitando os que são distantes do contexto sociocultural e que acabam implicando na organização do trabalho pedagógico. Destarte, a pesquisa retrata momentos de resistência da comunidade escolar contra a entrada de projetos hegemônicos que chegam ao município, como as imposições do Núcleo Regional de Educação, o Sistema Aprende Brasil (sistema privado de Ensino); Programa Agrinho; Projeto Comfloresta entre outros. Dessa forma, conclui-se a pesquisa afirmando que as escolas públicas são espaços de disputas político-pedagógicas e que a Educação do Campo enfrenta um processo de resistência, de natureza política, pedagógica e cultural.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escolas públicas. Campo. Disputas político-pedagógicas.

ABSTRACT

This study analyzes political-pedagogical disputes related to public schools from the municipality of Tijucas do Sul – PR, in the Metropolitan Region of Curitiba. The study belongs to the research line Pedagogical Practices: articulating elements of the Master´s and Doctoral Courses in Education from the Post-Graduation Program (PPGE, in the Portuguese acronym) and the Research Center about Rural Education, Pedagogical Practices and Social Movements (NUPECAMP, in the Portuguese acronym) from the Paraná Tuiuti University (UTP, also in the Portuguese acronym). The main aim of the research was to analyze the political-pedagogical disputes based on the municipal debates held in the school, in the town council and in the communities. The specific aims are to understand the political-pedagogical process of Rural Education in the municipality of Tijucas do Sul – PR; to identify the political-pedagogical disputes that occurred from 2011 to 2017; describe the municipal and intercity collective actions for the strengthening of Rural Education. The study deals with the contradiction related to public schools and political relations, the disputes about the principles of Rural Education in public schools that refer to the logic of Rural Education, distant from communities, from work in rural areas, and from the political project for a different society. From our approach and participation in the meetings and seminars carried out collectively in the city, the document analysis was essential for the research process. The main documents analyzed include meeting reports between teachers and the pedagogical staff, seminars about rural education in the aforementioned municipality, research logs, as well as reports from the Education Town Council, Plans for Municipal Education and letters/manifest. The methodological-theoretical framework is related to the historical and dialectical materialist method and the main categories are contradiction, mediation, hegemony, totality, historicity and social practice. It was observed that schools are spaces of dispute of two distinct projects of society: one linked to the human education of individuals that reflects the interests of the working class and another based on a capitalist, entrepreneur and market system that favors the dominant class. From this perspective, there are groups that resist and fight for a collective project of society and human formation that do not accept the groups that although are distant from the sociocultural context of individuals influence the organization of pedagogical work. Thus, the research shows moments of resistance of the school community against the interference of hegemonic projects that come to the municipality, such as the impositions from the Regional Education Department; the *Sistema Aprende Brasil* (a private system of education); the *Agrinho Program*; the *Comfloresta* Project and others. The research demonstrates that public schools are spaces of pedagogical-political disputes and that Rural Education faces a resistance process that has a political, pedagogical and cultural nature.

Keywords: Rural Education. Public schools. Rural Areas. Political-pedagogical disputes.

.

RESUMEN

La presente investigación analiza las disputas político-pedagógicas acerca de las escuelas públicas situadas en el campo del Municipio de Tijucas do Sul-PR, localizado en la Región Metropolitana de Curitiba. Se inserta en la línea de investigación Prácticas Pedagógicas: elementos articuladores, del Programa de Posgrado – PPGE – Master y Doctorado en Educación y del Núcleo de Investigación en Educación del Campo, Prácticas Pedagógicas y Movimientos Sociales – NUPECAMP de la Universidad Tuiuti de Paraná (UTP). Delineamos los objetivos de la investigación, siendo el objetivo general: Analizar las disputas político-pedagógicas desde los debates municipales en la escuela, en la cámara de concejales y en las comunidades. Como rectos específicos: Comprender el proceso político-pedagógico de problematización de la Educación del Campo en la ciudad de Tijucas do Sul – PR; Identificar las disputas político-pedagógicas emergentes en el período de 2011-2017 en Tijucas do Sul; Caracterizar las acciones colectivas municipales e intermunicipales en el fortalecimiento de la Educación del Campo. El estudio aborda la contradicción que mueve la escuela pública y las relaciónes políticas, las disputas acerca de los principios de la Educación del Campo en las escuelas públicas, que están en la lógica de la Educación Rural, distanciadas de las comunidades, del trabajo en el campo, del proyecto político de sociedad diferenciada. Desde la nuestra aproximación y participación en los encuentros y seminarios realizados colectivamente en la ciudad, el análisis documental fue fundamental en el proceso de construcción de la investigación. Los documentos centrales para el análisis son: informes de reuniones con maestros y equipo pedagógico, seminarios de educación del campo en el municipio, diarios de campo, actas del Consejo Municipal de Educación, Plan Municipal de Educación y cartas/manifiesto. La fundamentación teórico-metodológica está vinculada al método materialista histórico y dialéctico, teniendo como categorías centrales: contradicción, mediación, hegemonía, totalidad, historicidad y práctica social. Se verifica que la escuela es un espacio de disputa de proyectos societarios diferentes, uno con relación a la formación humana de los sujetos, que alcanza los anhelos de la clase trabajadora o un proyecto basado en el sistema capitalista, emprendedor y mercadológico que favorece la clase dominadora. Desde ese punto de vista, hay colectivos que resisten y luchan por un proyecto colectivo y de formación humana, rechazando los que son distantes del contexto sociocultural y que terminan implicando en la organización del trabajo pedagógico. Así, La investigación retrata momentos de resistencia de la comunidad escolar contra la entrada de proyectos hegemónicos que llegan al municipio, como las imposiciones del Núcleo Regional de Educación, el Sistema Aprende Brasil (sistema privado de Enseñanza); Programa Agrinho; Proyecto Comfloresta entre otros. De esa forma, se concluye la investigación, afirmando que, las escuelas públicas son espacios de disputas político-pedagógicas y que la Educación del Campo enfrenta un proceso de resistencia, de naturaleza política, pedagógica y cultural.

Palabras-llave: Educación del Campo. Escuelas públicas. Campo. Disputas político-pedagógicas.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ORGANIZAÇÃO DO TERRITÓRIO SEGUNDO FERNANDES 59
QUADRO 2 − CONTRAPONTOS ENTRE O PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA E DO PARADIGMA DO CAPITALISMO AGRÁRIO, SEGUNDO FERNANDES (2016) 65
QUADRO 3 − PROJETOS E PROGRAMAS REPRESENTANTES DA HEGEMONIA DOMINANTE NO MUNICÍPIO DE TIJUCAS DO SUL - PR 160
QUADRO 4 – Projetos populares contra hegemônico.....162
QUADRO 5 − PROGRAMAS EXISTENTES NO MUNICÍPIO 190

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 − LOCALIZAÇÃO E LIMITES.....52
FIGURA 2 − TERRITÓRIOS.....61
FIGURA 3 − DISPUTAS PARADIGMÁTICAS ENTRE A QUESTÃO AGRÁRIA E O CAPITALISMO AGRÁRIO 66
FIGURA 4 – ASPECTOS FUNDAMENTAIS PARA PENSAR A ESCOLA PÚBLICA 108
FIGURA 5 – DETERMINANTES EXTERNOS BASEADOS NOS ESCRITOS DE SOUZA (2016) 113
FIGURA 6 – DETERMINANTES INTERNOS BASEADOS NOS ESCRITOS DE SOUZA (2016) 114
FIGURA 7 − REVINDICAÇÃO DOS TRABALHADORES.....179
FIGURA 8 − PANFLETO ORGANIZADO PELOS MOTORISTAS E LOGO.....182

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 – COMUNIDADE BARREIROS....69
FOTO 2 – CASA DE UMA DAS FAMÍLIAS....69
FOTO 3 – PESQUISA DE CAMPO - COLETIVO DE PROFESSORES 70
FOTO 4 – COMUNIDADE DE POSTINHO E PIRAÍ 72
FOTO 5 – TRABALHO DE CAMPO: ALUNOS E PROFESSORES, DIRETORA E COORDENADORADA ESCOLA MUNICIPAL MANOEL RIBAS 74
FOTO 6 – COMUNIDADE DE TAQUÃ 74
FOTO 7 – COMUNIDADES ATENDIDAS PELA ESCOLA AFONSO PENA 127
FOTO 8 – COMUNIDADES ATENDIDAS PELA ESCOLA LEOPOLDO JACOMEL 129
FOTO 9 – COMUNIDADES ATENDIDAS PELA ESCOLA EMILIANO PERNETA 132
FOTO 10 – COMUNIDADES ATENDIDAS PELA ESCOLA ERMÍNIO CARDOSO 134
FOTO 11 – COMUNIDADES ATENDIDAS PELA ESCOLA FRANCISCO SOBRINHO 136
FOTO 12 – COMUNIDADES ATENDIDAS PELA ESCOLA JOÃO MARIA CLAUDINO....137
FOTO 13 – COMUNIDADES ATENDIDAS PELA ESCOLA LEOVANIL CAMARGO....139
FOTO 14 – COMUNIDADES ATENDIDAS PELA ESCOLA MANOEL RIBAS 141
FOTO 15 – COMUNIDADES ATENDIDAS PELA ESCOLA PRESIDENTE MÉDICI....143
FOTO 16 – COMUNIDADES ATENDIDAS PELA ESCOLA TOMÉ DE SOUZA...144
FOTO 17 – COMUNIDADES ATENDIDAS PELO CMEI CANTINHO DA CRIANÇA....145
FOTO 18 – COMUNIDADES ATENDIDAS PELO CMEI BRANCA DE NEVE....147
FOTO 19 – COMUNIDADES ATENDIDAS PELO CMEI PEDACINHO DO CÉU .149
FOTO 20 – COMUNIDADES ATENDIDAS PELO CMEI STEFANIE ERDELYI....152
FOTO 21 – COMUNIDADES ATENDIDAS PELO CMEI TIO JANGO 155
FOTO 22 – COLETIVO DEBATENDO NO C.M.E....169
FOTO 23 – MOMENTO NA TRIBUNA CIDADÃ 175
FOTO 24 – PRIMEIRO MANIFESTO ORGANIZADO PELOS PROFESSORES E COMUNIDADE 180
FOTO 25 – FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS PRESENTES NA ASSEMBLEIA NA CRIAÇÃO DO SINDICATO 182
FOTO 26 – REUNIÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO....186
FOTO 27 – DEBATE COLETIVO PARA A CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO ELABORADO PELOS PRÓPRIOS PROFESSORES....188

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – EXTENSÃO TERRITORIAL.....52
GRÁFICO 2 – POPULAÇÃO DE TIJUCAS DO SUL.....53

LISTA DE SIGLAS

AICELTS	Associação de Apoio à Cultura e Esporte de Tijucas do Sul
APA	Área de Proteção Ambiental
APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
ARECICLA	Associação dos Agentes Ambientais Prestadores de serviço na coleta de materiais recicláveis
ASSOCAM	Associação de Moradores e Amigos do Campo Alto
ASSOCAMP	Associação dos Moradores de Campestre
ASSOPINHO	Associação dos Pinhoeiros de Tijucas do Sul e São José dos Pinhais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
COOPERTIJUCAS	Conselho Municipal de Educação e Associação de Produtores de Cogumelos de Tijucas do Sul
COPER	Cooperativa de Cogumelos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro de Educadores e Educadores da Reforma Agrária
FEMULI	Feira Municipal do Livro
FEMUSPOP	Festival de Música Sertaneja e Popular
FETAEP	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Paraná
FONEC	Fórum Nacional da Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFSE	Instituição Filantrópica Sergius Erdelyi
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NRE	Núcleo Regional de Educação
NUPECAMP	Núcleo de Pesquisas em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNAT	Programa Nacional do Transporte
PNE	Plano Nacional de Educação
PNERA	Pesquisa Nacional de Educação da Reforma Agrária
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PP	Partido Progressista
PPP	Projeto político-pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
PROVOPAR	Associação de Proteção à Maternidade e à Infância
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SIEDOC	Seminários Intermunicipais de Educação do Campo
SIFEDOC	I Fórum de Educação do Campo na Região Sul
UESTI	União Pública dos Estudantes Universitários de Tijucas do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **21**

2 CATEGORIAS DO MÉTODO E CATEGORIAS TEÓRICAS **33**
2.1 PROCESSOS DE MEDIAÇÃO **34**
2.1.1 Mediações de primeira ordem e de segunda ordem **35**
2.1.2 A Mediação da Educação como contribuição no processo de humanização **37**
2.2 A TOTALIDADE, A SINGULARIDADE E PARTICULARIDADE DO FENÔMENO **40**
2.3 A CATEGORIA MEDIADORA DA PRÁXIS SOCIAL **42**
2.4 HEGEMONIA **45**
2.5 DISPUTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS POR OUTRO PROJETO DE SOCIEDADE **47**

3 O CAMPO DE TIJUCAS DO SUL **50**
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TIJUCAS DO SUL **51**
3.1.1 Atrativos Naturais – Turismo Rural, Cultura e Tradições **55**
3.1.2 Disputas territoriais: Campo como lugar de vida e de negócio **63**
3.2 COMUNIDADES CAMPONESAS DO MUNICÍPIO DE TIJUCAS DO SUL **68**
3.2.1 Comunidade de Barreiro: Um território esquecido, mas que resiste **68**
3.2.2 Comunidades Faxinalenses – Postinho e Piraí **71**
3.2.3 Comunidade de Taquã **72**

4 EDUCAÇÃO RURAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLA: MOVIMENTO DE DISPUTAS **80**
4.1 HEGEMONIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO **81**
4.2 ESCOLA PÚBLICA ESTATAL **92**

5 ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE TIJUCAS DO SUL **126**
5.1 ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO E COMUNIDADES ATENDIDAS **126**
5.1.1 Escola Rural Municipal Afonso Pena **127**
5.1.2 Escola Rural Municipal Deputado Leopoldo Jacomel **129**
5.1.3 Escola Rural Municipal Emiliano Perneta **132**
5.1.4 Escola Rural Municipal Ermínio Cardoso **134**
5.1.5 Escola Rural Municipal Francisco Sobrinho **136**
5.1.6 Escola de João Maria Claudino **137**
5.1.7 Escola Municipal Professora Leovanil Camargo **139**
5.1.8 Escola Rural Municipal Manoel Ribas **141**
5.1.9 Escola Rural Municipal Presidente Médici **143**
5.1.10 Escola Rural Municipal Tomé de Souza **144**
5.1.11 Centro Municipal de Educação Infantil do Campo Cantinho da Criança **145**
5.1.12 Centro Municipal de Educação Infantil Branca de Neve **147**
5.1.13 Centro Municipal de Educação Infantil Pedacinho do Céu **149**
5.1.14 Centro Municipal de Educação Infantil do Campo Stefanie Erdelyi **152**

5.1.15 Centro Municipal De Educação Infantil Tio Jango **155**
5.2 AS ESCOLAS E A DISPUTA POR OUTRO PROJETO DE VIDA **158**

6 DISPUTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS: CAMPO, ESCOLAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE TIJUCAS DO SUL - PR 164
6.1 DISPUTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NOS PROCESSOS DE MEDIAÇÃO NA LUTA CONTRA HEGEMÔNICA **164**
6. 2 PROCESSO DE RESISTÊNCIA AO MATERIAL "APRENDE BRASIL" (SISTEMA POSITIVO) - DEBATE NO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO **168**
6.3 DISPUTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NA DEFESA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO **173**
6.3.1 A luta continua... Coletivos reunidos na Câmara de Vereadores em prol da defesa por um Projeto de Campo: um Campo de resistência **173**
6.4 A MEDIAÇÃO **184**
6.4.1 Continuando o debate coletivo na discussão do material (Aprende Brasil) − Reunião do Conselho Municipal de Educação **185**
6.4.2 Disputas de projetos no município de Tijucas do Sul **189**

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 199

REFERÊNCIAS 205

ANEXO 216

1 INTRODUÇÃO

> Todos os homens do mundo na medida em que se unem entre si em sociedade, trabalham, lutam e melhoram a si mesmos.
>
> Gramsci (2004)

Diante desse excerto de Gramsci (2004), podemos concluir que os homens necessitam se unir, trabalhar juntos e lutar para melhoria de si mesmos e da sociedade. Concordamos com a afirmação do autor, pois compreendemos que a classe trabalhadora pode construir contra-hegemonia, manifestando seu poder intelectual e conhecimento de mundo diante das contradições produzidas pelo sistema capitalista, para, então, mudar o meio social. A falta de consciência da classe trabalhadora fortalece a burguesia como dominante. Nesse sentido, a consciência da classe trabalhadora é uma forma de poder para a formação da sua hegemonia.

Partindo dessa premissa, fomos construindo a tese, os caminhos foram sendo direcionados ao desvendar as contradições tão presentes e que eram ocultas. Fomos revendo a nossa própria prática, buscando identificar intelectuais orgânicos na luta e resistência por outro projeto de vida e formação humana. Esse processo da pesquisa aos poucos foi sendo delineado diante das nossas inquietações e percebemos que a escola pública é um espaço de disputa. Vivenciamos as contradições no processo educacional, diante dos determinantes externos e internos que acabam afetando as práticas pedagógicas e a construção de um projeto político que seja coerente com o contexto sociocultural dos sujeitos. Essas contradições fazem parte das disputas entre diferentes projetos políticos, correlação de força entre o governo e a sociedade civil, imposições burocráticas no interior das escolas que se contrapõe com a concepção de educação ligada a vida e a identidade dos sujeitos do campo.

Aos poucos, fomos percorrendo esse trajeto da pesquisa, estabelecendo relações com a nossa vida pessoal e profissional. As dificuldades foram imensas, mas buscamos força, coragem e luta diante dos empecilhos encontrados nesse percurso.

As práticas arraigadas historicamente suscitam interrogações e vão se constituindo ao longo do tempo, e carregamos com isso uma herança tradicional em

que as coisas sempre foram determinadas hierarquicamente e muitas vezes nos acomodamos sem refletir e sem pensar no que poderíamos juntos construir. “Temos que recuperar o humanismo pedagógico que foi enterrado por uma tecnologia imperativa, pela burocratização da escola, que foi enterrado pelas políticas públicas educativas” (ARROYO, 2004, p.75). Nessa perspectiva é que novos olhares vão surgindo e passamos a construir um projeto contra-hegemônico, desconstruindo um projeto hegemônico, não aceitando determinações impostas, mas lutando pela construção coletiva por outro projeto de sociedade.

Nesse sentido, começamos a questionar o projeto político-pedagógico, o qual era formulado pela Secretaria Municipal de Educação. Essa forma pela qual vinha sendo executada deveria ser modificada.

Por meio dos encontros com a comunidade, novas formas de perceber o campo foram se constituindo e começamos a valorizar os aspectos ligados à cultura, à identidade, ao trabalho e as formas de ser e de viver dos sujeitos do campo no município de Tijucas do Sul. Esses aspectos foram fundamentais na reestruturação dos Projetos político-pedagógicos, assunto analisado em nossa dissertação defendida em 2014. Ao elaborar os projetos político-pedagógicos, percebemos as dificuldades e limitações enfrentadas nas escolas públicas, os grandes desafios e as disputas de projetos de sociedade diferentes.

Nessa perspectiva, a pesquisa no doutorado investiga as disputas político-pedagógicas em torno das escolas públicas localizadas no campo.

Para compreender esse percurso, é importante destacar que o município de Tijucas do Sul[1] foi procurado pela equipe de pesquisadores do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP), da Universidade Tuiuti do Paraná, com o propósito de envolver a equipe pedagógica e professores em estudos e pesquisas de educação rural e Educação do Campo.

Cabe salientar que, em 2011, a Secretária Municipal de Educação, aceitou que o município participasse do grupo de pesquisa e, desde então, o município

---

[1] Tijucas do Sul é um município eminentemente rural, localizado a 67 km da Região Metropolitana de Curitiba.De acordo com o Caderno Estatístico do Ipardes (2017),Tijucas do Sul possui uma população estimada de 16.161 habitantes**,** sua área é de 671,930 Km², apresenta uma densidade demográfica de24,05 hab./Km² e IDH de 0,636. Conta com 10 escolas do Ensino Fundamental e 5 centros de Educação Infantil.

envolveu-se em quatro frentes de trabalho voltadas para o conhecimento dos princípios da Educação do Campo.

A primeira frente foi a realização de grupos de estudos e seminários com os professores das escolas localizadas no campo. A segunda frente foi a problematização dos projetos político-pedagógicos que até então eram elaborados pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. A terceira frente foi o envolvimento da comunidade na construção dos projetos político-pedagógicos, debatendo sobre: “Que escola temos? Que escola queremos?”. E a quarta frente foi a organização dos seminários intermunicipais de Educação do Campo, envolvendo outros municípios da Região Metropolitana de Curitiba, como Lapa, Campo Largo, Almirante Tamandaré, Contenda, Rio Branco do Sul, Cerro Azul, Fazenda Rio Grande, Quitandinha, Piên, entre outros. Essas frentes contribuíram para processos de formação continuada e politização dos professores em relação à concepção da Educação do Campo.

Importante registrar que a conjuntura política do município naquele momento contribuiu para o processo da construção coletiva, favorecendo a discussão sobre a concepção da Educação do Campo e a reestruturação dos projetos político-pedagógicos nas escolas e na formação continuada de professores. Tivemos a oportunidade de reorganizar o trabalho pedagógico e dialogar com a comunidade escolar sobre uma nova organização, condizente com o contexto sociocultural dos sujeitos do campo.

Na gestão de 2008-2016, o prefeito governou por dois mandatos consecutivos. Fazia parte do Partido Progressista (PP) e sua coligação era composta pelos partidos do PP, PMDB e PV. Entre 2012-2016, no seu segundo mandato, demos início aos debates sobre a concepção da Educação do Campo no município, assim como a reestruturação dos projetos político-pedagógicos. A Secretária Municipal de Educação também atuou por dois mandatos consecutivamente. No primeiro mandato, foi eleita pela comunidade escolar, e no segundo foi indicada pelo prefeito para dar continuidade ao trabalho.

A conjuntura foi favorável nesse período e a gestão foi constituída por práticas democráticas nas decisões. Constatou-se uma valorização dos povos do campo e a discussão coletiva com a comunidade escolar (pais, coordenadores, diretores, professores). Nessa gestão, foram constituídos os conselhos escolares em

todas as escolas municipais e a eleição de diretores de forma democrática. A parceria com outros municípios foi evidenciada nesses anos e contamos com a participação na organização de seminários intermunicipais da Educação do Campo, seminários internos e formação específica aos professores.

Entretanto, no ano de 2017, na mudança de gestão, e com a mudança da Secretária Municipal de Educação e equipe pedagógica, outros direcionamentos foram sendo formados. Cabe ressaltar que o prefeito fazia parte do partido do PSDB.

A conjuntura de 2017 implicou no adiamento dos debates sobre Educação do Campo e não caminha no processo de decisões democráticas, como ocorreu na conjuntura anterior.

No período de 2012 a 2014, desenvolvemos a pesquisa de mestrado intitulada “Reestruturação do Projeto político-pedagógico das escolas municipais localizadas no campo no Município de Tijucas do Sul” (CRUZ, 2014). O objetivo foi analisar o processo de reestruturação coletiva dos Projetos político-pedagógicos, e se estes contemplavam as especificidades inerentes ao contexto sociocultural dos sujeitos do campo. Dessa forma, iniciamos as análises dos projetos político-pedagógicos nas dez escolas municipais do Ensino Fundamental, ampliando essas discussões aos cinco centros Municipais de Educação Infantil. Ao final da pesquisa, concluímos que os projetos político-pedagógicos, além de não terem sidos discutidos e elaborados coletivamente, eram homogêneos e não condiziam com a especificidade dos trabalhadores do campo, pois vinham prontos da Secretaria Municipal de Educação.

Partindo desse contexto, iniciamos as provocações com a comunidade escolar e os sujeitos passaram a ser construtores de seu próprio projeto, problematizando as contradições encontradas na escola e comunidade. Nesse caminho, começamos a valorizar a identidade e a cultura do município e estes aspectos foram problematizados na reestruturação coletiva dos projetos político-pedagógicos. Esse movimento foi gerando o compromisso e a intencionalidade, definidos em conjunto, em relação às limitações e potencialidades encontradas no cotidiano escolar.

No ano de 2015, elaboramos o projeto de doutorado com o foco voltado para a compreensão dos processos resultantes dos estudos empreendidos a partir de 2011 no município.

Frente às ações e disputas político-pedagógicas desencadeadas no município, questionamos: as contradições e disputas na relação contra hegemônica pela Educação do Campo e a escola pública do campo em Tijucas do Sul produziram transformação? Dessa forma, delineamos os objetivos da pesquisa, sendo o objetivo geral: Analisar as disputas político-pedagógicas a partir dos debates municipais na escola, na câmara de vereadores e nas comunidades. E como objetivos específicos: Compreender o processo político-pedagógico de problematização da Educação do Campo no Município de Tijucas do Sul-PR; Identificar as disputas político-pedagógicas emergentes no período de 2011-2017 em Tijucas do Sul; Caracterizar as ações coletivas municipais e intermunicipais no fortalecimento da Educação do Campo.

Portanto, **a tese aqui defendida é de que, nos espaços locais, a Educação do Campo enfrenta um processo de resistência, de natureza política, pedagógica e cultural.**

Com relação à abordagem metodológica, a pesquisa é realizada mediante estudo bibliográfico e análise documental, por meio das seguintes técnicas: a) revisão da literatura do tema pesquisado; b) análise dos documentos, como: relatórios de reuniões e seminários, diários de campo, atas das reuniões do Conselho Municipal de Educação[2], plano municipal de educação. Nessa perspectiva, compartilhamos a concepção do método materialista histórico e dialético, tendo como categorias centrais: contradição, totalidade, mediação, hegemonia, e práxis social.

O método em Marx se propõe ir além da realidade aparente e buscar desvendar as contradições que se encontram de forma obscura diante das aparências. Compreendemos que nesse caminho entre lutas e disputas, a contradição é uma categoria fundamental que nos faz refletir os fenômenos sociais que acontecem na realidade e se relacionam entre si, num processo dialógico. A

---

[2] O Conselho Municipal de Educação foi criado no município no ano de 2007, mas não havia uma participação efetivados membros naquele momento. A partir de 2011 em diante é que o Conselho Municipal de Educação começou a se tornar mais ativo e atuante.

contradição passa a ser um elemento fundamental na educação, por meio do conhecimento, que poderá se tornar um veículo de oposição à sociedade capitalista, contribuindo, dessa forma, no processo de mudança. A contradição é o movimento da realidade, ela gera conflitos e disputas, ela é o motor interno do desenvolvimento dialético.

No Prefácio à Contribuição à crítica da economia política, Marx tece suas análises afirmando que:

> Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade; essas relações de produção que correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência. (MARX, 2008, p. 47).

Nesse sentido, a partir das necessidades de sua existência, os homens buscam a sua sobrevivência diante da produção material, condicionando a vida social, política, econômica e intelectual. Dessa forma, vai gerando conflitos.

Destarte, na produção material de existência, vão se constituindo as relações de força entre a classe trabalhadora e a classe dominante. O homem, ao adquirir a consciência dessas relações e compreender o modo de produção capitalista e suas contradições, poderá coletivamente lutar por uma sociedade mais humanizada, não se tornando mero reprodutor dos condicionantes da produção material, mas um ser que seja protagonista nas práticas sociais.

Ao nos depararmos com a contradição na sua forma mais ampla da sociedade, a categoria da totalidade nos faz compreender uma forma articulada e conectada dialeticamente nas relações sociais. Tomar como referência a totalidade dos aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais é enxergar as contradições presentes e, em meio às tensões, relacionar o todo-parte numa forma integrada.

Na compreensão da dialética em movimento, a categoria mediação se relaciona entre a teoria e a prática. O processo de mediação pode reproduzir uma ideologia dominante, como também fazer parte de uma mediação crítica para transformar a realidade. Cabe ressaltar aqui os intelectuais orgânicos analisados por Gramsci, estes podem organizar a própria classe na busca por um projeto societário

emancipador, desconstruindo a ideologia dominante na função da construção de uma contra-hegemonia que supere o senso comum no surgimento de uma consciência crítica. A mediação do conhecimento torna-se fundamental na medida em que os homens estabelecem uma relação recíproca com os outros e com o mundo, e, ao perceber as contradições presentes da realidade, sendo possível intervir e superá-las. O real é visto como um todo, como um processo dialético e dinâmico. Os sujeitos, ao perceberem essa contradição presente no real, compartilham suas ideias com os outros de forma recíproca e estabelecem as ações.

O conceito de hegemonia faz parte da tradição marxista e foi sistematizado por Gramsci. O autor conceitua a hegemonia no terreno das relações de força, o que inclui também as relações militares, em sentido estrito ou no sentido político-militar. (GRAMSCI, 2001, v. 3, p. 40-44). A categoria hegemonia faz parte do interesse da classe dominante, sendo uma estratégia política. Portanto, é necessário pensar em outra hegemonia pelos próprios sujeitos do campo, ou seja, uma contra hegemonia, e essa superação se dá por meio de uma ação política, eliminando a velha ordem e estabelecendo outra, no sentido de problematizar a função educativa. Nesse sentido, os intelectuais orgânicos podem reverter processos hegemônicos na luta por uma nova hegemonia.

Podemos observar que o bloco histórico faz parte da superestrutura e da infraestrutura. A *superestrutura* é formada pela sociedade civil e sociedade política. A sociedade civil é constituída por escola, sindicatos, partidos, associações, imprensa, igreja, entre outros; por sua vez, a sociedade política é caracterizada pelo governo, aparato militar, parlamento, jurídico. A *infraestrutura* é constituída pelas forças produtivas e relações de produção.

O materialismo histórico e dialético está estruturado na unidade dos contrários. Nesse sentido, torna-se necessária a compreensão da totalidade, no entendimento de cada elemento. Como há um movimento dialético, esse olhar na totalidade é provisório, porque não se pode findar a realidade, ela sempre trará novos elementos. Para Marx e Engels (2009, p. 31), esse movimento real não parte somente

> [...] daquilo que os homens dizem ou imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados,

> para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos.

Nesse movimento dialético, é necessário apreender como essas relações se manifestam. Na sociedade civil, cada grupo tem a sua ideologia, seus valores, suas crenças e nessa direção vai se constituindo uma concepção de mundo, e o consenso poderá existir no grupo, com o objetivo de propagar na sociedade a ideologia da classe dirigente. Dessa forma, vai se exercendo a hegemonia. Já na sociedade política, o Estado tem a força de coerção, é legitimador. Para Marx, “O Estado é um órgão de dominação de classe, de submissão de uma classe por outra” (LENIN, 2010, p. 27). Lenin aponta que o Estado surgiu da necessidade de impedir os antagonismos de classe, resultando que o Estado é sempre o Estado da classe economicamente dominante, e que também se torna a classe politicamente dominante, adquirindo novos meios de oprimir e explorar a classe dominada (LENIN, 2010, p. 32).

Porém, se existir a organização de intelectuais orgânicos na defesa pela classe trabalhadora, o caminho vai tomando outro rumo, outra direção. A classe trabalhadora precisa reagir e não deixar a democracia ser destruída, lutar pela defesa de direitos e por um projeto societário de formação humana. Nesse contexto, compreendemos que é na prática social que consistem as contradições que “impulsionam a sociedade capitalista para sua superação, para o desenrolar das relações estabelecidas entre essa sociedade e seus agentes históricos” (CURY, 1995, p. 69).

A prática social apresenta-se sobre diferentes formas, nas atividades de produção material, buscando sua sobrevivência na luta de classes, na vida política, na vida cultural, enfim, como ser social interagindo e se relacionando com a natureza e seu meio social. Captar o movimento das práticas sociais é fundamental no processo educacional. Permite-nos compreender como a sociedade está estruturada, quais as contradições que estão em movimento e qual é a verdadeira essência dos fenômenos que muitas vezes ficam ocultados apenas pela aparência. Logo, na percepção desse movimento contraditório da realidade, é possível mudar as condições vigentes e instituir outro tipo de sociedade, em que “as relações entre os homens encaminhem, coletivamente, no pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade” (SAVIANI, 2016, p. 23).

Importante indagar a educação pública em relação às imposições emanadas pelo Estado e criar estratégias para intervir na realidade, mas para que isso aconteça, é necessário haver força e luta coletiva, na busca por uma nova concepção de educação.

> A construção da educação do campo vem sendo marcada por uma prática social que indaga a educação pública estatal e que demanda/fortalece a educação pública proveniente das reflexões dos povos do campo. Analisar a articulação que tem havido entre a sociedade civil organizada e o Estado contribuirá na compreensão da trajetória da educação do campo, como uma nova concepção de educação e de campo no Brasil, fundada nas relações de classe (SOUZA, 2008, p. 1109).

É nessa relação que constatamos as contradições, para alcançar a totalidade de cada fenômeno, numa relação dialética, até se chegar à essência dos fatos. Não pode haver conhecimento desligado da prática social. Os desafios que as escolas públicas enfrentam no campo são extremamente contraditórios, pois há disputas de projetos hegemônicos que se contrapõem a uma educação pensada pelos próprios sujeitos, e estes se inquietam diante de uma educação descontextualizada pela política estatal. Constatamos disputas acirradas no modo de produção capitalista e no processo de apropriação da concepção da Educação do Campo.

Assim, o processo dialógico e participativo com a comunidade escolar foi fundamental quando buscamos ser construtores do próprio projeto de campo, valorizando o contexto das práticas sociais existentes. Identificamos a contradição vivenciada a todo instante. Dessa forma, fomos instigados a reavaliar nossas próprias práticas, reconstruindo no coletivo formas de intervenções, propondo mudanças significativas e pensadas politicamente.

Molina (2014) aposta na compreensão gramsciana ao mencionar que a escola é um espaço de disputa. Há uma disputa de projetos societários, os quais se diferem entre a classe trabalhadora e a capitalista. Nesse sentido, a autora enfatiza sobre uma intensificação do agronegócio no campo, hegemonia do agronegócio e a disputa pela agricultura familiar camponesa. Menciona sobre a contraposição dos valores da sociedade capitalista, em que o Movimento da Educação do Campo trabalha na perspectiva da formação de educadores que caminhem na direção de

intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, e que estes contribuam na formação crítica dos educandos.

Há um confronto entre Estado e Sociedade Civil, pois fatores externos instituídos vêm com outro propósito, ou seja, enquanto lutamos por um projeto de vida e de formação humana, entramos em confronto com programas que marcam a relação capitalista. Não obstante, a classe trabalhadora pode reverter essa lógica, constituindo coletivos fortalecidos por intermédio da força popular. Portanto, é necessário debater o papel do Estado e reverter essa posição reguladora, contrapondo-se a lógica capitalista na inversão de um projeto de sociedade construída pelos sujeitos e não propostas para eles.

Nesse papel, a escola também é um dos locais de disputa. Nela se podem problematizar as questões contraditórias da sociedade, de modo a reproduzi-las, ou, então, caminhar em prol da transformação social. Os espaços educacionais podem contribuir para abrir espaços para a democracia, como também reproduzir ideias e valores pautados no conservadorismo, na alienação.

O papel hegemônico do Estado interfere no processo educacional, restringindo a um saber problematizador, pois reforça as relações de dominação no modo de produção capitalista e oculta um saber crítico e emancipador do conhecimento. Por sua vez, a escola pode reverter esse processo de dominação se este saber for articulado a uma visão da totalidade das contradições existentes na sociedade, no sentido de intervir e transformar, e na busca de uma nova hegemonia.

Para Marx, o papel do sujeito é ativo, apreende o objeto não na aparência, mas na essência dos fatos. Segundo Marx e Engels, o ser social e a sociabilidade resultam do trabalho, que constituirá o modelo da práxis, que é um movimento que se dinamiza nas contradições, “cuja superação o conduz a patamares de crescente complexibilidade, nos quais novas contradições impulsionam a outras superações” (NETTO, 2011, p.31).

Conforme explicita Paulo Netto (2011, p.58), o método, para Marx implica “uma determinada posição, (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações”. Marx articulou as três categorias nucleares − a totalidade, a contradição e a mediação − e descobriu “a perspectiva metodológica que lhe propiciou o erguimento de seu edifício teórico” (NETTO, 2011, p. 58).

Nessa direção, a articulação entre a teoria e a prática torna-se fundamental no processo de mediação, de modo a dar sentido à nossa interpretação da realidade, diante das disputas político-pedagógicas que enfrentamos nas escolas públicas localizadas no campo. Em vista disso, a composição deste se dá em cinco capítulos.

O primeiro capítulo enfatiza as categorias do método e as categorias teóricas em relação à pesquisa, ao trabalho executado. São analisadas as categorias contradição, totalidade, mediação, reprodução, hegemonia e práxis social como forma de compreender os fenômenos educativos e as relações sociais. As reflexões teóricas são fundamentais no debate sobre o método de investigação para compreendermos a articulação entre a educação e a contradição, no que diz respeito às disputas político-pedagógicas que encontramos nas escolas públicas, especialmente as localizadas no campo.

O capítulo segundo “O Campo de Tijucas do Sul”, apresenta as características do município e a disputa por projetos de desenvolvimento ligados à agricultura familiar, ao agronegócio e às atividades não agrícolas. Aborda também a luta pelo reconhecimento das comunidades camponesas, que, quanto mais distantes da sede do município, mais se tornam invisíveis.

O terceiro capítulo “Educação Rural, Educação do Campo e Escola: Movimento de Disputas” objetiva discutir a Escola Pública em movimento de disputas, no confronto de projetos hegemônicos que se contrapõem com os princípios da Educação do Campo.

O quarto capítulo “As Escolas Públicas localizadas no campo no Município de Tijucas do Sul” caracteriza as escolas e comunidades que fazem parte do município e que atendem os alunos. Este conhecimento parte da compreensão de um movimento de luta e resistência por uma educação que supere o modo capitalista e busque alternativas com a participação da comunidade escolar, mediando processos de mudança. Analisa e destaca os diferentes aspectos que interferem na construção de uma educação transformadora, a luz dos Princípios da Educação do Campo.

O quinto capítulo, “Disputas político-pedagógicas: campo, escolas e Educação do Campo no município de Tijucas do Sul-PR”, tem por objetivo discutir o Estado em Gramsci e as reflexões necessárias dos desafios enfrentados nas

escolas localizadas no campo, resistindo a uma força hegemônica e vivendo as contradições das imposições da sociedade capitalista. Analisa as disputas político-pedagógicas e os processos de mediação na luta contra-hegemônica. Este capítulo demonstra a força coletiva em ação, questionando sobre o trabalho por apostilas vindas do Sistema de Ensino Aprende Brasil[3], o qual gerou inquietação e indagações coletivas, pois não condizia com os debates originados na reelaboração dos projetos político-pedagógicos e nem com o Plano Municipal de Educação.

Por fim, enfatizamos o delineamento da construção coletiva nesse caminho, repercutindo na luta e resistência por um projeto de campo.

---

[3] Sistema de Ensino organizado pela Editora Positivo. Foi desenvolvido para atender os municípios, com o intuito de adotar um sistema privado de ensino pelas redes públicas municipais em todo o Brasil. Sistema de Ensino apostilado, o qual foi adotado no Município de Tijucas do Sul em 2017, para a Educação Infantil (Pré I e Pré II) e para os alunos do 1º Ciclo (1º, 2º e 3ºs anos do Ensino Fundamental).

2 CATEGORIAS DO MÉTODO E CATEGORIAS TEÓRICAS

Este capítulo tem como objetivo trazer o debate sobre as categorias do método e as categorias teóricas em relação à pesquisa, ao trabalho executado. O aporte teórico constitui-se por meio de autores que explicitam as categorias fundamentais para entendermos a relação entre a sociedade em que vivemos diante de uma estrutura e conjuntura em disputas com dois projetos de sociedade, um ligado ao sistema capitalista, e outro à formação humana dos sujeitos. O aporte teórico se delineou a partir das discussões marxistas de Marx, Mészáros, Lukács e Gramsci.

O método em Marx permite ao sujeito pesquisador extrair do objeto as suas múltiplas determinações da realidade, sendo assim indissociável da teoria. É nessa relação que Marx apresenta três categorias “teórico metodológicas” fundamentais, entre elas, a saber: totalidade, contradição e mediação. A totalidade é a junção dos complexos sociais que se integram na sociedade, uma totalidade dinâmica que se articula à categoria da contradição, por conta da transformação da sociedade. Na sociedade, as mudanças ocorrem por intermédio das contradições existentes, a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, a contradição entre as classes, a contradição entre o novo e o velho. A categoria da mediação estabelece as relações mediadas pela estrutura da totalidade (NETTO, 2011).

Nesse sentido, a pesquisa foi se constituindo entre a teoria e a prática. A compreensão teórica foi fundamental para observarmos na sociedade os diferentes fenômenos, os quais eram ocultos; e, ao problematizar as contradições da sociedade nos grupos de estudo, nos seminários realizados, nos encontros de formação, fomos analisando esse movimento num processo de mediação, lutando por modificações da realidade. Nas palavras de Mao Tse-Tung (2004, p. 45):

> A concepção dialética do mundo nos ensina sobretudo a observar e analisar o movimento das contradições nos diferentes fenômenos, bem como a determinar, a partir dessa análise, os métodos próprios para resolver tais contradições. Eis porque a compreensão concreta da lei da contradição inerente aos fenômenos é de uma importância extrema para nós.

Marx (2008, p. 133), ao discutir a questão do método, ressalta que a tarefa da razão resulta de três momentos importantes: a tese, a antítese e a síntese. A tese “desdobra-se em dois pensamentos contraditórios, o positivo e o negativo, o sim e o não. A luta desses dois elementos antagonistas, encerrados na antítese, constitui o

movimento dialético”. Nesse sentido, esses pensamentos se contradizem, mas ao mesmo tempo se igualam, se neutralizam e se paralisam. Dessa forma, ao se fundirem dão origem à síntese, ou seja, a um novo pensamento. “Se o real está em movimento, então que o nosso pensamento também se ponha em movimento e seja pensamento desse movimento. Se o real é contraditório, então que o pensamento seja pensamento consciente da contradição”. (LEFEBVRE, 1991, p.174).

A contradição só surge diante dos fenômenos sociais, é um movimento contínuo, em que as relações sociais se divergem e se contrapõem, são sentidos opostos, ou seja, a luta dos contrários. É a manifestação da realidade das múltiplas determinações, contraditórias e inacabadas. É a partir da contradição que se busca a superação e transformação social. Partindo do desvelamento da realidade, os sujeitos se mobilizam e se organizam para que haja processo de mudança social.

Segundo Kuenzer (2012, p.65), a pesquisa deverá “buscar captar a todo momento o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrários, que ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam [...]. Nesse sentido, a contradição é destruição, mas também é criação.

Mao Tse-Tung (2004) escreve que, na luta dos contrários, é importante compreender a questão de saber o que é o antagonismo, pois constitui uma das formas, e não a única forma, da luta dos contrários. O autor destaca que, na história da humanidade, o antagonismo existe entre as classes como expressão particular da luta dos contrários, entre a classe dos exploradores e a dos explorados: afirma que essas duas classes em contradição coexistem há longo período na mesma sociedade, quer se trate de sociedade esclavagista, como também da sociedade feudal ou capitalista, e lutam entre si; no entanto, somente quando a contradição entre as duas alcança um certo estado de desenvolvimento é que ela toma a forma dum antagonismo aberto e resulta a revolução. Isso acontece também com a transformação da paz em guerra na sociedade de classes.

2.1 PROCESSOS DE MEDIAÇÃO

Apontamos as possibilidades e as limitações da mediação da educação com o intuito de contribuir na superação do sistema capitalista. Mészáros (2002), em sua obra *Além do Capital: rumo a teoria da transição*, analisa o capital e suas

consequências. Compreendemos que há uma complexidade de fatores que acabam influenciando a educação, há uma relação dialética da totalidade social. O autor conceitua o capital como um dos complexos de mediações de segunda ordem, ou seja, ele analisa as formas de produção e reprodução do capital e ressalta que o sociometabolismo[4] se constitui da relação entre estado, capital e trabalho.

> Devido à inseparabilidade das três dimensões do sistema do capital plenamente articulado – capital, trabalho e Estado –, é inconcebível emancipar o trabalho sem simultaneamente superar o capital e o Estado. Pois, paradoxalmente, o pilar material fundamental de suporte do capital não é o Estado, mas o trabalho em sua contínua dependência estrutural do capital. (...). Enquanto as funções controladoras vitais do sociometabolismo não forem efetivamente ocupadas e exercidas autonomamente pelos produtores associados, mas deixadas à autoridade de um pessoal de controle separado (ou seja, um novo tipo de personificação do capital), o próprio trabalho continuará a reproduzir o poder do capital contra si mesmo, mantendo materialmente e dessa forma estendendo a dominação da riqueza alienada sobre a sociedade (MÉSZÁROS, 2011. p. 600-601).

Nesse sentido, é necessário compreender que, no sistema capitalista, o sujeito é visto como produto e o seu trabalho se dá por meio da reprodução na troca de mercadorias. É o que discutiremos a seguir sobre as mediações.

2.1.1 Mediações de primeira ordem e de segunda ordem

Marx analisa a economia política e como o processo de alienação se configura na relação com o trabalho, de modo que critica como o trabalho aliena o homem, transformando o sujeito numa mera mercadoria, de troca e de valor. Nesse

---

[4] No capítulo II da obra *Para Além do Capital: rumo a teoria da transição*, Mészaros descreve sobre a ordem da reprodução do capital (...) “para poder funcionar como um modo totalizador de controle sociometabólico, o sistema do capital deve ter sua estrutura de comando historicamente singular e adequada para suas importantes funções. Consequentemente, no interesse da realização dos objetivos metabólicos fundamentais adotados, a sociedade toda deve se sujeitar – em todas as suas funções produtivas e distributivas – às exigências mais íntimas do modo de controle do capital estruturalmente limitado (mesmo se dentro de limites significativamente ajustáveis). O autor salienta sobre o processo da divisão da sociedade em classes sociais, e a forma de instituição do controle político total. Menciona sobre a divisão hierárquica do trabalho a qual deve ser superposto a divisão do trabalho funcional/técnica. Esta imposição da divisão social hierárquica do trabalho como a força cimentadora é uma necessidade inevitável. Ela vem da condição insuperável, sob o domínio do capital, de que a sociedade deva se estruturar de maneira antagônica e específica, já que as funções de produção e de controle do processo de trabalho devem estar radicalmente separadas uma da outra e atribuídas a diferentes classes de indivíduos. (MÉSZAROS, 2011, p.99).
“o sistema de sociometabolismo do capital é poderoso e abrangente, tendo seu núcleo constitutivo formado pelo tripé capital, trabalho e Estado, sendo que estas três dimensões fundamentais do sistema são materialmente constituídas e inter-relacionadas e é impossível superar o capital sem a eliminação do conjunto dos elementos que compreende este sistema”. (ANTUNES, R. *In:* MÉSZÁROS, 2011, p. 16).

sentido, é importante pensar sobre a valorização do ser humano que busca suas necessidades no sentido de sobrevivência, e não de sua capacidade de produção e troca por um sistema que domina, inferioriza maltrata e explora o sujeito.

O conceito de alienação é de extrema importância para compreendermos a concepção de educação em Mészaros. Em sua obra *A teoria da alienação em Marx* (MÉSZÁROS, 2006, p. 20), o autor destaca quatro características do trabalho alienado: 1) o homem está alienado da natureza; 2) Está alienado de si mesmo, ou seja, de sua própria atividade; 3) De seu ser como espécie humana (ser genérico); 4) o homem está alienado do homem (dos outros homens). A primeira característica do "trabalho alienado" manifesta-se por meio da relação do trabalhador com o produto de seu trabalho, sua relação com o mundo exterior, com objetos da natureza. Entretanto, a segunda característica enfatiza a relação do trabalho com o ato de produção no interior do processo do trabalho, como ato de vendê-la a outrem, como propriedade abstrata dela, o que Marx denomina na primeira como "estranhamento da coisa" e na segunda "auto estranhamento". A terceira característica retrata a alienação do mundo objetivo, no estranhamento da própria consciência de classe. A quarta característica está relacionada às relações sociais, no entanto, o homem não compreende que seu trabalho só se torna possível com o trabalho dos outros homens.

O sistema sociometabólico do capital resulta de um processo histórico permeado pela divisão social do trabalho, possibilitando a inserção do trabalho no capital. Mészáros (2006), na mesma obra, destaca as mediações de primeira e segunda ordem. Afirma que a mediação de primeira ordem seria a atividade fundamental no processo de automediação necessária ao homem com a natureza no sentido positivo de objetivação e autodesenvolvimento, e quanto em seu sentido negativo, a alienação ou mediação de segunda ordem. A mediação de segunda ordem é entendida a partir de Mészáros como:

> [...] os meios alienados de produção e suas 'personificações'; o dinheiro; a produção para troca; as variedades da formação do Estado pelo capital em seu contexto global; o mercado mundial – sobrepõem-se, na própria realidade, à atividade produtiva essencial dos indivíduos sociais e na mediação primária entre eles. (MÉSZÁROS, 2002, p. 71).

Nesse sentido, a mediação de primeira ordem se dá partindo da necessidade do homem e do valor de uso e não no valor de troca como a mediação

de segunda ordem. Pois a mediação de segunda ordem interfere nas mediações de primeira ordem, interrompendo o homem de suas reais necessidades, da sua relação com a natureza e do processo de humanização.

As mediações de primeira ordem vão se alterando historicamente diante de um sistema fetichista, autoritário e determinado pelo controle sociometabólico do capital, possibilitando aos sujeitos a alienação do seu trabalho, um processo de estranhamento e que impede a mediação primária do homem, alienando a consciência de classe, pois esse estranhamento faz com que as pessoas não se reconheçam como produtores da sociedade. Como Mészáros descreve:

> O capital, como um sistema de controle do metabolismo social pôde emergir e triunfar sobre seus antecedentes históricos abandonando todas as considerações às necessidades humanas como ligadas às limitações dos "valores de uso" não quantificáveis, sobrepondo a estes últimos — como o pré requisito absoluto de sua legitimação para tornarem-se objetivos de produção aceitáveis — o imperativo fetichizado do "valor de troca" quantificável e sempre expansível. É desta maneira que surgiu a forma historicamente específica do sistema capitalista, sua versão capitalista burguesa (MÉSZÀROS, 2000, p.8).

Esse controle exacerbado do sistema capitalista desregula as mediações de primeira ordem, sendo um grande desafio para a classe trabalhadora superar essas mediações alienadas e alienantes que se referem a segunda ordem.

> O que Marx combate como alienação não é a mediação em geral, mas uma série de mediações de segunda ordem (propriedade privada – intercâmbio – divisão do trabalho), uma "mediação da mediação", isto é, uma mediação historicamente específica da automediação ontologicamente fundamental do homem com a natureza. Essa "mediação de segunda ordem" só pode nascer com base na ontologicamente necessária "mediação de primeira ordem" – como a forma específica, alienada, desta última. Mas a própria "mediação de primeira ordem" – a atividade produtiva como tal – é um fator ontológico absoluto da condição humana (MÉSZÁROS, 2006, p. 78).

Entretanto, essas mediações de segunda ordem, ou seja, mediações alienadas e alienantes, podem ser superadas, mediante as relações que os homens estabelecem entre si e a natureza de forma humanizada. Nesse sentido, apontamos a educação como contribuição no processo da humanização dos sujeitos.

2.1.2 A Mediação da Educação como contribuição no processo de humanização

A Educação é permeada pelas contradições encontradas na sociedade, é perceptível o conflito entre as forças produtivas e as relações de produção que se

articulam e estão presentes. Derrubar os ditames do capital requer ultrapassar barreiras e resistir às imposições ditadas pelo modo de produção capitalista. Mas qual é o papel da Educação voltada a classe trabalhadora? Qual a sua contribuição para a emancipação dos sujeitos? Qual o papel da escola pública?

Compreender o mundo em que vive, por parte do sujeito, e a sua relação com a natureza e o seu papel como agente transformador da sociedade no processo de mediação é um dos primeiros passos para que ocorra mudança social. Mesmo diante das limitações enfrentadas pelo modo de produção capitalista, a escola é a instituição capaz de promover as inquietações por outro projeto de vida em sociedade.

Mészáros (2006), ao mencionar a alienação e a crise na educação, salienta que:

> Nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema de educação próprio. Mencionar apenas os mecanismos de produção e troca para explicar o funcionamento real da sociedade capitalista é procedimento inadequado. As sociedades existem através dos atos dos indivíduos, que buscam realizar seus próprios fins. Em conseqüência, a questão crucial, para qualquer sociedade, é a reprodução bem-sucedida desses indivíduos, cujos ‘fins próprios’ não negam as potencialidades do sistema de produção dominante. (Essa é a verdadeira dimensão do problema educacional: a "educação formal" não é mais do que um pequeno segmento dele. (MÉSZÁROS, 2006, p. 259).

Compreendemos que a educação formal, como aponta Mészáros, é um pequeno segmento diante da amplitude da educação, mas a contribuição da escola torna-se relevante para a formação e humanização dos sujeitos, quando estabelece as mediações que possibilitam ao sujeito um conhecimento crítico e transformador da sociedade. Torna-se necessário estabelecer, no processo educacional, a relação dialética e de mediação com o plano concreto da vida, relacionando o trabalho e a educação, provocando, inquietando-se diante da necessidade de mudança, em busca da superação das mediações de segunda ordem (alienadas).

Por conseguinte, a educação é uma mediação imprescindível, pois cabe a ela desenvolver nos sujeitos parte do que foi construído na humanidade ao longo da história. Nesse sentido, importante estabelecer a mediação entre o indivíduo e o gênero humano, ou seja, compreender o processo de mediação entre singularidade e generalidade. Tanto Lukács (2013) como Mészáros (2006) afirmam que a educação é responsável pela mediação entre o indivíduo e o gênero humano. Nessa

relação de mediação entre indivíduo (singular) e humanidade (geral), constituído pela educação (particular), é que o indivíduo estabelece a sua individualidade. Assim, podemos dizer que cada indivíduo é um ser em particular, com sua história de vida, modos de ser, mas que ao mesmo tempo faz parte da totalidade do gênero humano.

Compreendemos que é a consciência de classe que nos permite, enquanto ser genérico, nos tornarmos lúcidos diante do exacerbado mundo do capital. O homem é indissociável da natureza e a partir do momento em que este se submete ao trabalho alienado, ele perde sua liberdade, ou seja, deixa de exercer a sua atividade vital, na relação homem e natureza. Como Marx (2004, p. 116) afirma, “a atividade vital lúcida diferencia o homem da atividade vital dos animais. Só por esse motivo é que ele é um ser genérico”.

O indivíduo não vive isolado, ele necessita estabelecer o processo de mediação com outros homens. Dessa forma, ele não nasce pronto e acabado. Mészáros, na obra *Educação para além do Capital* (2008, p. 47), afirma que “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice”. Nesse sentido, aprendemos um com os outros, e nessa relação podemos constituir um novo projeto de sociedade, lutando contra a hegemonia presente na sociedade. A educação é um grande desafio social, mas que pode caminhar diante tanto da alienação como da emancipação. Da alienação se submete ao padrão da burguesia, enquanto a emancipação caminha na direção da formação dos sujeitos de forma humanizada contra a influência do capital. Marx escreve que:

> [..] a emancipação das classes trabalhadoras deverá ser conquistada pelas próprias classes trabalhadoras ; que a luta pela emancipação das classes trabalhadoras não significa uma luta por privilégios e monopólios de classe, e sim uma luta por direitos e deveres iguais, bem como pela abolição de todo o domínio de classe. (MARX, 1978, p, 107).

A educação é um instrumento mobilizador e que pode atuar na transformação social na busca de um conhecimento crítico e emancipador, despertando a consciência da classe trabalhadora. É imprescindível a compreensão dos fatores históricos e sociais que se integram (totalidade social e concreta) para se chegar à totalidade abstrata que é o modo de produção, ou seja, fatores que se articulam na sociedade como o sistema político, econômico e ideológico. Ao compreendermos a totalidade dos fatos sociais de forma integrada é que

chegaremos ao concreto pensado, abstraindo dessas relações a análise dos determinantes que acabam implicando na emancipação do sujeito.

> Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ, 2007, p. 206-207).

Diante do método dialético, as categorias da particularidade, singularidade e universalidade, que correspondem às dimensões do real, constituem-se em elementos fundamentais para a apreensão dos complexos determinantes da realidade social.

2.2 A TOTALIDADE, A SINGULARIDADE E PARTICULARIDADE DO FENÔMENO

As relações imediatas que compõem o ambiente cotidiano da realidade se apresentam de forma fenomênica, ou seja, não concreta. Há uma complexidade de determinantes e se necessita de um esforço para pensar a realidade como totalidade concreta, totalidade das particularidades, ou seja, sair do mundo dos fenômenos para enxergar a essência dos fatos. A dimensão mediata é aquela que vamos descobrindo aos poucos, de forma processual, na construção e reconstrução de nossas ações. “Para Marx, a sociedade burguesa é uma totalidade concreta. Não é um "todo" constituído por "partes" funcionalmente integradas”. (PAULO NETTO, p.56). A Totalidade é a categoria que aponta as conexões internas na compreensão da realidade.

Marx afirma que “Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade”. (NETTO, 2011, p. 56). Essa complexidade não é simples, a realidade da sociedade burguesa pode ser apreendida de acordo com Lukács (1969, p.16), como “um complexo constituído por complexos”.

> Mas a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma totalidade dinâmica - seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas - e o

> que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade - e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las. (NETTO, 2011, p. 57).

Corroborando com o que Paulo Netto afirma, Mao Tse-Tung (2004, p. 27), escreve:

> Para refletir plenamente um fenômeno na totalidade, para refletir a essência e as leis internas, é preciso criar um conceito de sistemas e teorias, depois de ter submetido os múltiplos dados da percepção sensível a uma elaboração mental, que consiste em rejeitar a casca para guardar o grão, em eliminar o falso para conservar o verdadeiro, em passar de um aspecto dos fenômenos a outro, do externo ao interno. É preciso saltar do conhecimento sensível ao conhecimento racional.

Nessa direção, é necessário sair desse mundo fenomênico, imediato e que recai na aparência da cotidianidade da realidade de forma independente e natural para chegar a essência, daquilo que fica ofuscado, escondido. Nesse pensamento, torna-se fundamental refletir qual é o verdadeiro sentido da educação, a função da escola, e qual a função do conhecimento na vida dos sujeitos.

Kuenzer (2012, p. 64) afirma que a categoria da totalidade

> [...] implica na concepção da realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos e com o todo; onde os fatos são parte integrante de um processo de concretização que se dá através do movimento e das relações que ocorrem das partes para o todo e do todo para as partes, dos fenômenos para a essência e vice-versa, da totalidade para as contradições entre as partes (equilíbrio, harmonia/ desequilíbrio, desarmonia) onde os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atingindo níveis crescentes de concreticidade [...].

Desse modo, a autora aponta que o fenômeno, no momento em que se manifesta a si mesmo e ao todo, este pode ser interpretado como um momento do todo que ao mesmo tempo esconde e se revela e que resulta num movimento mútuo, recíproco. Nesse sentido, devemos captar a complexidade do real diante das múltiplas determinações, evitando as explicações lineares dessas contradições. Sendo assim, são as múltiplas determinações do real (totalidade) que nos permite captar o fenômeno da essência.

2.3 A CATEGORIA MEDIADORA DA PRÁXIS SOCIAL

A práxis é a ação transformadora dos sujeitos com o mundo. De acordo com o materialismo histórico, a práxis é toda relação dos sujeitos com a realidade, com o mundo, a relação com a natureza, com os outros homens. A práxis é uma das categorias metodológicas que mostra a relação da teoria com a prática. Segundo Vázquez (1977, p. 10), “a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir, como veremos uma teoria da práxis”.

Corroborando com Kuezer (2012), a práxis se refere ao movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pelo processo de mediação do empírico, da prática para a teoria e vice-versa, buscando a superação para além da aparência do objeto de investigação para alcançar a sua concretude.

Esta pesquisa traz a relação entre a teoria e a prática no sentido de se aprofundar na realidade das escolas públicas localizadas no campo e do município, buscando elementos teóricos para compreender o que estava ofuscado, desvelando fatos contraditórios e recriando novas formas de pensar coletivamente diante de um conhecimento novo.

Vázquez (1977, p. 207) afirma que entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem para indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Masson (2016) aborda a categoria trabalho como fundamento do ser social e explicita o sentido da educação como práxis social, conforme o pensamento de Lukács e Marx. Para a autora:

> Conceber a educação em seu sentido ontológico é relevante para a compreensão do seu papel na sociedade, independentemente de um determinado período histórico. Tal exercício de abstração é importante para que tenhamos claro o limite da educação, na forma capitalista de sociabilidade, mas, também, as suas possibilidades. (MASSON, 2016, p. 30).

Nesse sentido, conforme a autora menciona, quanto mais o sujeito compreende a realidade, maior será a possibilidade “de o pôr socioteleológico se realizar adequadamente. A escolha das melhores alternativas, pelo sujeito, indica que o fenômeno da liberdade se faz presente na realização da educação como práxis social”. (MASSON, 2016, p. 33).

Lukács (2013, p. 137) aponta que a gênese social da liberdade nas características próprias ao trabalho, é compreendida como uma forma especificamente humana com relação a natureza: “O caráter fundamental do trabalho para o devir do homem também se revela no fato de que sua constituição ontológica é o ponto de partida genético de outra questão vital, que move profundamente os homens ao longo de toda a sua história: a liberdade”. Para Engels (1979, p. 96) “A liberdade, pois, é o domínio de nós próprios e da natureza exterior, baseado na consciência das necessidades naturais; como tal é, forçosamente, um produto da evolução histórica”.

> A construção de um futuro diferente só é possível a partir de seu delineamento no presente, o que requer, no processo educativo, clareza dos fins para a escolha adequada dos meios para a construção de uma sociabilidade verdadeiramente humana, a qual pressupõe a superação da exploração de uma classe sobre outra. (MASSON, 2016, p. 36).

Nesse viés, entender a relação do trabalho e educação, em sua essência, torna-se fundamental para que possamos transformar a realidade diante das contradições evidenciadas pelo modo de produção capitalista e para que haja a superação das disputas enfrentadas nas escolas públicas por um projeto emancipador. Derrubar as barreiras impostas pelos ditames do capital requer o trabalho coletivo, diante da complexidade das contradições existente na sociedade. Lukács (2013) afirma que a totalidade social é um complexo de complexo, exigindo dos sujeitos seres mais complexos.

> Todo o homem é necessariamente uma totalidade. Mas o problema ontológico consiste precisamente no fato de que essa autonomia mesma se torna portadora do caráter de parte em sentido social: o homem, na medida em que é homem e não simplesmente um ser vivo puramente biológico, fato que jamais acontece na realidade, não pode ser separado – em última análise – de sua totalidade social concreta, do mesmo modo como, ainda que a partir de outras bases ontológicas e portanto de modo diverso, o órgão não pode ser destacado da totalidade biológica. (LUKÁCS, 1979, p. 85).

Nessa direção, é preciso compreender a relação existente entre as dimensões entre o singular, particular e universal entre os fenômenos, para que possamos captar a essência da realidade, saindo da aparência, buscando elementos para a compreensão da totalidade dos fatos que circulam na sociedade. Assim, podemos perceber que captar a essência da realidade é desvendar os fatos que compõem um todo e vice-versa. Dessa forma, todo fenômeno singular abrange as determinações universais.

De acordo com Lukács (1967), o singular e universal se articulam de maneira recíproca, sendo polos contrários da unidade dialética. Nesse sentido, é pela mediação da particularidade que as determinações universais se expressam no singular. Segundo Lukács (1967), o particular representa, para Marx, a expressão lógica da categoria de mediação entre o específico (singular) e o geral (universal), e que não podem ser compreendidos de modo isolado. Para Lukács:

> O sujeito contempla a realidade ou perspectivas que ele inclui em sua visão. Ao contrário, são aspectos visíveis, destacados e essenciais dos objetos da realidade objetiva, de suas relações e vinculações, e sem o seu conhecimento o ser humano não pode orientar-se no mundo em torno, sem falar em dominá-lo e submetê-lo a seus fins. (LUKÁCS, 1967, p. 200).

Nesse sentido, o conhecimento das relações sociais que se mostram ocultas precisam ser desveladas, na compreensão da essência dos fenômenos. Portanto, é preciso refletir sobre a realidade dada, o empírico, o qual mostra a sua aparência e que por intermédio das reflexões e elaborações do pensamento (abstração), chegaremos ao concreto pensado. Partindo dessa premissa, o sujeito, ao sair do senso comum, e chegando à essência dos fatos, é que vai despertando a consciência, e dessa forma poderá lutar pela transformação social.

> [...] a relação singularidade-particularidade-generalidade compõe uma totalidade. Não existe, assim, individualidade que prescinda da generalidade e vice-versa; assim como ambas, para existirem, precisam da mediação da particularidade. No entanto, nesta sociedade, em que reinam o individualismo, a competitividade, o egoísmo; a realidade e suas relações muitas vezes não são captadas pela nossa consciência, que se limita, como acabamos de dizer, a “compreender as coisas como elas aparecem imediatamente; ou seja, ficamos restritos ao fenômeno, tomando-o como “todo”, a “verdade”. (DARCOLETO, 2016, p.111).

Para compreender a realidade, é preciso apreender o fenômeno na sua essência, isso requer estabelecer esses nexos entre singular-particular-universal,

para o desvelamento das contradições existentes e do processo das mediações. Torna-se necessário o entendimento dessas relações, e as contradições que movem a sociedade, e que a partir dessas se chegue a verdade dos fatos.

Segundo Vendramini (2009), o materialismo histórico-dialético constitui-se em categorias que se manifestam nas relações sociais e que permitem captar os problemas reais, concretos, relacionados à vida, ao trabalho e à educação. Além disso, institui um comprometimento, engajamento com a realidade. A autora afirma que a educação do campo é considerada como particularidade do universal e que, para entendermos, usamos a dialética com base na interligação entre o geral, específico e o particular, tendo base na luta de classes, que se manifesta no campo ou na cidade. Ressalta que é necessário recuperar a dimensão do trabalho, sendo fundamental nas análises sobre a educação do campo e dos movimentos sociais, entendendo que a educação só pode ser pensada nas formas de produção de vida.

2.4 HEGEMONIA

No artigo escrito por Dias (2014) sobre Notas de Hegemonia, o autor inicia o texto, debatendo sobre a utilização de palavras como “liberdade”, “igualdade”, “cidadania” e “ordem”, como aspectos fundamentais ao tratar do discurso dominante, os quais podem provocar erro de interpretação e produzir efeitos contraditórios aos interesses da classe trabalhadora.

Dias (2014) discute o conceito central nos escritos de Gramsci, sobre a hegemonia. E como esse conceito é visto por Gramsci? Como a formação do consenso ou do consentimento da sociedade diante de um projeto político. O autor explicita o conceito de hegemonia presente na contemporaneidade, nas formas de dominação, o poder representado pelas classes dominantes com o consentimento dos subalternos. Nesse sentido, aponta a noção de hegemonia no que se refere à formação do consenso ou do consentimento da sociedade a cerca de um projeto político. Ele afirma:

> Quando falamos em consenso imaginamos “acordo”. Contudo consenso pode ser encarado como obter o consentimento, isto é, obter a obediência. Esta, se e quando legítima, retiraria a ambigüidade aqui presente. Se não o é, revela-se no seu oposto: consentir sem consenso. Não se trata de um jogo de palavras, mas de elementos vitais para a compreensão e a prática da política. (DIAS, 2014, p. 20).

A ideologia burguesa, cria estratégias e mecanismos que fazem com que as contradições existentes na sociedade sejam ocultadas da reflexão entre os sujeitos e mostra a aparência dos fatos, rompendo com a ação política. Dessa forma, o embate hegemônico é a “capacidade de uma classe subordinar / coordenar classes aliadas ou inimigas.” (DIAS, 2006, p. 61).

Dias (2014) aponta que o discurso é usado para a preservação do capital, sendo uma estratégia ideológica necessária aos dominantes para combate à concepção teórica de classes. E que, para que isso aconteça, é necessária a redução do processo histórico e a valorização de pequenos acontecimentos sem significado, desassociados da política e a economia. Nesse sentido, torna-se necessário compreender a relação das forças econômicas, a política e a relação do trabalho e a educação, as forças hegemônicas e o papel do intelectual orgânico da classe trabalhadora de lutar por uma contra hegemonia.

Dessa forma, os intelectuais por meio dos discursos desvelam ou fortalecem as relações de poder. A influência do capital e o papel que o Estado exerce nos faz entender aquilo que é constituído pelas determinações impostas e que acabam afetando o sistema educacional. “Para a consolidação de um novo projeto, faz-se necessário destruir as condições, de existência de um projeto anterior, não bastando apenas criticá-lo; não se trata de um debate acadêmico, mas do uso de um bisturi teórico.” (DIAS, 2014, p. 21).

Nessa direção, torna-se necessário desvendar a estrutura de dominação, na construção de políticas socialistas, de acordo com a real necessidade das classes subalternas, e que estas se encaminhem para a emancipação, desafiando e resistindo a uma política de ordem imposta pela classe dominante. “O embate de projetos é apresentado como um choque entre a verdade (dos dominantes) e o erro (dos antagonistas) ou mesmo uma guerra entre o bem e o mal. A cidadania de campo de luta passa a ser difundida como construtora de consensos”. (DIAS, 2014, p. 25).

Neste tópico, discutimos como um projeto hegemônico se faz presente na sociedade. A ideologia burguesa possibilita mecanismos alternativos que acabam ofuscando a aparência dos fatos do real. Dessa forma, torna-se essencial compreender as forças hegemônicas impostadas na sociedade e o papel do intelectual orgânico na luta por mudança social.

2.5 DISPUTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS POR OUTRO PROJETO DE SOCIEDADE

Nesta pesquisa, partimos do entendimento de que a educação caminha num processo constante de disputas e de interesses antagônicos, em especial as escolas públicas localizadas no campo, objeto discutido. Há dois projetos que se contrapõem, um deles está ligado à classe trabalhadora, o qual se caracteriza pela emancipação dos sujeitos; e outro pensado pela classe que domina, o qual se caracteriza pela individualidade, competitividade, ao agronegócio, as imposições determinadas pela elite. Essas disputas são acirradas. A partir da intencionalidade política e pedagógica dos projetos educacionais, há a necessidade de constituir os próprios intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, na luta por uma contra hegemonia. Nas palavras de Gramsci,

> O modo de ser do novo intelectual não pode mais constituir na eloqüência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, "persuasor permanente". (GRAMSCI, 1988, p. 8).

A classe dominante se utiliza de diferentes estratégias para difundir uma educação pautada em uma ideologia inerente ao modo de produção capitalista, ao passo de que a educação dos trabalhadores se insere em outra perspectiva de luta, resistência e emancipação. É um processo contraditório diante da competitividade, da relação do agronegócio, da não democracia. Portanto, contrapõe-se a outro projeto de vida, de troca e interação social.

Na mediação entre os intelectuais orgânicos, é possível a transformação de outro projeto que humanize os sujeitos, rompendo com determinações autoritárias e subordinadas, que mesmo diante das limitações, é preciso ter esperança. Não é uma luta fácil, mas é uma luta constante, e se há organização coletiva é possível romper com as políticas governamentais, ditas "públicas". Dias (2014, p. 27) aponta que "A luta de classes, como dizia Gramsci, não está sendo proposta pelas forças do trabalho, mas imposta exponencialmente pelo capita., A luta contra essa correlação de forças não é uma alternativa, mas uma necessidade radical.

No caderno 13, § 7, Gramsci (2007, p. 23) escreve sobre a questão do "homem coletivo", ou do "conformismo social":

> Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a "civilização" e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. Mas como cada indivíduo singular conseguirá incorporar-se no homem coletivo e como ocorrerá a pressão educativa sobre cada um para obter seu consenso e sua colaboração, transformando em "liberdade" a necessidade e a coerção? Questão do "direito", cujo conceito deverá ser ampliado, nele incluindo aquelas atividades que hoje são compreendidas na fórmula "indiferente jurídico" e que são do domínio da sociedade civil, que atua sem "sanções" e sem "obrigações" taxativas, mas que nem por isso deixa de exercer uma pressão coletiva e de obter resultados objetivos de elaboração nos costumes, nos modos de pensar e de atuar, na moralidade etc.

Nessa perspectiva, os intelectuais orgânicos desempenham um papel fundamental na construção coletiva, saindo do conformismo social, pela busca de uma liberdade tão sonhada, contrariando e resistindo a um Estado dominador e repreensivo. Dessa forma, é necessário compreender a estrutura e a superestrutura que constituem a sociedade.

Na relação entre a estrutura e superestrurura, Gramsci explicita, no caderno 13, no parágrafo 17, as situações na relação de força para se chegar a uma justa análise das forças que atuam na história de um determinado período para entender as relações sociais. Para Gramsci, o entendimento das relações de forças é fundamental para identificar aqueles que detêm a hegemonia (força do poder) para assim instituir um projeto contra hegemônico. Nessa direção, o autor menciona que é necessário mover-se no âmbito de dois princípios: 1) o de que nenhuma sociedade se põe tarefas para cuja solução ainda não existam as condições necessárias e suficientes, ou pelo menos não estejam em vias de aparecer e se desenvolver; 2) e o de que nenhuma sociedade se dissolve e pode ser substituída antes que se tenham desenvolvido todas as formas de vida implícitas em suas relações (GRAMSCI, 2007, p.36).

Nesse sentido, a tese apresentada – no que diz respeito às disputas políticas e pedagógicas nas escolas públicas localizadas no campo – evidencia como essas relações de força acabam implicando no sistema educacional, se contrapondo na construção de outro projeto de sociedade. Podemos afirmar que a construção desta pesquisa está na edificação de uma análise interpretativa da realidade, procurando mostrar o processo das contradições e identificando o movimento que estas apresentam.

Este capítulo trouxe reflexões teóricas fundamentais ao debate sobre o método de investigação para compreendermos a articulação entre a educação e a contradição, no que diz respeito às disputas que encontramos nas escolas públicas, especialmente as localizadas no campo. Desse modo, as categorias da particularidade, singularidade e universalidade, que correspondem às dimensões do real, constituem elementos fundamentais para a apreensão dos complexos determinantes da realidade social.

No próximo capítulo, abordaremos as características do Município de Tijucas do Sul**,** indagando as disputas que marcam as relações no campo, diante de três projetos de desenvolvimento, um ligado à agricultura familiar camponesa, ao agronegócio e outro ligado às atividades não-agrícolas. Destacamos, também, as comunidades do município, interrogando a invisibilidade e a luta pelo reconhecimento de território.

3 O CAMPO DE TIJUCAS DO SUL

Sonhar mais um
sonho impossível
Lutar quando é fácil ceder
Vencer o inimigo invencível
Negar quando a regra é vender
(Chico Buarque)

A letra da música *Sonho Impossível*, de Chico Buarque, suscita uma reflexão sobre como lutamos e sonhamos por dias melhores. Transformar o sonho em realidade na busca por direitos negados aos trabalhadores, aos sujeitos que vivem no campo, é nosso lema. Essa luta é árdua e cheia de obstáculos, mas se persevera por justiça social com persistência e resistência em meio a tantas contradições. É necessário fôlego para enfrentar o exacerbado mundo capitalista, o individualismo, as imposições vindas hierarquicamente, formas de clientelismo, troca de favores, desigualdades que permeiam o campo, retirando a vivência digna dos sujeitos baseada na formação humana. É preciso lutar quando é fácil ceder, conforme diz a música, mas a força é tão grande para vencer quando não se perde a esperança e se vai construindo o caminho da utopia, pois os sonhos não podem falecer. Dessa forma, é importante cultivar essa utopia em que, juntos, os sujeitos são construtores do seu projeto de vida, baseado na cooperação, na sustentabilidade, nas práticas sociais, sem deixar morrer os valores de solidariedade e o contexto sociocultural. Esse processo não se dá de forma imediata, mas os sujeitos podem caminhar em sentido contrário, negando uma ideologia que não está coerente com a realidade campesina.

Nesta perspectiva, o presente capítulo apresenta as características do município de Tijucas do Sul e problematiza a disputa que marca as relações no campo, indagando três projetos de desenvolvimento, um ligado à agricultura familiar camponesa, ao agronegócio e outro ligado as atividades não-agrícolas. Também será abordada a luta pelo reconhecimento da diversidade sociocultural dos sujeitos, interrogando a invisibilidade das comunidades do campo do Município de Tijucas do Sul, pois vivenciamos uma forma de desenvolvimento levada ao campo que acaba interferindo no processo da sustentabilidade. Para maior compreensão do contexto em que está realizada a pesquisa, apresentamos a caracterização do Município de Tijucas do Sul-PR.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TIJUCAS DO SUL

Tijucas do Sul é um dos municípios que integram a Região Metropolitana de Curitiba[5], apresenta uma distância de 67,10 Km da sede municipal à capital. Sua área total é de 671,930 Km², a densidade demográfica é de 24,05 hab./ Km², apresenta IDHM de 0,636 (IPARDES, 2017). Os principais acidentes geográficos estão localizados na Serra do Mar (Araçatuba, Abarracamento, Solais); Serra do Ribeirão Grande, Serra do Piador.

Não se pode definir com precisão a época da chegada dos primeiros moradores[6], vindos com o intuito de passagem ou de explorar o solo da região. Presume-se que ocorreu por volta de meados do século XVII. Os povos que chegavam à localidade estavam em busca de locais de exploração de ouro, e ao se deslocarem para o sul de Curitiba e dos Campos Gerais, acabaram formando as Paragens Campesinas. Por isso, com as "paragens", ocorreu a criação da Vila de Campo de Ambrósios e São José, situados depois de Curitiba, em direção à Serra do Mar.

Segundo relatos e documentos da Secretaria da Agricultura e Meio Ambiente de Tijucas do Sul, Manoel Pinto do Rego, casado com D. Luzia Veloso da Silva, era filho do Capitão-Mor Governador de São Vicente e recebeu a região onde hoje é o território tijuquense, por meio de uma sesmaria, para ali desenvolver a pecuária. Por um caminho que fazia a ligação São José - Ambrósios e o lado sul pela Serra do Mar, denominado "Caminho dos Ambrósios", as mercadorias que vinham do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina chegavam a Curitiba e São Paulo, assim como as mercadorias que saíam de São Paulo, Curitiba e São José dos Pinhais, chegavam a Santa Catarina e ao Rio Grande do Sul. O Município de Tijucas do Sul foi desmembrado de São José dos Pinhais da data de 14 de novembro de 1951, Lei Estadual nº 790.

Tijucas do Sul situa-se na porção Sul do Primeiro Planalto Paranaense, limitando-se ao Norte com São José dos Pinhais PR, ao Sul com Campo Alegre-SC,

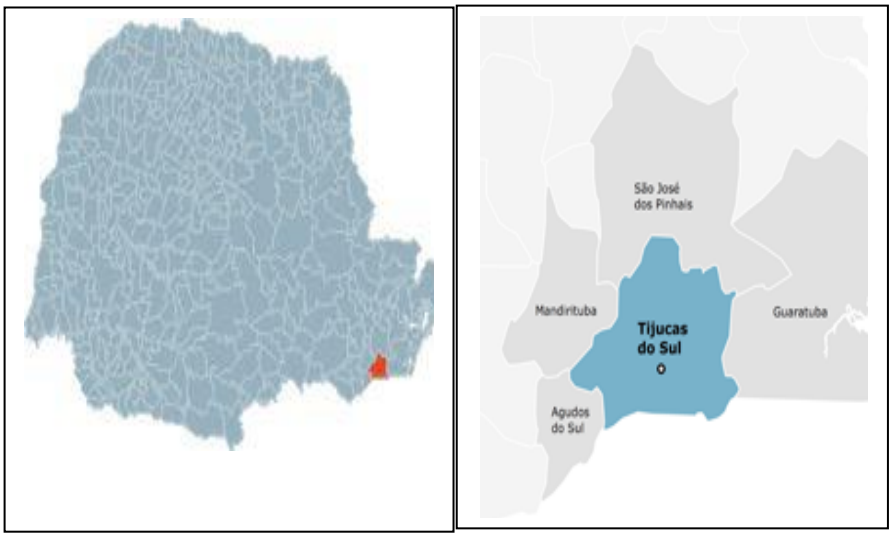
---

[5] A Região Metropolitana é constituída por 29 municípios, é a oitava região metropolitana mais populosa do Brasil, com 3.502.790 habitantes (população estimada em 2015 pelo IBGE), e concentra 31,37% da população total do Estado. Também é a segunda maior região metropolitana do país em extensão, com 16.581,21 km². Disponível em: http://www.comec.pr.gov.br/arquivos/File/RMC/Revista_fev_2017.pdf. Acesso em: 20 jun. 2017.

[6] Disponível em:http://ecoviagem.uol.com.br/brasil/parana/tijucas-do-sul/. Acesso em: 20 jun. 2017.

à Oeste com Mandirituba-PR, à Sudeste com Agudos do Sul-PR e à Leste com Guaratuba-PR. A Figura 1 mostra essa localização e os limites.

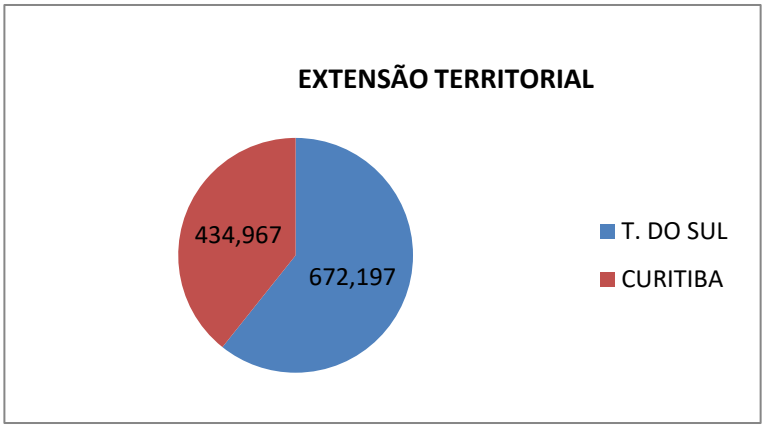
FIGURA 1 − LOCALIZAÇÃO E LIMITES



Fonte: IPARDES. Nota: Base Cartográfica ITCG (2010).

Tijucas do Sul ocupa uma área de 672,197 Km² em extensão territorial, sendo maior que Curitiba a qual apresenta 434,967 km². O Gráfico 1 mostra essa diferença.

GRÁFICO 1 - EXTENSÃO TERRITORIAL



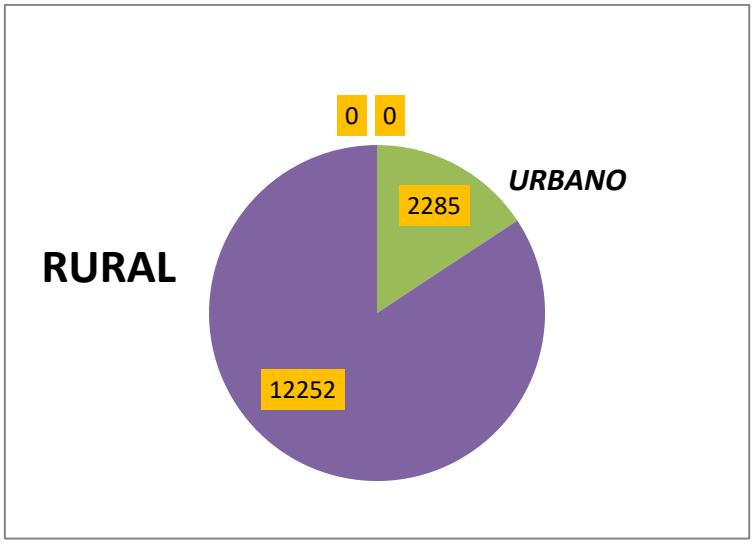
Fonte: IBGE, 2010

Com a extensão territorial no município, o ônibus escolar percorre diariamente 3.700 km. O custo do transporte mensal chega a, aproximadamente, 200 mil reais, sem contar os custos dos ônibus do transporte cidadão, que percorre

todas as comunidades. Há manutenção frequente das estradas, com uma boa conservação, pois a população as vigia e quando encontra trechos intransitáveis, busca soluções junto à Prefeitura e ao chefe do Pátio.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), Tijucas do Sul possui 14.537 habitantes. O Gráfico 2 , a seguir, demonstra essa distribuição:

GRÁFICO 2 – POPULAÇÃO DE TIJUCAS DO SUL



Fonte: IBGE, 2010

O Gráfico 2 demonstra que a população rural é predominante no Município de Tijucas do Sul. Para o IBGE, a sede do município é urbana, entretanto, se considerarmos a densidade demográfica, o número de habitantes e o jeito de ser e de viver das pessoas em relação à sua identidade e cultura, o município é totalmente rural. Seguindo esse pensamento, Veiga (2003) salienta que esse critério deveria ser usado para definir o rural e o urbano no Brasil, no entanto, não é isso que acontece.

Verde (2004) considera o rural além da economia agrícola, formado por outras dimensões, a saber: espacial, ambiental, demográfica e cultural. A autora menciona que “Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a definição de rural deriva de perímetro urbano. Assim, o que estiver fora da sede urbana é rural” (VERDE, 2004, p.10).

Há essa contradição dos moradores que residem na parte central do município considerando-se urbanizados. Essa ideologia de que o campo é visto

como subdesenvolvido para quem mora na sede é ainda presente. O urbano é visto como desenvolvimento, crescimento e modernização. “Por sua vez, o perímetro urbano é definido pelo município, por meio de sua Câmara, atendendo, portanto, a critérios políticos e econômicos do local” (VERDE, 2004, p. 10).

O Município de Tijucas do Sul é representado tanto por pessoas que vivem da agricultura e da pecuária como pequenos proprietários, os grandes proprietários donos de haras e de criação de gados, arrendatários, assalariados, diaristas, lavradores, pessoas que trabalham com as atividades não-agrícolas. Há também os trabalhadores que se deslocam para outros municípios, pois a precarização de emprego no campo é perceptível, sendo considerado o município como dormitório.

Segundo dados do IBGE (2015), a produção agrícola no Município está composta por cereais, leguminosas e oleaginosas, como: arroz em casca, feijão, milho, soja e trigo. Com relação à lavoura permanente, o caqui e a erva-mate. A produção agrícola temporária é composta por batata-doce, batata inglesa, cebola, fumo, mandioca, milho, soja, tomate e trigo.

A produção da pecuária municipal está relacionada à aquicultura, criação de carpas, tilápias e outros peixes; à criação de bovinos, caprinos, equinos, galináceos, ovinos, suínos e abelhas. A extração vegetal alimentícia é constituída pela erva-mate e pinhão. O pinheiro brasileiro nativo produz a madeira em tora com 46 m^2. Há uma grande extensão da silvicultura expandindo-se nos últimos anos no Município, como o plantio de pinus e eucalipto. A lenha e a madeira em tora também fazem parte da produção.

Tijucas do Sul se destaca pela quantidade de haras, pois o município proporciona um clima propício para essas atividades e, nesta área, são os grandes proprietários que lucram.

As atividades não agrícolas estão relacionadas ao trabalho dos moradores do município, destacando-se, além dos haras, o comércio, Paraná Mineração, as pequenas indústrias (Concretis, fábrica de produtos hospitalares, serrarias), cooperativas de reciclagem, o reflorestamento, o turismo rural e o artesanato.

O Município de Tijucas do Sul faz parte de uma área que corresponde ao maior complexo hídrico do Estado, a bacia hidrográfica do Rio Iguaçú. Os recursos hídricos são abundantes e têm sua utilização em geração hidroelétrica, como a Represa do Vossoroca e abastecimento público. Cabe ressaltar que a Bacia do Rio

da Várzea será manancial do futuro abastecimento de água para a Região Metropolitana de Curitiba. Os principais rios são: Várzea, Negro, Ouro Fino, Rio de Una, Vossoroca, Itararé, São João, São Joãozinho, Solais, Taboado, Rodeio, Piraí, Guaçú, Pinhal, Palmito, Palha, Osso da Anta, Matulão, Fojo, Cunha, Abaixo, Avencal, Cachoeira, Caiva, Capivari, Colono. O Município possui muitos ribeirões e arroios, e está inserido em três bacias hidrográficas: do Rio da Várzea, do Rio Negro e do Rio Vossoroca. O Manancial do Rio da Várzea é de 30% do território do Município.

3.1.1 Atrativos Naturais – Turismo Rural, Cultura e Tradições

Tijucas do Sul é um município que possui belezas naturais e recantos encantadores. O Pico do Araçatuba localiza-se a 67 km de Curitiba, na comunidade de Matulão. Apresenta uma altitude de 1.673 m, possui trilha, que inicia com floresta de mata atlântica e depois em campos de altitude. A caminhada tem duração de 4 a 5 horas (ida e volta) e uma vista panorâmica da cadeia de montanhas da Serra do Mar e do lago da Represa do Vossoroca.

A Represa do Vossoroca fica localizada às margens da BR 376, própria para pesca e esportes náuticos. A Cachoeira do Saltinho fica localizada no Rio da Várzea, divisa de Tijucas do Sul e Mandirituba. O Município de Tijucas do Sul possui outros recantos, como: Parque Araçá, Recanto Saltinho, Recanto Cachoeira, Chácara do Waldir, chácara Apocaliptos, Eremitério (retiro religioso), Morro da Cruz, Recanto Cachoeira do Rio Solais, Pesque pague São Pedro, Pesque Pague Bom Jesus, Pesque Pague e Parque Aquático Sol de Verão, Chácara Danton.

Com relação à hospedagem e eventos: Villa Passaredo Hotel; Hotel La dolce Vita; Chácara Rancho Fundo; Hotel Fazenda Haras Cartel; Pousada Rio da Palha; Rancho Bar; Pousada Salatiel.

Tijucas do Sul dispõe de ações culturais, a saber: FEMUSPOP (Festival de Música Sertaneja e Popular); FEMULI (Feira Municipal do Livro); Festival de inverno e gastronômico do pinhão; Festa da Padroeira do Município (Nossa Senhora das Dores); Encontro de gaiteiros e violeiros; Comemorações do aniversário do Município em novembro; Festa da Nossa Senhora Padroeira dos Motociclistas, cavalgadas, rodeios, entre outros. Em meados da década de oitenta, Tijucas foi

considerado o Município de maior plantação de batata-salsa, havia a festa da batata-salsa, com vários pratos típicos.

Trata-se de um município eminentemente rural, cujas atividades econômicas são predominantemente a agricultura e pecuária. Cabe ressaltar que a agricultura familiar e camponesa é composta por pequenas propriedades, em contradição com as grandes propriedades, que são disputadas pelo agronegócio. A plantação de pinus e eucalipto se destacam, como também a criação de gados, criados em grandes extensões de terras, além dos haras. Por essas características rurais, poderia tornar-se um Município de expansão na sustentabilidade, mas faltam políticas públicas que incentivem os agricultores para que sejam valorizados pelo poder público, havendo, então, uma invisibilidade desses sujeitos. As pessoas ainda têm a visão de que o Município precisa se expandir na industrialização, como geração de empregos para a população, e os projetos que chegam têm outro intuito, ou seja, o modo de produção capitalista, com outra ideologia, a qual não faz parte da identidade e cultura do município, além de ser contrária à formação humana dos sujeitos.

Nesse sentido, convivemos em meio às disputas de projetos hegemônicos diante do sistema capitalista. Vivenciamos as contradições presentes nesse movimento, e a luta é árdua para reverter essa visão dominadora, exploradora. Tijucas do Sul não é um município diferente de outros lugares do Brasil por conviver com projetos societários que estão em vigência, um ligado à classe dominante, outro que defende a emancipação humana dos sujeitos.

O desenvolvimento da agricultura na contemporaneidade se dá pelo enfrentamento mediante a força avassaladora da tecnologia e do capital na busca do lucro, retirando do trabalhador a dignidade e o respeito de uma sobrevivência sustentável pelo desenvolvimento econômico baseado na lucratividade dos grandes produtores. Há uma relação de dominação e enfrentamento entre a agricultura familiar camponesa e o agronegócio, a qual se acentua num desenvolvimento acelerado e contrário a sustentabilidade do ser humano.

A tendência do mundo moderno é projetar uma agricultura baseada no modo de produção capitalista, no entanto, é necessário que haja um movimento que resista a esse poder econômico. Atualmente, vivenciamos uma conjuntura brasileira com inúmeros desafios postos à classe trabalhadora. Percebe-se, no campo brasileiro, o aumento da concentração fundiária, a precarização do trabalho,

as relações de exploração dos pequenos agricultores pelo capital. Observa-se também o avanço da monucultura em grandes extensões de terra, os usos de insumos químicos, a agricultura pensada pelo modo de produção capitalista, a qual se contrapõe com a agricultura sustentável e com a produção de vida. Como afirma Stédile (2001, p.128), “a concentração de riqueza, de patrimônio acumulado, é a causa fundamental da concentração de renda”. Nesse sentido, vai gerando as disparidades sociais.

O processo de produção capitalista vem impactando na vida dos sujeitos do campo, apropriando-se das terras da agricultura, por meio de avanços tecnológicos, tendo em vista o favorecimento no setor de commodities. Dessa forma, intensifica a precarização do trabalho, a exploração dos trabalhadores e a expropriação de suas terras. Segundo Arroyo (2006, p. 114):

> [...] a escola do campo, o sistema educativo do campo se afirmará na medida em que se entrelaçarem com a própria organização dos povos do campo, com as relações de proximidade inerentes à produção camponesa - vizinhança, as famílias, os grupos, enraizar-se e aproximar as formas de vida centrada no grupo, na articulação entre as formas de produzir a vida.

Há uma ideologia marcada pelo processo hegemônico da força advinda pelo capital e os trabalhadores vivenciam essa contradição. Enquanto lutam por outro projeto de vida, baseado na sustentabilidade e na relação agroecológica, deparam-se com as relações econômicas voltadas às demandas capitalistas. Arroyo aponta que a vivência dos movimentos sociais traz à tona a reflexão sobre o quanto se levanta a bandeira de luta pelo direito à terra, à vida, ao trabalho, à cultura, à educação. Afirma que “a luta liberta, conscientiza, politiza, transforma a sociedade e os coletivos humanos. É pedagógica.” (ARROYO, 2010, p. 52).

Vendramini (2007) dá ênfase, em seus estudos, sobre a relação entre educação e trabalho e suas análises tecem importantes contribuições às ações socioeducativas do movimento dos sem-terra, dos aspectos vinculados ao trabalho, educação e cooperação entre os sujeitos. A autora analisa o trabalho do campo nos dias atuais a respeito da desigualdade social, da oposição de classe que se manifesta nas diversas formas de produção, de atividades e de sujeitos que vivem, trabalham ou investem no campo.

A autora menciona sobre a agricultura familiar sendo substituída pelo agronegócio; sobre a expansão capitalista na plantação de pinus e eucalipto na

produção de celulose pelas empresas multinacionais. Salienta que a educação do campo emerge da mobilização dos trabalhadores do campo, de um movimento social, da luta social. É na organização dos trabalhadores do campo que se luta pela melhoria das condições de vida e sobrevivência.

Vendramini (2007) enfatiza o trabalho no campo atualmente, apresentando uma diversidade de espaços e atividades relacionadas à agricultura, à pecuária, à pesca e ao extrativismo, espaço como lazer e descanso. Essas formas de ocupação de espaço acontecem por meio da agricultura de subsistência e também pela produção intensiva de plantações de eucalipto. Explicita sobre a desigualdade existente no país, e as contradições nesses espaços, um espaço de trabalho, de vida, de relações sociais e de cultura de pequenos agricultores e que há também um espaço de grande exploração dos trabalhadores, de produção do agronegócio, de difusão de tecnologias e de modificação genética. Nesse sentido, essa ocupação de diferentes espaços apresenta uma diversidade de sujeitos sociais no campo, culminando numa forte oposição de classes.

A exploração capitalista e o processo de modernização da agricultura no Brasil são alarmantes, impondo novas condições para a lucratividade. Vivenciamos as contradições diante do sistema capitalista de exploração, de desigualdade, mas a educação precisa estar alicerçada a um coletivo atuante, no exercício da autogestão, na articulação do trabalho e estudo, ou seja, na relação teoria e prática, na construção de uma pedagogia que transforme o espaço tradicional por meio de outro projeto de sociedade.

Os estudos de Fernandes (2006) ajudam a entender esse processo de produção de projetos de desenvolvimento, um ligado à agricultura familiar camponesa e outro ao agronegócio. São debates que precisam ser ampliados, revertendo-se a lógica capitalista e consumista, a qual vem ocupando o lugar da agricultura camponesa, fazendo com que os sujeitos do campo percam sua identidade e sua cultura. Fernandes discute os paradigmas atuais de desenvolvimento do campo brasileiro, o paradigma do capitalismo agrário e o paradigma da questão agrária. O autor salienta que o campo pode ser pensado como território ou como espaço da economia. O Quadro 1 descreve essa forma de organização.

QUADRO 1 – ORGANIZAÇÃO DO TERRITÓRIO SEGUNDO FERNANDES

CAMPO COMO TERRITÓRIO	CAMPO COMO SETOR DA ECONOMIA
Espaço de vida	Agronegócio
Espaço geográfico que contempla as dimensões da existência humana. É multidimensional	Espaço como produção de mercadoria
Possibilita leituras e políticas mais amplas na totalidade	A economia não é uma totalidade, ela é uma dimensão do território
Paisagem do território camponês é Heterogênea	Paisagem do território do agronegócio é homogênea
Relações de Cooperação na produtividade	Relações dominantes no modo de produção
Paradigma da questão agrária	Paradigma do capitalismo agrário

Fonte: Fernandes, 2006

Cabe destacar que as famílias que vivem no campo, encontram novas formas de sobrevivência por meio das atividades não-agrícolas, como o turismo rural, hotéis fazendas, pesque - pague, artesanato, ecoturismo entre outros. Para Fernandes:

> [...] os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios. No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais (FERNANDES, 2006, p. 29).

Há uma inter-relação entre espaço social e geográfico, eles se complementam (espaços políticos, culturais, econômicos). O autor escreve que “a contradição, a solidariedade e a conflitividade são relações explicitadas quando compreendemos o território em sua multidimensionalidade” (FERNANDES, 2006, p. 29).

Torna-se necessário pensar sobre o conceito de desenvolvimento (modernização do campo), há uma forte ideologia marcada pelo neoliberalismo, por programas e projetos incoerentes com a realidade campesina e o que se busca é a destruição da cultura e identidade em troca de políticas eletistas e compensatórias, voltadas ao agronegócio, ao hidronegócio, à monocultura, retirando a preciosidade do campo, que é a materialidade da vida. Desafiamos no campo estes dois paradigmas: o paradigma da questão agrária, e o paradigma do capitalismo agrário.

O paradigma da questão agrária se contrapõe ao paradigma do capitalismo agrário, valoriza o trabalho relacionado à sustentabilidade, enquanto o paradigma do capitalismo agrário apresenta uma ideologia voltada ao agronegócio, que desconsidera as especificidades dos sujeitos do campo, na substituição do ser

humano pela tecnologia e equipamentos sofisticados, e por meros interesses capitalistas na busca de geração de renda. Por consequência, os trabalhadores vendem a sua força de trabalho e são explorados pela ideologia que domina, sofrendo processos de subordinação mediante um jogo de forças.

Camacho (2013, p. 109), em sua tese, descreve sobre esses dois paradigmas, ressaltando que o paradigma da questão agrária está na resistência do camponês, da luta pelo território. Nesse âmbito, as disputas territoriais se estabelecem pelo grande produtor capitalista (agronegócio) e o pequeno produtor (agricultor familiar), e estes se complementam, cada um seguindo a sua função social, ou seja, de um lado há a produção de commodities e do outro a produção de alimentos.

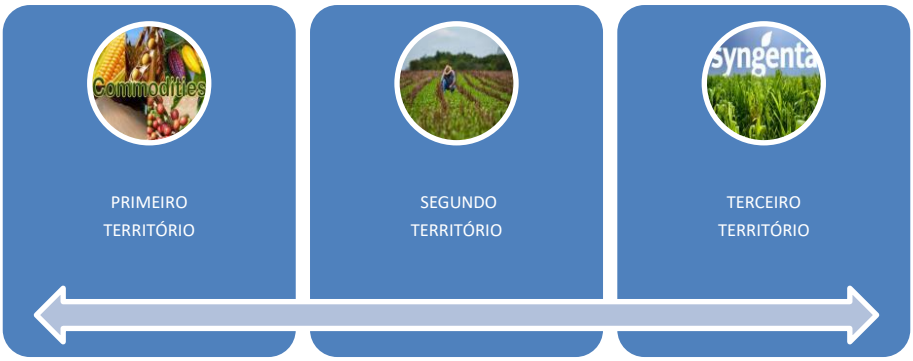
Souza (2016) afirma que são notáveis as novas territorialidades, mencionando o MST, em que os trabalhadores buscam alternativas de sobrevivência para transformar a sua realidade, no caso de acampamento para assentamento. Desta forma, as práticas sociais se expressam por desejos, conflitos e utopias, sem perder o objetivo político da educação. A autora salienta que “a realidade, que é oriunda da prática social, pode ser compreendida pela sua temporalidade (totalidade histórica), pela espacialidade (abrangência das relações sociais) e pelas relações tensas e contraditórias” (SOUZA, 2016, p. 53).

Há uma desigualdade social acentuada no território brasileiro, um país rico e com contrastes tão diferentes na relação entre os sujeitos. Nesse sentido, essas disputas começam a gerar a conflitualidade, processos de enfrentamento entre as classes sociais, uma disputa pelos modelos de desenvolvimento das políticas neoliberais, as quais ameaçam a democracia e são geradoras da desigualdade social. O Estado traz uma visão contrária ao território camponês, por meio de diferentes estratégias de reprodução socioterritorial, pelo modo de produção capitalista.

Por sua vez, a Educação do Campo expressa um outro sentido de território, baseado na vivência dos sujeitos, na força política, nas práticas sociais e na construção coletiva pela sobrevivência. Enfrentam-se as contradições, na luta por um projeto de campo relacionado à sustentabilidade e a disputa pela força do capital, sem deixar ocultar o espaço de cultura e o jeito de viver suas experiências como lugar de vida e de trabalho. Souza (2016, p. 46) aponta que “os sujeitos das territorialidades são os trabalhadores que resistem às contradições e intempéries (climáticas e políticas) que marcam o campo brasileiro”.

Com base nas leituras de Fernandes, a Figura 2, a seguir, demonstra os tipos de territórios, que auxiliam na compreensão dos enfrentamentos, conflitualidades e disputas que envolvem os sujeitos cotidianamente.

FIGURA 2 − TERRITÓRIOS



Fonte: Fernandes (2008). Organização: Autora, 2017.

As disputas territoriais são produzidas pela grande expansão de políticas neoliberais, provocando um processo de desterritorialização. Dessa forma, o primeiro tipo de território faz parte do espaço de governança da nação. Fernandes (2008) menciona que as transnacionais compraram grandes extensões de terras nos últimos anos, nos países da América Latina, África e Ásia para o desenvolvimento na produção de commodities. Cabe ressaltar que há resistência dos camponeses e índios a esta política avassaladora do capital, pois com o desenvolvimento das transnacionais, ocorre a desterritorialização, o que acaba provocando o desmatamento e também a retirada das famílias.

O segundo território faz parte da propriedade como espaço de vida, ou seja, as propriedades privadas não capitalistas, familiares ou comunitárias e as propriedades capitalistas. Tanto os territórios capitalistas e não capitalistas geram conflitualidade na disputa de territórios.

O terceiro território é o espaço relacional, que reúne todos os tipos de territórios. Podemos citar a Syngenta, que abarca partes dos territórios da Argentina, Paraguai, Brasil, Bolívia, e é considerada a “República da soja”. O terceiro território nos atinge em todas as escalas e está cada vez mais presente em nosso cotidiano. Portanto, as disputas de territórios pelo modo de produção capitalista são evidentes, um projeto disputando a formação da vida e outro ligado à produção, com a intenção

do lucro, do capital. Dessa forma, há um controle político e as relações do mercado são extremamente cruéis diante da classe trabalhadora.

No texto Território, espaço de identidade, Medeiros (2008) menciona que o território é o espaço da identidade e sua base principal é o sentimento de pertença. É um espaço cultural, político, de poder, mas também um espaço marcado pelos valores, crenças, ritos e memórias.

Medeiros ressalta que a ocupação do território é uma das vivências de grande significado, os sujeitos se organizam em um espaço geográfico e o sonho torna-se concreto na conquista da terra, num processo de reconstrução da identidade, no surgimento de um novo território e de novas relações sociais, econômicas e culturais. Um dos objetivos comuns nos assentamentos é a busca da terra, pois há um engajamento pelo bem comum entre os sujeitos, que, com o passar do tempo, vão constituindo símbolos, identidades e significados próprios. Na organização do território camponês, os sujeitos vão construindo sua cultura, seus saberes e conhecimentos e vão buscando estratégias de ações coletivas para melhoria de vida e sobrevivência.

Os assentamentos são exemplos de luta, de sobrevivência e de um espaço de produção e convivência, do enfrentamento pela construção de um novo território e luta pela Reforma Agrária. Neste novo espaço, vão construindo seus sonhos, mediante os desafios que enfrentam, mas que acabam resistindo. Portanto, perceber o território camponês, permeado de tantos significados e contradições, torna-se fundamental para construir um projeto coerente com as histórias, experiências e vivências dos sujeitos do campo.

Nos debates realizados no município, foi possível perceber territórios desconhecidos pela comunidade escolar. O reconhecimento desses espaços despertou curiosidade e valorização à diversidade, pois as comunidades e vilas eram desconhecidas, e com os debates que foram sendo gerados, houve uma mudança significativa nas práticas pedagógicas, na valorização da cultura e dos espaços existentes, os quais não eram vistos pela comunidade escolar.

Podemos referenciar o trabalho construído pelos professores, comunidade e alunos, “Meu município minha Cultura”, valorizando os aspectos socioculturais dos sujeitos. Caldart (2004) faz referência sobre esta identidade e considera essencial na construção do Projeto político-pedagógico da Educação:

> A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que, por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados, está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. 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 (CALDART, 2004, p. 18).

A organização coletiva é fundamental para delinear os caminhos pela defesa de sua raiz cultural, não ficando os sujeitos inertes diante da opressão, lutando por direitos negados historicamente, recuperando valores sociais e humanos, ligados a um projeto de campo baseado na solidariedade, na justiça social e formação humana. Procuramos reconhecer essa diversidade e trazemos aqui algumas comunidades camponesas, as quais vivem situações precárias de vida e sobrevivência, pois os camponeses ainda são invisíveis diante de um mundo e sociedade de classes desiguais. Quanto mais vivem em locais retirados e de difícil acesso, lá estão essas pessoas enfrentando barreiras de luta e resistência pela sobrevivência.

No tópico a seguir, apontamos as disputas enfrentadas pelo paradigma da questão agrária e pelo paradigma do capitalismo agrário.

3.1.2 Disputas territoriais: Campo como lugar de vida e de negócio

Este tópico tem como objetivo analisar a expansão da modernização no campo e as disputas territoriais no que diz respeito ao paradigma da questão agrária e paradigma do capitalismo agrário.

Para Fernandes (2016), uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa. Uma escola que constrói conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. Uma escola do campo tem uma especificidade que é inerente à história da luta e resistência camponesa. Isso porque são valores singulares e se direcionam de forma contrária aos valores burgueses. “A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa” (FERNANDES, 1999, p. 51-52). O autor explicita sobre a relação e interação campo-cidade e salienta que o campo passou por uma profunda modernização em alguns setores da agricultura, e que o capitalismo teve uma intensa expansão nas últimas décadas. Esse processo constituiu uma migração

rural, expulsando 30 milhões de pessoas entre os anos 60 e 80. Nesse sentido, o impacto econômico foi a implantação do parque industrial brasileiro. Isso veio a acarretar a concentração urbana, o desemprego e a violência. O autor salienta que a razão é a interiorização da indústria.

Esse fenômeno, chamado de desterritorialização, em sendo apontado desde a década de oitenta, com a expansão de novos espaços e estruturas para a instalação de novas indústrias. As transformações atuais da agricultura propiciaram uma combinação entre a agroindústria e o desenvolvimento de cooperativas. Essa mudança privilegiou a agricultura capitalista, prejudicando a agricultura familiar. Por esta razão, desde a década de oitenta, aumentaram os conflitos por terra em todo território nacional, e o processo de modernização acarretou o aumento do desemprego. Dessa forma, aumentou o número de trabalhadores sem-terra, que recolocaram no cenário político a luta pela terra e pela reforma agrária. Fernandes (1999) aponta a necessidade da construção da reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar.

A sociedade moderna subordinou o campo à cidade. Assim, o modo de vida urbano sujeitou o modo de vida rural, ou seja, o camponês brasileiro foi estereotipado como atrasado e fraco. Criou-se uma visão de dependência unilateral do camponês na relação com o urbano. “A combinação do trabalho agrícola e industrial é a expressão mais concreta que nega a concepção de que a cidade e o campo são mundos à parte” (FERNANDES, 1999, p. 47). Na realidade, eles se interagem em dependências recíprocas. O autor destaca que a subordinação do camponês ao urbano é constituída pelas relações políticas, econômica e tecnológica. “A agricultura familiar camponesa é reconhecida por sua produtividade e por sua resistência histórica na sociedade moderna” (FERNANDES, 1999).

Fernandes (1999, p. 53) destaca que o que defendemos é a construção da escola que queremos. Não é de nosso interesse a cópia de modelos importados, de escolas que não contribuem para a compreensão de nossas realidades. Precisamos construir um projeto que vincule a educação e as questões sociais inerentes à sua realidade. O autor aponta que são várias experiências que temos de escolas do campo, como o MST, povos da floresta, entre outros. São contribuições essenciais de um projeto possível na perspectiva da formação humana. Fernandes expõe os pontos pelos quais é defendida uma concepção por uma escola do campo: 1) Criação de um

projeto para educação no meio rural. Por uma escola do campo. 2) Produção de materiais didáticos voltados para a realidade da agricultura camponesa. 3) Uma educação que valorize uma vida no campo; uma escola com identidade própria. 4) Uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da vida, para promoção humana. 5) Uma escola pública em todos os assentamentos e acampamentos. 6) Uma gestão pedagógica na comunidade. 7) Uma escola solidária com as pessoas e as organizações que tenham projetos de transformação social (FERNANDES, 1999).

Fernandes (2016) analisa os paradigmas para a compreensão das disputas por modelos de desenvolvimento, pelo agronegócio e agricultura familiar. O paradigma da questão agrária tem como ponto de partida a luta de classes, para explicar as disputas territoriais e suas conflitualidades na defesa por modelos de desenvolvimento que propiciem a autonomia aos camponeses. Salienta que os problemas agrários são decorrentes da estrutura do capitalismo. Ele destaca o paradigma da questão agrária em duas tendências: a proletarista e a campesinista. A proletarista são as relações entre capital e trabalho, entende o fim do campesinato como resultado da territorialização do capital no campo. A campesinista aborda as relações camponesas e o enfrentamento com o capital.

Para o paradigma do capitalismo agrário, as desigualdades causadas pelas relações capitalistas são problemas conjunturais e que podem ser superadas por meio de políticas que proporcionem a “integração” do campesinato ou “agricultor de base familiar” ao mercado capitalista. Esse paradigma, segundo Fernandes, apresenta duas vertentes: 1) a tendência da agricultura familiar que acredita na integração do capital; 2) A vertente do agronegócio que vê a agricultura familiar como residual.

QUADRO 2 − CONTRAPONTOS ENTRE O PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA E DO PARADIGMA DO CAPITALISMO AGRÁRIO, SEGUNDO FERNANDES (2016)

PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA	PARADIGMA DO CAPITALISMO AGRÁRIO
Luta de classes	Não existe questão agrária, metamorfose do campesinato em agricultor familiar (fim político do campesinato)
Fim do campesinato (físico)	Agricultores familiares devem se transformar em capitalistas (ignora disputas)
Proletarização	Agronegócio é o único modelo
Disputas territoriais e de modelos de desenvolvimento	
Modelo de desenvolvimento a favor da autonomia camponesa	

Fonte: Fernandes (2016). Organização: A autora, 2017

No Quadro 2, Fernandes (2016) exemplifica as disputas entre esses paradigmas em relação à questão agrária e o capitalismo agrário. O autor aborda que, para o paradigma da questão agrária, o problema está no capitalismo, e para o paradigma do capitalismo agrário, o problema está no campesinato. Ele afirma que tanto os camponeses como os capitalistas ocupam o mesmo espaço como partes da totalidade da sociedade capitalista, e que o paradigma da questão agrária faz parte das lutas de classe, das disputas territoriais, do modelo de desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, enquanto no capitalismo agrário, os agricultores familiares devem se transformar em capitalistas e que o agronegócio é a única forma de desenvolvimento.

A Figura 3 demonstra as ideias expressas nos logos das instituições e partidos políticos, como forma de ilustrar esses debate paradigmático e disputas.

FIGURA 3 − DISPUTAS PARADIGMÁTICAS ENTRE A QUESTÃO AGRÁRIA E O CAPITALISMO AGRÁRIO

Fonte: Fernandes, 2016

Constata-se que o paradigma do capitalismo agrário é hegemônico, porém, o paradigma da questão agrária é desafiador, necessita criar novos espaços que possibilitem a construção de planos e propostas para o desenvolvimento do campesinato. Para Fernandes e Molina (2004, p. 50), “O campo não é somente o

território do negócio. É, sobretudo, o espaço da cultura, da produção para a vida". Os autores afirmam: Qual é o campo da Educação do Campo?[7].

Nas análises realizadas por Fernandes (2016), constatamos que, na conjuntura agrária, há uma correlação de forças, por meio de confrontos entre os sujeitos. Eles criam a conflitualidade pelas disputas territoriais e por modelos de desenvolvimento. O modelo hegemônico de desenvolvimento da agricultura é o agronegócio defendido pelos governos e pela maior parte da sociedade nas corporações, como processo da monucultura realizada para grande escala de exportação, e por meio do trabalho assalariado. Cabe ressaltar que o governo busca subordinar constantemente o campesinato, entretanto, este procura desenvolver um modelo de desenvolvimento baseado no trabalho familiar, nas cooperativas, em projetos próprios da educação, com o intuito de diminuir o processo de manipulação. Essa correlação de forças gera a conflitualidade pelas disputas de terra, território, modelos de desenvolvimento e políticas públicas.

Presenciamos na sociedade políticas públicas elaboradas de "cima para baixo", a partir de um setor de governo, como políticas de subordinação, para atender uma demanda da população, mas sem contar com a participação dos trabalhadores. Mas também presenciamos políticas públicas de "baixo para cima", promovendo a participação dos trabalhadores, a emancipação, a autonomia e o protagonismo dos sujeitos. Fernandes (2016, p. 62) aponta que "Políticas de subordinação são elaboradas por representantes ou ideólogos de uma classe, como forma de manter o controle e desenvolvimento desigual".

Nesse contexto de lutas e disputas, a reforma agrária no Brasil tem sido um processo lento, resultado da força dos movimentos camponeses. Ela não está superada, pois segundo o autor, não foi realizada de forma suficiente para democratizar a terra, o trabalho, os alimentos. Os movimentos dos camponeses têm um papel fundamental pela luta da terra e da Reforma Agrária, então, é necessário haver uma política pública que vá além do Estado, mas que seja realizada pela organização dos próprios camponeses.

---

[7] No artigo intitulado "O campo da Educação do Campo", que subsidia esta discussão sobre os paradigmas,os autores Molina e Fernandes(2004) explicitam o paradigma da Educação do Campo. Encontramos na obra *Por Uma Educação do Campo*: Contribuições para um projeto de Educação do Campo. In: MÔNICA, C.M; JESUS, S.M.S.A.de. (Org.).vol. 5p.33-53. Este artigo aponta os contrapontos entre ocampo do agronegócio e o campo daagricultura camponesa.

3.2 COMUNIDADES CAMPONESAS DO MUNICÍPIO DE TIJUCAS DO SUL

A invisibilidade dos povos do campo ainda se apresenta de forma acentuada na sociedade brasileira. Constatam-se comunidades em extrema desigualdade diante de um mundo capitalista e que marginaliza os povos do campo. De acordo com os trabalhos realizados coletivamente com os alunos, professores, enfim, com a comunidade escolar na construção do Projeto político-pedagógico, sobre a diversidade dos sujeitos, constatamos as realidades de algumas comunidades do campo do Município de Tijucas do Sul, as quais vivem em situações precárias quanto à moradia, saneamento básico, saúde, educação, difícil acesso, entre outros. Cabe destacar que, por ficarem distantes da sede do município, são invisíveis ao Poder Público e resistem a uma realidade perversa.

3.2.1 Comunidade de Barreiro: Um território esquecido, mas que resiste

Há muitas barreiras e dificuldades enfrentadas pela população negra na sociedade, a vulnerabilidade social presente nas comunidades quilombolas é visível, pois vivenciam condições de extrema pobreza e desigualdade presentes em seus territórios. Estes sujeitos necessitam da dignidade, pois ao longo da história, foram e continuam sendo marginalizados e excluídos da sociedade. Cabe ressaltar que a Comunidade Barreiros faz parte da história de escravidão, pois as pessoas que ali residem são remanescentes de quilombos.

A Comunidade de Barreiros faz parte da Região Metropolitana de Curitiba, fica localizada a 25 km da sede do Município de Tijucas do Sul, sendo uma das comunidades de difícil acesso. A comunidade é composta de seis famílias, e estas convivem em condições precárias de sobrevivência, como a falta de saneamento, as condições de moradia, a dificuldade com o trabalho, acesso à escola, a saúde, entre outros. A seguir, trazemos imagens dos remanescentes de quilombos e as pessoas que residem neste espaço, assim como as condições de vida que enfrentam cotidianamente.

FOTO 1 – COMUNIDADE BARREIROS

Fonte: Trabalho de campo, 2015

FOTO 2 – CASA DE UMA DAS FAMÍLIAS

Fonte: Trabalho de Campo, 2015

Visualiza-se uma situação social que necessita ser transformada mediante ações afirmativas, como melhoria à moradia, saneamento básico, acesso à educação das crianças e adultos. Nos debates do PPP, a localidade de Barreiro foi mencionada e a comunidade escolar começou a interrogar e foi despertando a

curiosidade de conhecer os espaços no município. Mas esse processo de reconhecimento precisa ainda se ampliar, de forma a provocar nas pessoas dessa comunidade a busca por direitos negados.

Importante ressaltar que as pesquisas realizadas pelos alunos[8] da Pós-Graduação (Especialização da Educação do Campo) trouxeram contribuições importantes para o Município de Tijucas do Sul, pois fortaleceram a construção da apropriação da política de Educação do Campo. Ressaltamos o estudo referente a essa comunidade, realizado pelas alunas Elaine Rocha Persch e Graice Giombelli como trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação do Campo, com o tema intitulado “Comunidade Barreiro de Tijucas do Sul: Um Estudo de Caso”. Esta pesquisa contribuiu no sentido de reconhecer este território e estas pessoas que fazem parte de uma construção histórica e que precisam ser valorizadas e respeitadas diante de uma cultura que ainda preservam. Na foto a seguir observa-se pesquisa de Campo na comunidade de Barreiro.

FOTO 3 −PESQUISA DE CAMPO - COLETIVO DE PROFESSORES

Fonte: Trabalho de Campo, 2015

[8] Especialização em Educação do Campo, realizada pela Universidade Tuiuti do Paraná de forma itinerante, no Município de Tijucas do Sul, em 2014. A Especialização contribuiu para fortalecer a ampliação dos debates realizados no município sobre a Concepção da Educação do Campo. A turma foi constituída por 20 alunos e os módulos ofertados atendiam as demandas das escolas localizadas no campo.

3.2.2 Comunidades Faxinalenses – Postinho e Piraí

As Comunidades de Postinho e Piraí são comunidades faxinalenses, embora ainda não reconhecidas.

A localização dessas comunidades é de 30 km aproximadamente, da sede do município, outras duas comunidades de difícil acesso. Elas ficam próximas entre si, a distância é de em torno de 5 km. As atividades econômicas dos moradores são: diaristas, agricultores, trabalho no corte de madeira, picadores de lenha, chacareiros, carvoaria, reflorestamento. Alguns moradores deslocam-se para outras comunidades e cidades para trabalhar. As mulheres também trabalham como empregadas domésticas, produzem artesanato e trabalham na roça. Algumas famílias não possuem renda fixa e outras sobrevivem de agricultura camponesa e bolsa família.

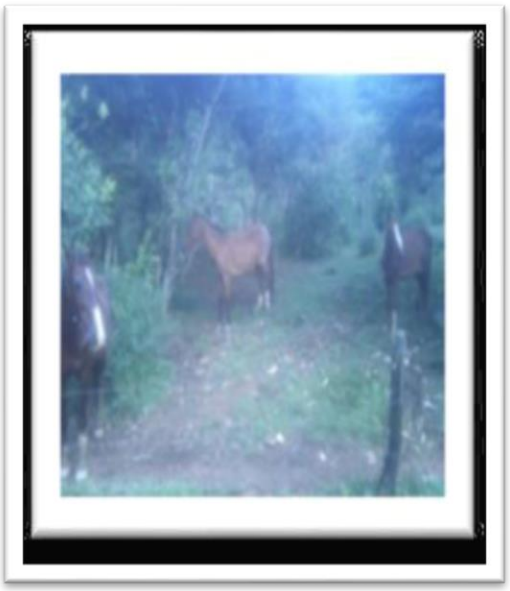
A escola que ficava localizada na comunidade de Piraí, Escola Rural Municipal Santa Terezinha", foi fechada em 1997, com 22 alunos matriculados. Houve nuclearização intracampo, e foram todos transferidos para a comunidade de Postinho, denominada Escola Rural Municipal Afonso Pena.

Os moradores preservam costumes típicos e culturais na comunidade, embora haja a degradação da mata nativa, por meio da grande área de extensão de pinus e eucalipto. Ainda preservam características faxinalenses, como criadouro livre e outras características importantes, como a solidariedade e modos tradicionais de sobrevivência. São localidades de difícil acesso, estrada de chão, e quando chove fica difícil a locomoção dos moradores e alunos. Os moradores questionam sobre a distância para os alunos estudarem na sede (6º ao 9º ano e Ensino Médio) e pela falta de políticas públicas de incentivo à agricultura camponesa. As comunidades faxinalenses destacam-se pelos aspectos peculiares da tradição camponesa, como estradas de terra, mata-burro, porteiras, casas de madeira, igrejas, bares, escola, comércio de pequeno porte.

Cabe ressaltar que Postinho e Piraí estão se autoafirmando como sujeitos construtores de seu próprio projeto de campo. A comunidade está se empoderando coletivamente na busca por melhorias para os moradores. Podemos citar a Associação de Moradores e Associação da Água, pois, com a plantação de pinus e eucalipto pelas empresas de reflorestamento, as nascentes acabaram secando e essas comunidades tiveram que enfrentar a falta de água por muitos anos. Por meio

da luta coletiva em 2014, conseguiram a construção de um poço artesiano que fornece água para estas comunidades. Cabe destacar que duas professoras da comunidade de Postinho, Lays Cristina Pereira de Lima e Rosilei Cardoso de Lima, fizeram Especialização em Educação do Campo, com o tema intitulado “Comunidade Faxinalense de Postinho: Uma História de Amor e Luta pela Preservação de suas tradições”. Acreditamos que foram frutos dessa construção, pois os debates acabaram gerando processo de mudança social. A comunidade escolar começou a problematizaras dificuldades e limitações encontradas. Constata-se nessas comunidades a criticidade e o envolvimento coletivo buscando direitos negligenciados.

FOTO 4 − COMUNIDADE DE POSTINHO E PIRAÍ



Fonte: Trabalho de Campo, 2015

3.2.3 Comunidade de Taquã

A comunidade do Taquã localiza-se a 20 km da sede do Município, sendo de difícil acesso. Conta aproximadamente com 15 famílias. O nome Taquã tem origem indígena e, segundo informações das pessoas que residem no local, este nome é proveniente de uma passagem que levava os moradores até perto do rio para pescar, onde viveram por um tempo somente da pesca.

No decorrer dos anos, como a pesca não era suficiente para a sobrevivência, os moradores procuraram outros recursos, tais como: poda de erva mate, extração da erva, plantios e outros. Nos dias atuais, há muitas chácaras, de

pessoas que não moram na comunidade, mas buscam um lugar de tranquilidade e lazer, oferecendo, assim, emprego para os nativos, que cuidam das chácaras.

As atividades econômicas desta comunidade são: criação de codornas, plantio de morangos orgânicos, plantação de guaco, picadores de lenha, pesca, entre outros. Cabe ressaltar que o trabalho das mulheres na extração de erva mate é considerável. Na safra do pinhão, na época do inverno, trabalham nas proximidades da BR 376, e após o término desse trabalho, retornam para as atividades na extração de erva mate e plantação de guaco.

É uma comunidade de difícil acesso, os moradores necessitam de recursos básicos de sobrevivência como saneamento básico, incentivo e recursos financeiros para a agricultura familiar. Apresenta característica de um faxinal, e os moradores reivindicam um poço artesiano, pois com a chegada de mais moradores que compraram os terrenos, os poços que existiam já não são suficientes para atender à população. Dessa forma, há necessidade de condições básicas de sobrevivência, pois são considerados invisíveis, em virtude do difícil acesso.

Por volta de 1980, o professor João Alberto de Souza começou a dar aula nessa comunidade. Ele morava na sede, ia até a comunidade de Vossoroca (comunidade próxima)e atravessava de canoa até o Taquã. As aulas aconteciam na casa do morador Antônio Darci de Lima. O professor João trabalhou por alguns tempos, mas logo pediu a conta e foi embora para outro município.

Para que os alunos não ficassem sem estudar, a Prefeitura ofereceu-lhes canoa e kit salva-vidas, para que fossem pelo Rio Vossoroca até a escola da Comunidade do Vossoroca, que se situa próximo à Represa. Porém, no ano de 2002, houve a nuclearização e a escola onde estes alunos estudavam fechou e todos passaram a estudar na Escola João Maria Claudino. Os pais dos alunos acharam que − além de longe − era perigoso, pois os alunos deveriam passar a BR 376 a pé. Dessa forma, foi outro professor para a Comunidade do Taquã, professor João Batista. Ele lecionava e morava na casa de Jovita Veloso, onde ficou por algum tempo. Houve uma melhoria na estrada que ia até a comunidade, então os moradores começaram a reivindicar e a Prefeitura disponibilizou uma Kombi para transportar os alunos para a comunidade mais próxima, que atualmente é a comunidade da Campina, localizada próximo a BR 376.

Como as pessoas trabalham vendendo pinhão na época do inverno, às margens da BR 376, fazem parte da Associação dos Pinhoeiros de Tijucas do Sul e São José dos Pinhais (ASSOPINHO).

As imagens a seguir mostram a identidade e cultura de um território com uma vasta diversidade no que diz respeito ao trabalho dos camponeses. Porém, a falta de ações afirmativas nessas comunidades de difícil acesso é notável.

FOTO 5 – TRABALHO DE CAMPO: ALUNOS E PROFESSORES, DIRETORA E COORDENADORADA ESCOLA MUNICIPAL MANOEL RIBAS

Fonte: Trabalho de Campo, 2015

FOTO 6 − COMUNIDADE DE TAQUÃ

Fonte: Trabalho de Campo , 2015

Tarelho (1988), em sua dissertação intitulada “Da Consciência dos direitos à identidade social: os Sem Terra de Sumaré”, relata sobre o grupo dos trabalhadores ao tomarem consciência de seus direitos e construir uma identidade comum, na conquista de espaços e luta coletiva. Enfatiza que a consciência dos direitos à identidade social é fruto de um processo, é a síntese de múltiplas determinações.

Simões (2015) enfatiza, em sua tese de doutorado, “Territorialidades da juventude faxinalense: entre a produção de invisibilidades, a precarização dos territórios de vida e os desafios da construção de um bem viver”, que o poder público e a ausência do Estado diante das políticas públicas são os principais fatores que influenciam a invisibilidade e a precarização desses territórios de vida em comunidade.

O processo de consciência de direitos vai se revelando na medida em que os sujeitos começam a serem construtores de seu destino, desvelando as contradições, resistindo e percebendo que o processo educativo é fundamental na valorização da identidade social. Cabe ressaltar que, ao formar essa consciência de direitos, os sujeitos precisam lutar para que os espaços em que vivem não sejam ofuscados e que não se percam valores, os costumes constituídos, as tradições culturais. Dessa forma, torna-se necessário a visibilidade dos sujeitos diante da barbárie das desigualdades sociais que enfrentam, pois há uma invisibilidade nesses espaços de exclusão social, a qual perdura ao longo da história.

O processo dialógico, a interação com a comunidade escolar na construção do projeto político-pedagógico foram despertando momentos de reflexão e olhar crítico diante das ideologias que se distanciavam da formação humana dos sujeitos. Nesse sentido, as pessoas começaram a perceber o seu lugar de vivência e captaram a totalidade dos fatos sociais, de olhar o seu meio e caminhar num processo de transformação e reconhecimento de sua identidade.

O olhar para seu território e para o território de outro foi notável nesse processo de discussão, pois passaram a reconhecer o território de forma ampla, identificar-se como membros de uma classe defendendo o bem comum. Essa percepção foi rompendo com o individualismo e o isolamento aos quais sempre fomos submetidos ao longo da história. Essas mudanças foram evidenciadas nas práticas pedagógicas, no envolvimento da comunidade e nas pesquisas de campo realizadas por alunos e professores, foi despertando curiosidade em conhecer os lugares do

município e, a partir dessa prática, construir os conhecimentos em sala de aula, indagando e interrogando a realidade social, diante da disparidade das classes.

A luta pelo bem comum se fortalece ao criar laços de cumplicidade, solidariedade, persistência. Assim, se o coletivo der as mãos por uma causa comum, desafia aquilo que impede uma vivência digna e de respeito. Nesse sentido, vai despertando também uma consciência política, sem permanecer inerte a uma situação que explora e domina. Tarelho cita o autor Rouault, o qual ressalta que “ao fazerem isso eles estão aparecendo à luz solar e se revelando para si mesmos e para os outros.” (TARELHO, 1988, p.106).

A organização de coletivos é a saída para a superação das desigualdades existentes no campo pelo reconhecimento social e autoafirmação dos sujeitos enquanto trabalhadores. Diante desses fatos, não haverá transformações de um dia para outro, mas também não podemos ficar inertes a essas relações de controle e dominação; é necessário que a luta seja enfrentada por um coletivo organizado e atuante. Marx afirma que:

> A figura do processo social da vida, isto é, do processo da produção material, apenas desprenderá do seu místico véu nebuloso quando, como produto de homens livremente socializados, ela ficar sob seu controle consciente e planejado (MARX, 1988, p.76).

Há uma subserviência da classe operária sobre a classe burguesa, a qual convive com a força exploradora, determinista e avassaladora do sistema capitalista. Os trabalhadores não podem e nem devem ficar submissos à lógica da classe dominante, mas para tanto, a classe operária necessita se organizar e se aliar no confronto contra a classe capitalista, despertar sua consciência para se guiar por seu próprio planejamento. Para Marx, é a vida social que gera essa consciência. Ao gerar essa consciência, o sujeito se liberta.

Os trabalhadores lutam pela sobrevivência, por um pedaço de chão e de terra para viver, se autoproduzir para viver, mas o sistema capitalista não se importa com os valores humanos, e sim com valores capitalistas, de desenvolvimento contraditório. Dessa forma, utiliza-se cada vez mais da mão de obra da classe trabalhadora para, cada vez mais, gerar valor e lucro. Esse processo tem um propósito: formas de dominar e explorar o sujeito trabalhador.

Mas se o sujeito convive no coletivo, começa um processo de conscientização política, pois as relações de diálogo, os anseios, o enfrentamento

diante dos conflitos, a intencionalidade de se buscar algo comum, vai despertando a força e envolvimento do grupo, na busca de objetivos que se pretende atingir. Como Marx (1977, p.22) afirma: “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aqueles que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

Nesse sentido, os sujeitos necessitam se organizar para buscar meios de sobreviver diante do trabalho (produção material); precisam compreender os fatos e a realidade construída historicamente, entender a realidade na totalidade dos fatos, nos diversos aspectos (sociais, culturais, econômicos, políticos), para que não caiam nas armadilhas do poder que domina. Quando os sujeitos se organizam coletivamente, lutam para superar as determinações impostas pela sociedade capitalista, iniciando um processo de conscientização política e passando de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, não deixando que a alienação impeça a vivência digna no jeito de viver e de lutar por direitos negados historicamente.

As desigualdades sociais estão explícitas em nossa sociedade, as lutas de classe são evidenciadas no modo de produção capitalista, pois de um lado, há os que se utilizam da exploração dos meios de produção, enquanto outros necessitam vender a força de trabalho para sobreviver. As contradições estão presentes na sociedade e convivemos com duas formas antagônicas: de um lado, os grandes produtores capitalistas; e, de outro, os trabalhadores que precisam de trabalho para sobreviver e são explorados pela força do capital.

Os povos do campo resistem no enfrentamento das injustiças sociais, na luta pela dignidade e melhoria das condições de acesso à saúde, à moradia, à educação, à valorização de sua identidade e cultura. Não obstante, não perdem a esperança por dias melhores quando se aliam à sua própria classe, pois na medida em que o sujeito se confronta com as contradições presentes e se conscientiza que pode transformar o seu meio, é possível reverter o processo de dominação e exploração na resistência e luta coletiva. Como afirma Gramsci (2004, p.103):

> [...] é possível dizer que ele tem duas consciências teóricas, uma implica em ação, e que realmente une a todos os colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explicada ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica.

Marx e Engels (1982) afirmam que o movimento dialético se dá pelo conhecimento da realidade, sendo o ponto inicial partindo do concreto para depois

chegar ao pensado. Dessa forma, é preciso primeiramente perceber e compreender o seu meio para depois lutar por transformação. Ao conhecer a realidade, consequentemente, a classe dos trabalhadores terá entendimento que sua condição de ser explorada pode se reverter, ao tomar consciência que é possível mudar e transformar a sua realidade. “Não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência.” (MARX; ENGELS, 1982, p. 37).

É a condição material que vai determinar o pensamento, pois o sujeito, ao se deparar com sua necessidade, na medida em que vai passando por esse processo na vida social, vai percebendo que é preciso buscar suas condições de sobrevivência. Nesse sentido, ao passo que a classe trabalhadora compreende esse movimento dialético e contraditório, vai lutar para superar as imposições determinadas pela sociedade burguesa e lutar para transformar seu meio.

A Educação do Campo é práxis no sentido de transformar algo que não vai bem, de transformar as relações de poder, de denunciar processos de exclusão e buscar na coletividade estratégias para transformar o meio social com os próprios sujeitos do campo. É preciso interrogar o campo que vivemos. Qual é o campo de Tijucas do Sul? O Campo de Tijucas do Sul caminha na direção de duas frentes, conforme Fernandes salienta em seus escritos: do agronegócio e da agricultura familiar. E constata-se outra frente com as atividades - não agrícolas. As pesquisas demonstram as contradições presentes no município.

Segundo os agricultores, falta incentivo à agricultura familiar camponesa, falta estímulo na organização de cooperativas. Eles relatam sobre a falta de orientações nessa construção, de incentivo na comercialização dos produtos no próprio município e desvalorização dos produtos, pois acabam vendendo por preços irrisórios e quem acaba lucrando são os atravessadores, ou seja, as empresas capitalistas.

Nesse sentido, é preciso interrogar as políticas governamentais e fazer provocações junto à comunidade escolar, junto aos agricultores e trabalhadores do campo, articulando momentos de discussões entre a Secretaria de Agricultura, a Emater, a Secretaria de Educação, entre outras, para, em conjunto, propor ações e alternativas que valorizem a classe trabalhadora.

> O que se salienta é que a realidade social discutida no coletivo é vivida e pensada pelos sujeitos nele presentes. São as histórias de vida que se encontram na produção de conhecimentos no interior da luta social. A

> pesquisa que se produz em Educação do Campo é fruto da práxis, tal como definida por Vásquez. A prática é atividade, entretanto, a práxis é mais do que atividade, do que fazer. Ela, quando articulada a uma necessidade, torna-se práxis criadora, atividade vivida, pensada e transformadora (SOUZA; BELTRAME, 2010, p. 91).

Constatamos que, no município de Tijucas do Sul, não existem movimentos sociais organizados como o MST. Mas as organizações sociais coletivas, como os Conselhos e Associações, vêm se fortalecendo no município. A expressividade de representações coletivas nessas organizações é perceptível. Constata-se mudanças significativas na vida dos trabalhadores referentes aos aspectos sociais, econômicos e políticos nas comunidades e um movimento ativo reivindicando mudanças e cobrando direitos do legislativo e executivo municipal. Para ampliar esta discussão das associações e dos conselhos nas comunidades do município, sugerimos a leitura da pesquisa de Rita das Dores Machado (2016). A autora escreve sobre as Organizações Sociais Coletivas nas comunidades do município de Tijucas do Sul e salienta que estas exercem influências positivas nas discussões que trazem no coletivo.

Neste capítulo, destacamos as características do município de Tijucas do Sul e problematizamos a disputa que marca as relações no campo, por meio de três projetos de desenvolvimento, um ligado à agricultura familiar camponesa, ao agronegócio e as atividades-não agrícolas. Abordamos também a importância do reconhecimento das comunidades camponesas e como é possível processos de mudanças por meio da organização social coletiva. Constatamos que, quanto mais distantes da sede do município as comunidades se localizam, mais se tornam invisíveis ao poder público.

Debatemos também sobre a superação desses territórios como espaço de vida, desafiando os projetos hegemônicos, os quais são disputados pelo capitalismo agrário e pela agricultura familiar, dois paradigmas antagônicos, discutidos por Fernandes. Diante de tantos obstáculos que necessitamos percorrer, é possível dizer: mudar é difícil, mas é possível, conforme citado por Freire.

No próximo capítulo discutiremos a escola pública em movimento de disputa no confronto de projetos que caminham na contramão, um ligado a formação humana do sujeito (Educação do Campo) e outro ligado ao sistema capitalista (Educação Rural).

4 EDUCAÇÃO RURAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLA: MOVIMENTO DE DISPUTAS

> A escola é um local de luta, a arena em que se defrontam forças contraditórias [...] a luta pela escola nunca pode ser separada das lutas sociais no seu conjunto [...] (SNYDERS, 2005, p. 102-103).

Este capítulo discute a Escola Pública em movimento de disputas, no confronto de projetos hegemônicos que se contrapõem com os princípios da Educação Campo, a contra hegemonia. Apontamos a categoria contradição relacionada à educação e à Escola Pública no sentido de problematizar essas disputas e como elas influenciam na organização do trabalho pedagógico. Por disputas entendemos que há dois projetos políticos antagônicos, de um lado, o projeto neoliberal e de outro, um projeto democratizante, participativo, que emerge a partir das crises dos regimes autoritários e dos diferentes esforços nacionais de aprofundamento democrático. (DAGNINO, 2004). A autora salienta que:

> [...] o projeto neoliberal encontra no Brasil um contendor relativamente consolidado, embora evidentemente não hegemônico capaz de constituir um campo de disputa. A existência desse contendor e dessa disputa determina, na nossa perspectiva, direções específicas às estratégias e formas de atuação das forças vinculadas ao projeto neoliberal em nosso país que, se não se afastam das direções adotadas no nível global, adquirem especificidade própria na medida em que são forçadas a estabelecer relações de sentido e um terreno de interlocução com o campo adversário. A necessidade dessa interlocução se acentua no interior dos espaços públicos de participação do Estado e da sociedade civil quando se defrontam face a face esses dois projetos. (DAGNINO, 2004, p.147).

Nesse sentido, verificamos que há disputa entre a concepção de Educação do Campo e a concepção da Educação Rural, num movimento constante de avanços e recuos nas escolas localizadas no campo. É o que discutiremos nesse capítulo.

As análises realizadas pautaram-se nos escritos de Suchodolski, Mészaros e Paulo Freire, autores que defendem uma concepção de educação baseada na formação humana dos sujeitos.

Neste capítulo, apresentamos também contribuições importantes de outros autores como Sanfelice, ao abordar a escola estatal e escola pública; Nereide Saviani (2011), ao salientar a escola e a luta de classes na concepção marxista de educação; Frigotto, ao enfatizar a escola pública na atualidade; Schlesener (2009;

2016a,b), em que analisa a política e educação nos escritos de Gramsci, assim como as Políticas Públicas, Estado e Educação; Gramsci (1982; 1989), ao mencionar os intelectuais orgânicos e a luta por uma nova hegemonia. Neste capítulo, também se discute a identidade do campo, e nos pautamos do diálogo entre os autores que debatem sobre a Educação do Campo como: Souza, Munarim, Seganfredo, Caldart e Arroyo.

Souza (2016) enfatiza a escola pública e os determinantes externos e internos que interferem no processo educativo; Munarim dá ênfase às disputas enfrentadas pelo Estado na construção da Educação do Campo; Seganfredo (2014) constata que, a partir da luta coletiva advinda da sociedade civil organizada, é possível construir experiências significativas no âmbito educacional, considerando a complexidade do Estado capitalista; Caldart (2015), nos caminhos da transformação da escola, dialoga sobre as matrizes pedagógicas formadoras; Arroyo (2010; 2012; 2015) salienta que o projeto educativo deve partir das experiências de vida e das lutas do campo e na valorização do reconhecimento e diversidade dos sujeitos.

No tópico a seguir, discutiremos hegemonia e a Educação do Campo.

4.1 HEGEMONIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste tópico, discutiremos sobre as disputas por projetos hegemônicos que se contrapõem com a concepção da Educação do Campo. A partir das reflexões, problematizaremos as lutas que têm sido realizadas pelos sujeitos do campo contra a imposição de uma ideologia dominante.

Nos estudos realizados por Gramsci, salientamos a necessidade de compreender o significado de Estado, para posteriormente entender as relações de poder e dominação diante dos desafios enfrentados pela classe trabalhadora, que, por sua vez, se vê diante de um sistema avassalador de poder, autoritarismo, capitalismo, hegemonia, capaz de exterminar um projeto societário, que é baseado na cultura dos sujeitos. Mas o que é Estado para Gramsci? Para ele, o Estado é a relação, o vínculo entre a sociedade política, sociedade civil, hegemonia e coerção.

Segundo Mendonça (2012, p. 352), “O Estado em Gramsci não é sujeito nem objeto, mas sim uma relação social, ou melhor, a condensação das relações

presentes numa dada sociedade". Há uma inter-relação entre a sociedade civil e a sociedade política.

A sociedade civil é compreendida pelo conjunto dos agentes sociais, denominados aparelhos privados de hegemonia, cernes da ação política consciente e organizados pelos intelectuais orgânicos de uma classe, pretendendo atingir determinados objetivos. Já a sociedade política faz parte do conjunto de aparelhos e agências do poder público e "Qualquer alteração na correlação de forças vigente em uma dessas esferas repercute, forçosamente, na outra (MENDONÇA, 2012, p. 353). Dessa forma, para Gramsci:

> [...] o poder estatal, embora expressasse uma dominação de classe, não poderia realizar-se somente com base na coerção. Daí ser a própria organização das vontades coletivas na sociedade civil o objeto central de sua análise. É o conceito de aparelhos de hegemonia, forma preponderante na sociedade civil, que permite coligar o processo mediante o qual se elaboram as consciências, atingindo a organização do poder do Estado (sociedade política) (MENDONÇA, 2012, p. 353).

Há duas funções que diferenciam sociedade política e sociedade civil: a primeira no sentido de dominante (hegemonia) e a outra no sentido de dominação. Mas é necessário reverter essa ordem, pois como Gramsci salienta, a organização entre os trabalhadores é essencial para se tornarem intelectuais orgânicos na busca de superação entre os que detêm o poder e dominam. Na sociedade política, a força que domina ocorre pelas imposições, normas às quais os sujeitos se submetem. Gramsci chama de correlação de forças, o meio coercitivo. Nesse sentido:

> Enquanto a sociedade política tem seus portadores materiais nos aparelhos repressivos de Estado (controlados pelas burocracias executiva e policial-militar), os portadores materiais da sociedade civil são o que Gramsci chama de 'aparelhos de hegemonia, ou seja, organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política. (COUTINHO, 1999, p.128-129).

A função hegemônica faz parte das contradições emanadas pelo sistema capitalista, é a dominação imposta pela classe burguesa. Dessa forma, é possível reverter essa imposição, lutando-se pela contra-hegemonia na organização dos trabalhadores. No entanto, é preciso se conscientizar de que é possível mudar, saindo do senso comum e tornando-se um intelectual que possa olhar para sua cultura e valorizá-la, criando meios coletivos de construção de uma nova concepção

de enxergar o mundo na sua totalidade e considerando os valores, as ideias, a produção cultural de um novo projeto societário.

Gramsci escreveu “Instrui-vos porque teremos necessidade de toda vossa inteligência. Agitai-vos porque teremos necessidade de todo vosso entusiasmo. Organizai-vos porque teremos necessidade de toda vossa força” (GRAMSCI, 1987). Podemos nos tornar intelectuais orgânicos, estruturando a nossa própria classe, lutando por ela, pois vivemos cotidianamente posições ideológicas contrárias no modo de pensar. Vivenciamos a luta, mas também enfrentamos retrocessos e resistências nas escolas localizadas no campo.

> O grande desafio de renovação da escola no Brasil está em deixar de transmitir o pensamento dominante assimilado de modo acrítico e acentuar a diversidade de idéias, muitas vezes opostas entre si e em contradição com a prática das classes populares, para desvelar os germens de um novo pensamento presente nessa prática. Isso seria possível com a renovação da estrutura escolar, dos currículos e, principalmente, com a participação efetiva da comunidade nas atividades escolares. Somente assim, mostrando as contradições que permeiam a nossa formação social e relacionando pensamento e ação, a escola poderia contribuir para a emancipação política das novas gerações e atuar efetivamente para a construção de uma nova ordem social e política (SCHLESENER, 2013, p.10).

Nesse sentido, a classe dominante coloca o funcionamento do poder por meio de valores, ideias, de acordo com o que julga e prega a sua ideologia, disseminando o processo hegemônico. Nessa direção, vai surgindo o autoritarismo e o poder. A coerção acontece quando o consenso não é realizado (poder e autoritarismo, classe dominante - Aparelho Estatal). Dessa forma, é necessário reverter essa lógica, criando um novo jeito de pensar − com a classe trabalhadora − no fortalecimento de uma identidade própria contra o domínio do poder.

O bloco histórico é o exercício da hegemonia na superestrutura (instituições, valores, cultura) que influencia diretamente a infraestrutura (sistema econômico). Nesse sentido, é necessário que a classe trabalhadora forme um novo bloco histórico, contrapondo-se a um processo hegemônico, na constituição de uma nova ordem social.

De um lado, há os que dominam, do outro há os dominados. Para Gramsci, o olhar na totalidade dos aspectos relacionados aos fatos históricos é primordial para reverter a lógica perversa do poder. É preciso compreender as relações econômicas, sociais, culturais que permeiam a sociedade, e diante do entendimento

lutar pelo enfrentamento das contradições. Gramsci, em sua concepção, enfatiza a superestrutura, além de dar destaque à cultura e à política, elementos fundamentais na reconstrução de uma nova ordem social.

Nessa linha de pensamento, em que Gramsci dá ênfase à estrutura política, é preciso debater sobre a atual conjuntura, uma vez que convivemos com as correlações de força; é, portanto, necessário intensificar esses debates por uma nova concepção para pensar a educação, se esta se direciona para a classe dominante ou para a classe trabalhadora.

Em seus escritos em *Maquiavel, a política e o Estado moderno*, Gramsci (1989, p. 147) salienta que

> [...] a classe burguesa, situa-se como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a ao seu nível cultural e econômico; toda a função do estado se transforma: o Estado torna-se“educador”.

Há disputas, confrontos de ideologia, e pensar ser educado por outrem (no caso o Estado) é deixar morrer nossos sonhos, nossos ideais, nossa cultura. Nesse momento é que os intelectuais orgânicos precisam recusar, resistir as imposições e caminhar num processo contra-hegemônico, não se deixando levar por motivações ilusórias e enganosas, em que muitas vezes a aparência faz consentir. As manipulações vindas do sistema capitalista são avassaladoras, querem determinar, dominar, executar. Sua ideologia prega o individualismo, a competitividade. Não permite formar seres humanos com criticidade, com autonomia, com construção coletiva baseada na colaboração, na solidariedade e no respeito. A classe trabalhadora resiste a tantas disputas, desafiando o processo de dominação. Não é fácil, mas a persistência e a organização coletiva por um projeto que humanize e que caminhe em prol da dignidade humana é provocador, no entanto, esperançoso.

Gramsci (1989, p.149) escreve que “o Estado é a junção da sociedade política e sociedade civil, isto é, a hegemonia revestida de coerção”. A intenção do Estado é assegurar a reprodução da sociedade capitalista, com uso de atribuições burocráticas e reguladoras para manter a ordem social hegemônica. Entretanto, a organização coletiva (sociedade civil) poderá criar mecanismos contra-hegemônicos, lutando para superar essa força dominadora do capital, e os intelectuais orgânicos têm um papel fundamental nesse processo.

Schlesener (2016a), em *Políticas Públicas, Estado e Educação: notas a partir de escritos de Gramsci*, discute os limites e as possiblidades das políticas públicas no contexto das democracias modernas no que concerne a relação entre o Estado e Educação. Segundo a autora, “A estrutura da democracia moderna permite gerar a ilusão de participação efetiva dos subalternos”. (SCHLESENER, 2016a, p. 1). Nesse sentido, percebe-se uma força vinda do Estado Capitalista, diante da qual muitas vezes os trabalhadores se iludem, de forma a propor políticas públicas aparentemente “boas”, mas que escondem a verdadeira essência. Podemos fazer uma analogia com um bolo enfeitado com belíssima decoração, mas que, ao se comer este bolo, o conteúdo não condiz com a aparência. A indagação diante dessa estrutura alienadora faz-nos refletir sobre as relações de força advindas de uma conjuntura política que estamos vivendo frente ao domínio do poder, mas não podemos deixar o Estado nos dominar.

Na relação das políticas Públicas, Estado e Educação, constata-se uma forte influência de políticas neoliberais nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba, as quais acabam em confronto com outro projeto, que não condiz com o campo. Essas disputas são contínuas, atravancam o caminho da igualdade, da solidariedade, da justiça social e da emancipação humana.

Na Obra *A Questão Judaica*, de Karl Marx, o autor escreve sobre a Emancipação humana, fazendo contrapontos com a Emancipação Política. Nessa Obra, Marx apresenta divergências de pensamento com Bruno Bauer. Na análise de Bauer, o judeu necessita abandonar o judaísmo, e o homem em geral abandonar a religião, para emancipar-se como cidadão. A Emancipação política, para Marx, determina quando um grupo específico na sociedade atinge a participação social e política dentro de uma ordem definida, como o autor descreve a questão dos judeus. No entanto, a emancipação política não atribui a sociedade como um todo, mas a um grupo específico, passando a ter direitos na ordem vigente. A estrutura geral da sociedade não sofre modificações. Marx (2005, p. 42) descreve:

> Toda emancipação é redução do mundo humano e suas relações ao próprio homem. A emancipação política é a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral.

Cabe destacar que a emancipação política, por si só, não emancipa, mas já é uma evolução, uma vez que não há emancipação se todas as pessoas não se

tornarem livres da exploração, da opressão, da burguesia que detém o poder e aliena o ser humano. Marx afirma que a emancipação política não é uma condição genérica para emancipar o homem, que a solução do problema está no homem real, da usura e do dinheiro. Marx se contrapõe ao pensamento de Bauer, que afirma que a emancipação dos judeus está no campo religioso, teleológico, civil ou até mesmo político. A emancipação humana, para Marx, vai além de tudo isso. O autor afirma que:

> Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais, somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas " forces propres" como forças sociais e quando, portanto já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana. (MARX, 2005, p. 42).

A emancipação política, na visão de Marx, não exclui as contradições da sociedade, ou seja, não exclui a religião, e segundo ele, a revolução social é a chave básica para que haja uma sociedade emancipada e que a emancipação apenas política fortalece a burguesia, reforça a lógica capitalista.

A obra *Glosas Críticas Marginais* (MARX, 2010) ao artigo "O Rei da Prússia e a Reforma Social", de um Prussiano, texto escrito na mesma época da *Questão Judaica e dos Manuscritos econômico-filosóficos* refletem uma base comum nas ideias de Marx, e nos faz refletir sobre a compreensão do ser social. Salienta que "A compreensão do ser social tem seu eixo completamente modificado quando entra em cena a razão social, razão que se expressa a perspectiva da classe trabalhadora". Faz-nos entender que todas as perspectivas são produzidas socialmente, manifestando os interesses de determinadas classes sociais. E é essa conexão com as classes sociais que esclarece as suas possiblidades e limites.

Nessa mesma Obra referida, Marx defende quatro teses: 1) há uma relação ontológica do Estado para com a sociedade civil; 2) O Estado é um instrumento de reprodução dos interesses das classes dominantes; 3) O Estado é impotente para alterar a sociedade civil; 4) A tese da extinção do Estado.

Marx (2010) afirma que essa dependência ontológica do Estado com a Sociedade civil expressa o antagonismo das classes sociais numa relação fundante e fundado em nível do ser. Para Marx:

> O Estado e a organização da sociedade civil não são, de ponto de vista político, duas coisas diferentes. O Estado é o ordenamento da sociedade. [..] repousa sobre essa contradição. Ele repousa sobre a contradição entre vida pública e privada, sobre a contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares. (MARX, 2010, p. 60).

Na segunda tese, Marx (2010, p. 60) afirma que " A existência do Estado e a existência da escravidão são inseparáveis". Isso quer dizer que o Estado é um mecanismo de opressão de classe. Na terceira tese, Marx assevera que o Estado é impotente diante dos problemas sociais. Para Marx, a degradação da vida dos trabalhadores não é um simples defeito de percurso, é o resultado da forma das relações sociais de trabalho. Na medida em que o Estado é um instrumento de reprodução dessas relações sociais, impede a possibilidade de eliminar os problemas sociais. Ele afirma que:

> Se o Estado moderno quisesse acabar com a impotência da sua administração, teria que acabar com a atual vida privada. Se ele quisesse eliminar a vida privada, deveria eliminar a si mesmo, uma vez que ele só existe como antítese dela.

Nesse sentido, o Estado não pode acreditar na impotência interior da sua administração, conforme Marx salienta, ele pode descobrir apenas defeitos formais, casuais e tentar remediá-los.

A quarta tese se refere à extinção do Estado, e que para acontecer essa extinção, segundo Marx, deverá haver uma revolução social, modificando a velha ordem social. Marx fala da revolução política com alma social. Isso quer dizer que a revolução apontada pelo autor é com relação à emancipação humana, que para ele só será possível na práxis social.

Nessa perspectiva, como romper com as disputas impostas por um Estado Capitalista? São indagações que reiteram a necessidade de o ser humano não se deixar levar por um sistema que oprime e nem perder a esperança de luta e coragem para defender os direitos da classe trabalhadora.

As políticas neoliberais começaram a ser implantadas na década de setenta, na Europa e nos Estados Unidos, e tiveram como objetivo "renovar a correlação de forças econômicas mundiais, redefinindo a posição dos Estados Nacionais em relação ao processo de internacionalização da economia" (SCHLESENER, 2016a, p. 2). Com a crise do capitalismo, foi apresentada à sociedade como "crise do Estado",

gerando o controle de inflação, o que implicou na contenção de investimentos. Destarte, houve um alto índice de desempregados e aumento de especulação financeira, constituindo uma grande desigualdade social. A autora enfatiza que essas medidas provisórias evidenciaram uma nova fase do capitalismo que se implementava por meio de privatizações, ajustes fiscais, seguidos do Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial.

Há uma regulação do Estado perante as políticas neoliberais, as quais aludem diretamente no sistema educacional, pois a escola é um dos locais de acesso ao conhecimento, mas é preciso refletir: como esse conhecimento é proporcionado? Afinal, assim como pode transformar, ele também poderá alienar.

Essa ideologia fundamentada numa visão capitalista retrata a passagem dos poderes e do processo hegemônico dos Estados para as empresas. Nesse sentido, há um redimensionamento na função dos estados nacionais na sua gestão econômica (SCHLESENER, 2016a). As políticas neoliberais foram sendo constituídas de forma exacerbada, e, nessa direção, existem limites enfrentados pela classe trabalhadora, num sistema burocrático burguês, o qual implica no processo educacional. Pode-se constatar essa burocracia na elaboração do PPP e nos debates realizados no município de Tijucas do Sul sobre a concepção da educação.

Gramsci alerta para essas relações de força, pois a união da classe poderá romper com a visão que deturpa o ser humano e conquistar uma nova hegemonia. Segundo o pensamento político de Gramsci, para reverter esse processo, é necessário compreender o movimento da conjuntura política da realidade em que estamos inseridos na sua totalidade. Convém destacar que a educação e a organização política dos sujeitos na reflexão crítica desta realidade são peça fundamental nos processos de mudança. É preciso sair do conformismo social, do senso comum, e caminhar na direção de uma consciência crítica, pois as formas de dominação encobrem o verdadeiro sentido da formação humana dos sujeitos. Gramsci entende o Estado como a articulação entre sociedade política e sociedade civil, determinada pelas relações econômicas, sociais, políticas e ideológicas (SCHLESENER, 2016a).

Na visão gramsciana, há uma intensa disputa na sociedade capitalista e muito interesse está em jogo. Nessa correlação de forças, é necessária a

organização de classes na luta por direitos sociais, e não somente por direitos, mas por uma estrutura institucional condizente com a realidade dos sujeitos, relacionando-se a teoria e a prática. Há uma visão do senso comum que tais políticas públicas irão possibilitar processos de mudança, no entanto, há uma ocultação de interesses pelo modo de produção capitalista.

Nessa direção, a compreensão do funcionamento do Estado é extremamente importante para caminhar rumo a uma luta contra-hegemônica. É preciso compreender a realidade e a relação dos aspectos sociais, políticos, econômicos a partir das contradições existentes, possibilitando, assim, novas formas de resistências e de luta por outro projeto de sociedade. Nos escritos de Schelesener (2016a, p. 4), a autora cita Gramsci e enfatiza que essa contradição precisa ser explicitada como condição de organização política:

> Educar-se significa formar um pensamento crítico a partir da situação da compreensão do real e, a partir desses pressupostos, propor-se objetivos claros e demonstrar uma vontade tenaz na sua realização. A liberdade concreta precisa ser construída no dia a dia, num trabalho coletivo de ação recíproca (SCHLESENER, 2016a, p. 18).

A partir do momento em que compreendemos a estrutura econômica, social, política, ideológica e cultural da sociedade contemporânea e como estas bases estruturais vão sendo constituídas no sistema capitalista, vamos saindo do senso comum e passamos a formar uma consciência crítica, delineando um novo caminho, uma nova direção na luta por outra concepção de mundo e sociedade. É necessário sair do comodismo, organizar-se com a classe na defesa de se obterem os direitos negados pela desigualdade desenfreada, para que alcancemos a liberdade tão almejada.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) escreve sobre a condição de opressão do sujeito, no enfrentamento das contradições, mencionando a sociedade governada por uma elite conservadora e autoritária, na qual o homem é forçado a viver como objeto, esmagado e oprimido pela força da crueldade e marginalização. A busca pela liberdade é permanente e é preciso criar um homem novo, uma nova concepção de sujeito, capaz de recriar o seu meio, de ultrapassar e romper barreiras que alienam e domesticam, sair da condição de objeto e tornar-se sujeito construtor de sua própria história.

Munarim (2011, p. 27) considera “a contradição uma categoria extremamente essencial e inerente à realidade objetiva e ao engendramento da história”. Nesse sentido, ao perceberem as contradições, os sujeitos agem na luta por direitos, num processo de construção da democracia. Ao captar as contradições da realidade, inicia-se um processo de conscientização política, em que os intelectuais coletivos se organizam para transformarem o seu meio, buscam consensos e estratégias de superação, na forma de mediação, ou seja, na luta para superar as relações sociais capitalistas.

Conforme afirma Munarim (2011, p. 30):

> Entendo que a Educação do Campo significa, antes de tudo, um território de cidadania que vem sendo construído e disputado tanto no âmbito das práticas pedagógicas quanto no das políticas públicas ou da relação Estado e sociedade civil organizada.

Compreendemos que o Estado é um espaço de disputas sociais e políticas, em que a sociedade política (poder dominante) e a sociedade civil, ou seja, coletivos organizados confrontam-se. Os intelectuais orgânicos podem reverter o processo de dominados e se tornarem dirigentes na forma de inversão da hegemonia. Nesse sentido, ao constituir intelectuais coletivos, é possível reverter o sujeito dominado por sujeito dirigente, quando estes lutam por uma democracia ativa, buscando seus direitos. A escola, como espaço de disputa, é um local para problematizar as questões contraditórias da sociedade. Ou seja, os espaços educacionais podem contribuir para abrir espaços para a democracia, como também reproduzir ideias e valores pautados no conservadorismo.

Gramsci propõe, em seus escritos, conceitos fundamentais para se compreender a dimensão política da educação, quais sejam: Bloco Histórico, Intelectual orgânico, Sociedade civil e Hegemonia. Na concepção gramsciana, a hegemonia tem sua base fundamentada na cultura. Assim, a articulação intelectual e a escola tornam-se essenciais no processo de mediação da tomada de consciência crítica. Nesse sentido, Gramsci indaga: Que papel a escola vem exercendo na contemporaneidade na medida em que vivenciamos um sistema burocrático e imposto por determinações do estado? Quais são as limitações encontradas?

Gramsci defende que a cultura se articula com o político e, dessa forma, os sujeitos poderão romper com uma hegemonia imposta pela sociedade capitalista.

Esta relação nos permite pensar na constituição de uma nova hegemonia, baseada numa dimensão política organizada pela classe trabalhadora. A organização política é essencial para o enfrentamento e reconhecimento ao enxergar as contradições emanadas pelo sistema capitalista e pelo domínio do poder. Ou seja, é necessária uma nova concepção de mundo diante das relações autoritárias, impostas e burocráticas.

> Contudo, nesse Estado que aglutina diferentes interesses, a efetivação dos direitos se dá pela luta social, então a luta do movimento da Educação do Campo é imprescindível para a efetivação das políticas públicas voltadas aos interesses da classe trabalhadora (SEGANFREDO[9], 2014, p.142).

Gramsci relaciona o conhecimento com a prática social e política, articula a cultura com a realidade. Nesse sentido, os trabalhadores necessitam construir a própria cultura em defesa de sua classe trabalhadora, construir sua própria organização política, desafio extremamente acirrado entre a produção da vida e o capital.

Dessa forma, Gramsci ao abordar o conceito de hegemonia, e inclui o de cultura como um processo social global, constituindo uma visão de mundo; indaga sobre as relações de poder, um processo social como práxis em meio às condições históricas em que essas relações são transformadas.

Segundo Schlesener (2013, p. 6):

> A luta por novas relações de hegemonia implica ativar os mecanismos de educação a fim de difundir o saber das classes subalternas de modo independente e autônomo, isto é, definindo novos parâmetros de cultura fundada na experiência popular, meio eficaz de formação de uma consciência crítica.

---

[9] Seganfredo (2014) problematiza, em sua tese intitulada “Comitê Estadual da Educação do Campo: a Materialização da Luta Política no Âmbito da Educação do Campo no Paraná”, importantes contribuições sobre o Estado e a Sociedade Civil. Analisa a relação entre governo e sociedade civil organizada no âmbito da Educação do Campo no estado do Paraná. O texto está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, a autora analisa a configuração do Estado brasileiro e a implicação no processo educacional dos povos do campo. O segundo capítulo trata sobre o Movimento da Educação do Campo no Paraná e o Comitê Estadual da Educação do Campo. No terceiro capítulo, busca, a partir do aporte Gramsciano, analisar a relação entre sociedade civil organizada e governo na discussão da educação do campo no estado do Paraná; e, por fim, no quarto capítulo aborda o Comitê Estadual da Educação do Campo como materialização da luta política na esfera da educação do campo no estado do Paraná. Em sua pesquisa, a autora constata que, a partir da luta coletiva advinda da sociedade civil organizada, é possível construir experiências significativas no âmbito educacional. Considerando a complexidade do Estado capitalista, essas experiências são expressivas enquanto estratégias contrahegemônicas na luta de classes.

Segundo Seganfredo (2014, p. 148), “A Educação do Campo parte da prática social dos sujeitos do campo historicamente excluídos e questiona a estrutura social e econômica”. Nessa direção, a luta por outra hegemonia é um grande desafio, diante do qual a classe dos trabalhadores não pode temer. É preciso encarar o sistema capitalista, fortalecendo-se mediante a união de forças para o enfrentamento do estado, cujo fomento caminha para a competitividade e meritocracia, elementos distantes da formação humana.

Portanto, é necessária a luta pela autonomia, com vistas a romper as imposições vindas hierarquicamente, de modo a se lutar por uma cultura própria dos trabalhadores. Dessa forma, constata-se que a escola pública, é um espaço permanente de disputas, pois se insere na luta, num processo contra-hegemônico, a disputa por uma educação da classe trabalhadora. É o que vamos debater no tópico a seguir.

4.2 ESCOLA PÚBLICA ESTATAL

Para a reflexão da escola pública, recorremos aos estudos de Frigotto, em que o autor discute a escola pública brasileira na atualidade. Aborda o debate sobre os projetos societários que estiveram em disputas no Brasil ao longo do século XX e como a escola pública foi se constituindo na forma e no conteúdo. No segundo ponto de discussão, o autor analisa a materialidade econômica, social e cultural construída no Brasil, e a necessidade de prosseguir na construção de uma escola pública, gratuita, universal, unitária e tecnológica e / ou politécnica, tendo a imensa dificuldade em avançar diante das forças produtivas inserida nas relações sociais do sistema capitalista.

Compreendemos que a escola pública apresenta marcas herdadas desde a época da colonização, diante dos fatores culturais, políticos e econômicos. Com isso, foram sendo forjadas as elites dominantes desde os primórdios do tempo e continuam até os dias atuais. Esses momentos históricos são imprescindíveis para o entendimento do caminho delineado pela escola pública brasileira das disputas de projetos e a luta incessante de uma escola pública e de qualidade que vem se estendendo até os dias atuais.

Frigotto (2005) aponta que, até os anos de 1930, dominavam as forças da República Velha, o poder se concentrava em oligarquias agrárias, a educação era privilégio de poucos. A luta por educação pública e universal é encampada pelos anarquistas e socialistas e, em 1920, pelos comunistas e por intelectuais, alguns ligados às tendências no Movimento da Arte Moderna.

Na década de 1920, abre-se espaço para a ampliação do acesso à escola pública, por interesses da burguesia industrial a diminuição do analfabetismo. Em meados de 1930, a ampliação de oferta de ensino primário se expande, é iniciado as reformas estaduais de ensino, anunciando as reformas nacionais. O Manifesto dos Pioneiros "configura uma espécie de síntese de embates travados do final do século XIX até os anos de 1930 e, ao mesmo tempo, um ideário que matiza a educação até o presente. (FRIGOTTO, 2005, p. 228).

De 1930 até o final da Ditadura de Vargas, final dos anos de 1940, "O Projeto Nacional Desenvolvimentismo" ou "Desenvolvimento Conservador", com a expansão da industrialização, cria-se um sistema nacional de formação profissional e uma rede pública de escolas técnicas federais para a formação de técnicos em nível médio. Mas ao final da ditadura de Vargas, em 1946, a sociedade brasileira iniciou um processo de mobilização popular, almejando um Projeto de desenvolvimento econômico nacional e popular. Vão conquistando espaços no campo cultural, como o cinema novo, teatro e música popular, assim como a luta pela escola pública, universal, gratuita e laica. Cabe destacar que esses movimentos são protagonizados por Paulo Freire, com a *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987, p. 229).

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 105):

> A travessia para a democracia, entretanto, ficou inconclusa. A vitória de Collor de Mello, filho das oligarquias nordestinas, muda a rota e assume o ideário ideológico que vinha se afirmando de todas as formas, mormente mediante as poderosas redes de informação, de que estávamos iniciando um "novo tempo". Este ajustamento pressupunha conter e restringir a esfera pública e efetivar-se de acordo com as leis da competitividade do mercado mundial. Collor de Mello, todavia, revelou-se um fracasso. Tratava-se de uma solução política inesperada, expressão da incapacidade da classe dominante de construir um candidato dentro dos quadros políticos tradicionais. O impeachment, que ao final contou com o apoio até da poderosa Rede Globo de Comunicação, resultou da sua incapacidade política de afirmar um projeto de ajuste da sociedade brasileira à nova (des)ordem mundial sob o signo da mundialização do capital e dos setores internos a ela associados. A burguesia brasileira encontra na figura de Fernando Henrique Cardoso a liderança capaz de construir seu projeto

> hegemônico de longo prazo, ao mesmo tempo associado e subordinado à nova (des)ordem da mundialização do capital.

Nesse sentido, foi no governo de Fernando Henrique que o ideário mercantilista e empresarial se ampliou. Foi nesse governo que as políticas foram conduzidas e associadas aos organismos internacionais. Cabe destacar que, antes do mandato do governo Fernando Henrique, o Brasil apresentou debates intensos da passagem da ditadura militar para o processo da redemocratização: “A dimensão, certamente mais profunda e de conseqüências mais graves, no plano do desmonte da esfera pública, é a privatização do pensamento pedagógico.” (FRIGOTTO, 2005, p.233). A privatização, nesse governo, foi confirmada por meio do Ministério da Educação, ao amparar-se com as teses neoliberais e do mundo dos negócios, difundidas nos convênios com o Banco Mundial, como o pensamento educacional do Estado.

Isso significa o processo de transformar a Ideologia privatizada do capital, do mercado e dos homens de negócios, mediante os parâmetros curriculares e os processos de avaliação. (p. 233). De acordo com esse ideário, foi difundida na educação uma visão produtivista e empresarial, relacionada às competências e habilidades dos sujeitos. Nessa direção, segundo Frigotto (2005, p. 234), “a função social da escola tem sido, dominantemente, enfraquecer as perspectivas ético-políticas que afirmam a responsabilidade social e coletiva e a solidariedade e reforçar o ideário de uma ética individualista, privatista e consumista”.

Buscamos na história como se originaram os projetos hegemônicos e como continuam nos dias atuais diante de um governo autoritário e conservador. Mas como construir uma sociedade socialista diante dessa barbárie? A pretensão desses governos autoritários e conservadores é inculcar nos sujeitos uma concepção de sociedade, relacionada a um padrão ético, moral e cívico. O desenvolvimento de uma escola unitária tecnológica ou politécnica só pode se dar mediante a luta de classes, o despertar da consciência coletiva dos sujeitos, contrariando e resistindo à brutal força originada pelo modo de produção capitalista. Não podemos aceitar essa ordem imposta pelo capital.

Frigotto (2005) esclarece que, ao longo do século XX, entre ditaduras e golpes, foram sendo produzidos pelos comunistas, socialistas, anarquistas, liberais

sociais, por forças críticas ao capitalismo, espaço de avanços na construção de novos projetos de sociedade e de educação.

Cabe destacar que é no âmbito da sociedade civil brasileira que, por intermédio dos movimentos sociais, são retomados os debates na década de 80, e as disputas por concepções políticas e por práticas educativas se destaca com o MST, movimento que afrontou a ordem do capital do Brasil. A sociedade civil começou a se mover, permitindo “ampliar as lutas contra a ordem do capital e a dilatação das possibilidades e de espaços, para avanços da escola unitária e da educação politécnica”. (FRIGOTTO, 2005, p. 244).

> A escola pública e unitária e politécnica da atualidade, em síntese, tem como tarefa indispensável e inadiável articular ciência, trabalho e cultura num permanente esforço de elevação “ moral e intelectual das massas”. Uma escola deve ter como seu ponto de partida e de chegada os sujeitos históricos concretos na totalidade histórica de suas condições. Não se trata de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. (FRIGOTTO, 2005, p. 248).

Gramsci (1991) aponta que a escola unitária deveria levar em consideração a relação do mundo e da cultura e corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três - quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais. Essas formulações feitas por Gramsci encontram-se no Caderno do Cárcere nº 12.

Frigotto (2016) salienta que a educação no Brasil, particularmente a educação básica, terá um processo de crescente desmanche do que é definido pela Constituição Brasileira: um direto social e subjetivo. O autor afirma que “Para metade da juventude brasileira, em plena segunda década do Século XXI, nega-se a etapa final da educação básica, o ensino médio e os que o alcançam o fazem em

condições precárias". (FRIGOTTO, 2016, p. 11). O autor aponta que esse processo de desqualificar a educação abriu caminho para a instituição privada.

> Junto com esse processo os "denominados especialistas" pela mídia empresarial de TV e revistas semanais, veem sistematicamente desclassificando a formação e o trabalho docente justificando o sequestro de sua função. Sem meias palavras, os docentes são concebidos como entregadores dos conhecimentos definidos por agentes "competentes" sob a orientação de bancos, associações e institutos empresariais. (FRIGOTTO, 2016, p. 11).

A escola sem partido ameaça o processo educacional e toda a sociedade. Frigotto, em sua obra *Escola Sem Partido* (2017), menciona sobre os perigos e as ameaças ao ensino público, retirando a função de um objetivo principal que é a formação e a emancipação humana amparadas nos valores da democracia, do respeito às diversidades. Frigotto aponta que as forças que integram o pensamento da escola sem partido têm apoio em elementos que consolidaram o golpe midiático, parlamentar e jurídico no Brasil. Afirma que, antes que a esfinge nos devore, é preciso confrontá-la diante da organização política coletiva.

A escola sem partido ameaça os fundamentos da igualdade, da diversidade, da justiça e da liberdade. Não tolera as diferentes visões de mundo de conhecimento e de educação. Ameaça à democracia e espalha ódio e a intolerância. Nesse sentido, as disputas estão postas nas escolas públicas, mas necessitamos resistir para não sermos engolidos por um sistema que oprime e nos remete a destruir a liberdade de educar diante de uma leitura crítica de mundo.

As escolas públicas no campo enfrentam intensa disputa[10] diante do modo de produção capitalista. Há ideologias conservadoras, relações clientelistas, autoritárias, capitalistas. Mas também há na escola coletivos que se defrontam com a lógica de dominação, sujeitos em movimento, com vontade de aprender, de lutar por uma transformação da sociedade, por reverter essa ideologia que domina, por outro projeto de formação humana. Para refletirmos sobre esses conflitos, tomamos como referência a categoria contradição.

A categoria contradição reflete o contexto social da realidade de uma forma explicativa na sua amplitude. É o movimento do real, é dialético, histórico e

---

[10] Dagnino, em seu artigo "Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa", esclarece como essas disputas são constituídas. A autora aborda os limites e dilemas que enfrenta hoje o processo de construção democrática.

dinâmico. Torna-se necessário pensar a relação da educação com a sociedade na perspectiva crítica e transformadora. Mas para chegarmos nessa luta por uma educação emancipadora, esbarramo-nos nas contradições presentes em nosso meio, na disputa entre um projeto de formação humana e na luta contra as imposições vindas hierarquicamente e com funções burocráticas emanadas pelo Estado.

Nesse viés, investigamos as escolas públicas localizadas no campo e o enfrentamento das disputas com o intuito de evidenciar a realidade e perceber as contradições, os confrontos existentes entre a formação política entre os próprios sujeitos e os fatores externos impostos para a educação dos trabalhadores.

Mas de que forma poderemos superar a lógica hegemônica? Pautamo-nos no pensamento de Gramsci, quando afirma que “Todos os homens do mundo na medida em que se unem entre si em sociedade, trabalham, lutam e melhoram a si mesmos”. Guiando-nos pelo pensamento de Gramsci, compreendemos que a luta coletiva é fundamental para conquistar aquilo que almejamos e se inquietar diante das imposições determinadas por uma hierarquia que perdura em nossos dias. Nesse sentido, é necessário indagar as imposições que adentram nas escolas públicas localizadas no campo. É preciso contrariar, opor-se diante de relações bancárias que são delegadas pelo modo de produção capitalista e se fortalecer no coletivo para derrubar uma elite, o que só vai ocorrer por meio do empoderamento da comunidade escolar.

Compreendemos que a luta da Educação do Campo é por uma sociedade igualitária, sem exploração da classe trabalhadora. Schlesener (2009, p. 153), ao analisar a política e educação a partir dos escritos de Gramsci, inicia o texto indagando: “Como falar de um sonho numa época que todos os sonhos morreram? Como refletir sobre o socialismo num tempo no qual parece não haver alternativa ao neoliberalismo”? São indagações necessárias para se pensar e não desistir no primeiro tropeço, pois há uma grande disputa e luta pela classe trabalhadora, diante do acirrado mundo capitalista, formulado por um sistema que oprime o ser humano.

> Em tempos de fim das grandes utopias, quando parece não haver alternativa à sociedade vigente, torna-se urgente recuperar a dimensão política da educação para ter condições de perceber os limites de nossa

> própria atividade de educadores e entender que alguma renovação precisa partir de nossa atividade [...] (SCHLESENER, 2009, p. 165).

As contradições existentes nas escolas públicas localizadas no campo são diversas: o livro didático baseado numa visão urbanocêntrica e distante do contexto cultural, o fechamento das escolas, projetos hegemônicos[11] disputados pela escola, conteúdos distantes da realidade social, a luta por um território, as relações de trabalho, formação de professores distante dos valores humanos, ideologia dominante, entre outras.

Vivemos numa sociedade em que os valores ideológicos dominantes são muito presentes nas escolas públicas localizadas no campo. Identificamos essas contradições no domínio do poder, na autoconservação, subordinação, exploração do trabalho, salários baixos, falta de uma formação específica, modelos prontos e impostos ao educador, falta de estrutura física adequada, falta de materiais pedagógicos, entre tantos outros que prejudicam o andamento do processo educativo. Assim como os processos educativos podem contribuir para a emancipação do sujeito, também podem reproduzir a ideia do sistema capitalista da sociedade. Portanto, é emergente problematizar sobre a educação e suas práticas, partindo das reflexões críticas sobre a realidade dos educandos, possibilitando-lhes um conhecimento que venha a contribuir nos processos de mudança, a exemplo da autoafirmação dos sujeitos como construtores de seu próprio projeto social, desafiando o processo de reprodução que os aflige.

Segundo Souza (2016, p. 43):

> Podemos apreender que o desafio, quando se trata da construção do conhecimento, é o de valorizar a totalidade das relações e contradições sociais que fazem emergir a Educação do Campo em sua relação com a particularidade (repleta de contradições) da prática social, da história dos sujeitos e da cultura como práxis.

A disputa por um projeto coerente ao contexto do campo é acirrada, pois a classe dominante busca o conformismo entre os sujeitos, criando obstáculos para que eles construam um conhecimento que se contraponha ao modo de produção capitalista. Marx exemplifica sobre essas relações:

---

[11] Os projetos hegemônicos disputados são projetos que apresentam uma visão conservadora, empreendedora, capitalista, competitiva, individualista. Podemos citar o Sistema S (SENAR, SEBRAE); Sistemas por apostilamento; Escola Sem Partido; Base Nacional Comum entre outros.

> O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência. Ao chegar a uma determinada fase de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade se chocam com as relações de produção existentes, ou, o que não é senão a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade na qual se desenvolveram até ali. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações se convertem em obstáculos a elas. E se abre, assim, uma época de revolução social. (MARX, 1980, p.301).

Na compreensão das contradições, podemos refletir sobre os valores dominantes, almejando uma nova visão de educação, no sentido da construção de outra concepção de sociedade. Para que isso aconteça, necessitamos de uma educação para além do capital e de um sistema que caminhe contra as imposições de normas e valores que não são coerentes com a realidade campesina.

Nesse sentido, é importante debater coletivamente sobre as relações entre a educação e o conhecimento; a relação entre a teoria e a prática; a educação e o trabalho; a relação entre educação e cultura; a educação e a política; a gestão democrática; a organização do trabalho pedagógico com a comunidade escolar; a organização de um currículo condizente com o contexto do campo entre outros. Mas para que isso ocorra, é necessário compreender qual o papel do Estado. O Estado apresenta uma forma de organização burocrática e reguladora. Desta forma, corroboramos com o pensamento de Freire, sobre a concepção bancária da educação, uma educação imposta, regulatória e sem contextualização com as relações sociais, econômicas, políticas, ideológicas.

Na *Pedagogia do Oprimido*, sobre a concepção bancária e a contradição educador-educando, Freire afirma que:

> A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios “ a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes”, e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 38).

A educação não pode ser mecânica, ser depósito de conteúdos. Mas deve ser compartilhada com a materialidade da vida e problematizada nas relações

sociais. O sistema capitalista quer satisfazer o interesse do capital, e a escola muitas vezes desempenha essa função contraditória, utilizando meios para a eficiência na produção como um saber basicamente instrumental, como apenas saber ler, escrever e fazer as quatro operações. Esse sistema de produção traz consigo uma ideologia política, calcada na intencionalidade da reprodução, avigorando ideias dominantes por meio de projetos cujos temas de ensino são propícios aos objetivos para os quais designam. Porém, para mudar esse processo de reprodução do sistema produtivo, é necessária a conscientização dos seus protagonistas pela luta e disputa de um sistema que oprime os sujeitos. Nesse sentido, trazemos o conceito de hegemonia, para explicitar essa relação de poder e como o Estado interfere no sistema educacional.

O papel hegemônico do Estado interfere no processo educacional, restringindo a um saber problematizador, pois reforça as relações de dominação no modo de produção capitalista e oculta um saber crítico e emancipador do conhecimento.

> O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra mais oca, mitificante. É práxis que implica, na ação, e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p. 38).

Nesse sentido, buscamos a categoria mediação e a educação, na ação entre os sujeitos, na práxis social. Em relação à mediação e à educação, demonstra a existência de dois movimentos da educação em preparar os agentes da reprodução ampliada do capital (mão de obra, técnicos e especialistas) e, no sentido amplo, de filtrar a maneira como podem ser vistas as relações sociais e, a partir daí, transformá-las. Entretanto, a educação pode assumir a inversão desses processos quando se apropria de um saber revelador de tais contradições e denuncia as relações de poder no sentido de anunciar um saber com novas possibilidades de transformar o meio social.

> O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *auto mudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

Assim como a Educação pode mediar processos de reprodução-dominação, também pode fazer mediação no sentido de guiar uma ação que se direcione à uma transformação social. A educação tem uma força imensa de anunciar aquilo que é contraditório, implicando num processo de ação-reflexão dos sujeitos.

Essas contradições são evidenciadas nas escolas localizadas no campo, pois ao fomentar saberes pertinentes às suas realidades, por meio de leituras, seminários, grupos de estudos no coletivo de professores e comunidade escolar, vão aparecendo elementos contraditórios, para atrapalhar esse movimento.

Snyders (1977, p. 100) enfatiza que “o capitalismo exige que a escola lhe forme trabalhadores que se saibam vulneráveis; [...] proporcionar-lhes o mínimo possível de instrumentos intelectuais que os ajudariam a questionar o sistema”. Para Gramsci, “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 1982, p. 7).

Gramsci entende que “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 1982, p. 9), formar para a classe dominante ou educar os intelectuais para pensar politicamente e transformar o meio social.

A consciência de classe busca sair de um mundo alienado e ilusório, na medida em que vai transformando uma concepção de educação bancária para uma educação problematizadora. Caminhamos num processo não imediato, pois somos sujeitos históricos e necessitamos do outro para se libertar da alienação capitalista e desumanizadora. Como aponta Marx (1971, p. 140): “para realizar as ideias necessitam-se de homens que ponham em marcha uma força prática”.

Suchodolski (1976, p. 176) enfatiza que “a alienação capitalista degenera o homem completamente. Degenera-o no sentido de que anula nele mesmo as qualidades realmente humanas e desperta e desenvolve no ser humano qualidades alheias”. Dessa forma, precisamos de sujeitos que se envolvam e se conscientizem por uma luta coletiva, em busca da emancipação e formação humana. Nesse sentido, a disputa por projetos hegemônicos são evidenciados nas escolas públicas. No tópico a seguir, discorreremos sobre a relação do Estado e a sociedade, e as

relações de poder e dominação que se contrapõem a um projeto da classe trabalhadora.

A escola pública é interrogada pela Educação do Campo. Interrogam-se determinantes externos que acabam interferindo num projeto emancipador e as práticas pedagógicas, o currículo, os materiais didáticos, o fechamento de escolas, enfim, as contradições que marcam o processo formativo.

Sanfelice salienta que não podemos afirmar que temos uma escola pública e diz que é necessário compreendermos o que é público e estatal. Segundo o autor, a escola estatal originou-se com o intuito de conservar as relações de dominação do sistema capitalista. “Por historiografia da escola pública no Brasil, penso que se está tomando mais uma vez a ‘escola estatal’ como sinônimo de escola pública.” (SANFELICE, 2005, p. 89). Afirma que público e estatal não são a mesma coisa: “O Estado ou o que é estatal não é público ou do interesse público, mas tende ao favorecimento do interesse privado aos interesses do próprio Estado, com sua autonomia relativa” (p. 91).

O Estado resulta da produção histórica dos homens, por meio de certas condições; ele não é neutro; ele não se limita às determinações econômicas de sua relativa autonomia. O autor aponta que a educação em que o Estado é o educador do povo não pode ser considerada pública ou popular, salientando que o Estado sempre repassou recursos públicos à educação oferecida ao setor privado e isso percebemos na atualidade. E quanto às políticas educacionais, estas atendem a produção capitalista, a concentração do capital, pois “a educação pública é algo a ser construído no âmbito das relações contraditórias que impulsionam as sociedades e, portanto, os homens, para a superação qualitativa do modo de produção capitalista”. (SANFELICE, 2005, p. 103).

Nereide Saviani[12] (2011, p. 7) afirma que “na concepção marxista, a educação é inerente ao processo de desenvolvimento humano. A escola, por sua vez, surge no contexto das sociedades de classes, como um privilégio da elite”. Segundo a autora, sua expansão para as pessoas se destina aos limites da

---

[12] A autora aponta que “sua expansão para o povo se dá nos limites da formação de mão de obra e da difusão dos valores dominantes, de acordo com os interesses dos proprietários dos meios de produção. Porém, como espaço de luta de classes, reflete as relações conflituosas entre dominantes e dominados e a luta incessante dos trabalhadores contra a exploração e a opressão. Essa discussão encontra-se no artigo “Escola e Luta de Classes na Concepção Marxista de Educação” (NEREIDE SAVIANI, 2011, p.12).

formação da mão de obra na disseminação dos valores dominantes, de acordo com os interesses dos proprietários dos meios de produção. Porém, como espaço de luta de classes, reflete as relações conflituosas entre dominantes e dominados. Nesse sentido, a escola é um espaço de disputa, pois concorre a muitos determinantes externos, que acabam implicando no direcionamento das ações educativas, entretanto, se a escola tiver uma organização coletiva estruturada junto à comunidade escolar, poderá reverter esse processo de dominados em dominantes, numa luta contra hegemônica.

A autora enfatiza que, com a consolidação do capitalismo, a burguesia trouxe a difusão de conhecimentos para a participação da vida da cidade, ou seja, a formação da mão de obra industrial. “Tais objetivos, colocados pela burguesia, imbuíam-se, inicialmente, da preocupação com a normatização do ensino (organização em níveis, estabelecimento de regras para passagem de um a outro), sob o controle do Estado” (SAVIANI, N., 2011, p.9). Aponta a autora:

> Não é a escola quem cria as diferenças de classes e ela não tem o poder de eliminá-las. Isto exige a ação revolucionária das classes trabalhadoras. Porém, como toda instituição, a escola é um espaço contraditório, reflete a luta de classes que se dá na sociedade: a luta incessante dos trabalhadores contra a exploração e a opressão. Numa escola democrática, essa luta não deve ser camuflada, mas explicitada, com o desvendamento de suas origens e de sua configuração atual, e a reflexão sobre como se dá a exploração e sobre perspectivas de sua superação (SAVIANI, N., 2011, p. 9).

Vivenciamos um processo de luta, de disputa, um espaço de contradições emanado pelo Estado capitalista, pois ele dissemina valores conservadores e individualistas à Educação. Neste espaço de contradições, entre o modo de produção capitalista, o Movimento Nacional da Educação do Campo reivindica outro projeto de vida, ligado à formação humana, em que a sociedade civil luta pela gestão democrática e por uma educação emancipatória.

Na obra intitulada *Grilhões Invisíveis*[13], Schelesener (2016c, p. 49) esclarece que:

---

[13] Esta obra auxilia na compreensão sobre os grilhões invisíveis da realidade em que vivemos. A autora tece reflexões sobre os escritos de Gramsci, no sentido de compreender as dimensões da ideologia por meio da sustentação da hegemonia e da dominação capitalista com as novas tecnologias de comunicação de massa.

> [...] o nosso modo de ser e de nos expressar cotidianamente traduz o conjunto de relações econômicas, sociais, políticas e culturais das quais fazemos parte e, na medida em que não temos clareza dessas relações estruturais, vivemos as contradições dessa realidade e nos conformamos à dominação.

Ao compreendermos essas relações contraditórias, vamos tomando consciência para um novo projeto de sociedade, mas isso só é possível num movimento de organização coletiva e política que expresse qual o verdadeiro sentido da educação diante dos interesses de classe. Dessa forma, é que vamos construindo os intelectuais, conforme o pensamento de Gramsci.

Souza (2016, p. 35) evidencia que

> [...] as escolas públicas localizadas no campo vivem, não de forma generalizada, relações bancárias, clientelistas e coronelistas, com ideologia fortemente conservadora, cujo olhar volta-se para o rural como um lugar atrasado e com pessoas rústicas.

Convivemos numa conjuntura política em 2018 extremamente conservadora e imposta. São desafiantes os projetos que representam o poder hegemônico que chegam às escolas públicas localizadas no campo. Nesse sentido, torna-se urgente um coletivo fortalecido para reverter esse sistema que visa impedir um projeto de humanização. A autora destaca que foram nos encontros realizados pelos movimentos sociais que se deu origem aos princípios da Educação do Campo, que podem ser encontrados nos documentos referentes às Conferências da Educação do Campo, Fórum da Educação do Campo, documentos legais como o Decreto Presidencial nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que, em seu parágrafo 2º, dispõe destes princípios (BRASIL, 2010). Os princípios da Educação do Campo representam a luta pelos movimentos sociais expressos no documento, sendo este constituído a partir dos debates realizados no coletivo de trabalhadores nas Conferências Nacionais de 1998 e 2004.

Souza (2016) salienta que esses princípios revelam categorias importantes, como: projeto político, luta, cultura, participação e política pública. Enfatiza também sobre as forças antagônicas enfrentadas pelos sujeitos do campo, entre o latifúndio/agronegócio, os quais resistem e lutam por uma educação baseada na defesa da classe trabalhadora e da agricultura familiar camponesa, na direção inversa do agronegócio. Nesse contexto, eles trazem a singularidade do seu jeito de

ser e de viver, contexto social que deve ser valorizado, respeitando-se a diversidade e possibilitando a construção de um projeto político-pedagógico próprio da Educação do Campo, que valorize saberes, cultura e identidade, além do incentivo a sustentabilidade.

Importante ressaltar que a valorização da identidade dos sujeitos do campo precisa estar presente no currículo, com conteúdos e metodologias articulados ao mundo do trabalho como princípio educativo. Essa relação entre trabalho e educação é de extrema importância, pois o trabalho é uma forma do sujeito pensar. Ao pensarmos a relação do trabalho com o princípio educativo, nos perguntamos: O que é trabalho? Que relação ele tem com a educação? Algumas reflexões tornam-se fundamentais para compreendermos essa relação.

O trabalho nos tempos primitivos tinha uma característica essencial, um trabalho baseado no processo coletivo de produção. Com o surgimento da economia no mercado, o trabalho foi deixando de ser solidário e compartilhado entre os sujeitos e passa a ter valor de troca e mercadoria na sociedade capitalista. O trabalhador vende a sua força de trabalho em troca de seu salário. Pensar sobre essa relação nos faz entender o processo de exploração dos trabalhadores e de que forma podemos lutar e superar a alienação, resistindo e lutando por uma educação que emancipe. Como afirma Frigotto (2005):

> Do ponto de vista educativo, o esforço das forças progressistas deve caminhar no sentido da escola unitária, onde se possa pensar o trabalho de modo que o sujeito não seja o mercado e, sim, o mercado seja uma dimensão da realidade social. Trata-se de pensar o trabalho em outro contexto social, no qual o trabalhador produza para si, e onde o produto do trabalho coletivo se redistribua igualmente (FRIGOTTO, 2005, p.76).

Ao compreendermos como essas relações de mercado acabam implicando e interferindo nas determinações pedagógicas e políticas no interior das escolas, vamos ampliar visão de um todo relacionando aos múltiplos fatores que são oriundos do sistema capitalista de produção. Os espaços de discussões com a comunidade escolar, sobre o princípio de um trabalho fundamentado no processo coletivo, requer refletir sobre essas determinações impostas resistindo e buscando outro jeito de enxergar a realidade num processo dialético. Dessa forma, agindo e reinventando estratégias de ação pela emancipação humana.

Segundo Marx (2006, p. 24-37), a emancipação humana é a formação integral do sujeito, ele supera a divisão entre si, é quando ele se torna um ser genérico. Menciona que a emancipação política representa o progresso, mas é na emancipação humana que os sujeitos se encontram de forma integral. Nesse sentido, o homem com a sua relação com a natureza, por meio do trabalho, vai criando a sua própria cultura, e de acordo com Marx, só será possível a transformação da realidade no processo coletivo, transformando as forças sociais em forças políticas.

Gramsci, ao abordar o trabalho como princípio educativo, salienta que a teoria e a prática precisam estar articuladas. O autor afirma que "O advento da escola unitária significa o início das novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social". (GRAMSCI, 2001, p. 40).

A escola unitária, na perspectiva de Gramsci, defende um tipo de escola que permite formar os sujeitos com o intuito de intervir na sociedade. Nesse sentido, Gramsci aponta uma escola "que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou controlar quem dirige." (GRAMSCI, 1968, p. 136). A relação entre trabalho e educação torna-se fundamental no sentido de proporcionar aos sujeitos a reflexão sobre o domínio técnico e científico nos processos de produção e ao compreender a realidade diante dos aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e éticos, possibilitando relacionar as contradições emanadas pela sociedade capitalista, de forma a transformar a realidade. Transformar-se num novo homem, ou seja, um intelectual orgânico, formando outros intelectuais, na luta pela classe trabalhadora.

Menezes Neto (2003, p. 95) afirma que:

> Os vínculos entre trabalho e educação são observados com clareza no mundo rural, porque o trabalho está presente na vida diária da criança e do jovem rural, pois os filhos dos pequenos agricultores moram e vivem muito próximo dos locais de trabalho dos pais. Com mais freqüência do que no mundo urbano, a criança é incorporada ao trabalho.

Essa integração entre trabalho e educação é essencial, pois constitui um processo de conscientização da classe trabalhadora, ao evidenciar o trabalho e a sua relação com a sociedade, com os meios de produção, com a necessidade dos homens, a relação com a natureza, o modo de produção capitalista diante da

exploração. Na perspectiva Gramsciana, os intelectuais orgânicos poderão lutar por outro projeto de sociedade.

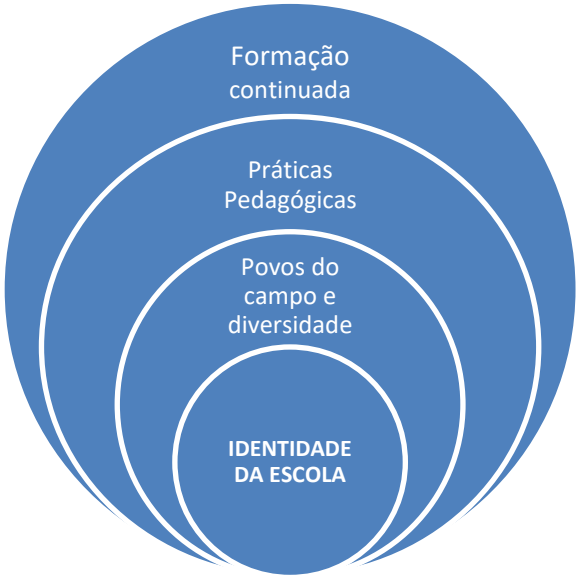
Neste aspecto, Souza (2016, p. 115) acentua que:

> Os movimentos sociais e os Fóruns de Educação do Campo constituem exemplares da experiência coletiva na luta por direitos, por outro projeto de sociedade, por valorização cultural e por educação. Expressam práticas articuladas e em Articulação Nacional. São intelectuais orgânicos coletivos em ação de enfrentamento e confronto de dois projetos de país – o do capital e o dos trabalhadores.

Para a autora, as Conferências Nacionais de 1998 e de 2004 anunciaram compromissos como também denunciaram problemas da Educação do Campo. Nesse sentido, os coletivos afirmaram um compromisso na construção de um projeto de campo contrapondo ao agronegócio e ao latifúndio, fortalecendo um projeto popular e sustentável, elaborado e defendido pelos próprios sujeitos. As escolas públicas desafiam a construção da concepção da educação do campo em meio às contradições presentes, ao passo que “A acessibilidade da classe trabalhadora à escola pública é fruto da luta dos movimentos populares e de trabalhadores das cidades e do campo” (SOUZA, 2016, p. 118). Porém, há uma estrutura que regula a escola e que acaba implicando na construção da Educação do Campo, uma cultura escolar que se distancia de um projeto humanizador. Essa cultura escolar faz parte de rotinas, prazos, fragmentação de conteúdos, clientelismo, falta de integração escolar com o mundo da vida, reforça a autora. Nesse sentido, percebemos que há práticas fundamentadas numa visão conservadora e bancária, e, por outro lado, práticas que lutam e resistem pela superação desse processo de regulação e burocracia, na busca pela democracia e formação humana.

Recorrendo novamente a Souza (2016), a autora menciona quatro aspectos fundamentais para pensar a escola pública. A Figura 10 demonstra esses elementos essenciais:

FIGURA 4 – ASPECTOS FUNDAMENTAIS PARA PENSAR A ESCOLA PÚBLICA



Fonte: A autora, com base nos referenciais de Souza, 2016

Souza (2016a) salienta que a Educação do Campo é construída mediante a organização da sociedade civil e a luta coletiva, organização do trabalho pedagógico que contemple os aspectos da cultura, trabalho, identidade dos sujeitos e a gestão democrática na escola, contando com a participação da comunidade escolar. Destaca que é na conscientização crítica de uma consciência social e nas experiências cotidianas que as pessoas aprendem a ser solidárias e que a ação coletiva pode levar à solução dos problemas (SOUZA, 1994, p. 197). Nessa direção, a escola pública é uma das instâncias que poderá provocar essa transformação.

Vivenciamos cotidianamente a disputa por um projeto de campo ligado à sobrevivência sustentável e à força coletiva e outro ligado à produtividade, à ganância e à individualidade. Nesse sentido, Souza (2016c, p.47) afirma que “o campo é compreendido no conjunto das relações sociais desiguais que caracterizam o modo de produção capitalista e, especialmente, como lugar de vida e trabalho. É lugar de violentos confrontos que marcam a história do Brasil”.

> A Educação do Campo, debatida no movimento social, tem sentido quando contextualizada na realidade da classe trabalhadora, da luta por educação pública (pensada pelos povos do campo) e nas relações sociais do capitalismo (SOUZA, 2016c, p. 50).

Importante salientar que, no campo de luta e produção coletiva do conhecimento, na I Conferência Nacional da Educação do Campo (1998), foram propostos 10 desafios. Souza (2016) menciona que quatro deles se referem à prática de trabalho colaborativo nas escolas localizadas no campo, em lugares onde os movimentos sociais do campo ainda não estão fortemente organizados. São eles, a saber, segundo os compromissos e desafios elencados na Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada em Luziânia/GO, de 27 a 31 de julho de 1998.

> 1. A Escola ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade.
> 2. A Escola é um espaço privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes, e promovendo a expressão cultural onde ela está inserida.
> 3. A Escola é o espaço onde a comunidade deve exigir, lutar, gerir e fiscalizar as políticas educacionais.
> 4. A Escola precisa estar presente na vida da comunidade e assumir as grandes questões e causas dos povos do campo.

Esses desafios nos fazem pensar sobre a relevância da escola e o vínculo com a comunidade, pois é por meio dessa interação que a escola contribui para problematizar os aspectos presentes nas práticas sociais e estes expressem mudanças necessárias na vida do campo, na luta por direitos negligenciados, na valorização e saberes da cultura popular.

> O vínculo entre escola e realidade, põe o processo educativo em movimento real, o que sempre tensiona os tempos: atender demandas imediatas (por exemplo. A formação de habilidades técnicas necessárias para enfrentar as questões de produção), pode não combinar sempre com os desafios formativos mais largos, com a apropriação dos conhecimentos científicos mais de fundo que a própria transformação da realidade requer, e necessariamente exigentes de um tempo de mais longa duração. Mas essa é uma boa contradição, que precisa ser sabiamente trabalhada, não eliminada! (CALDART, 2015, p. 123).

Caldart (2015) situa o debate dos caminhos da transformação da escola, dando ênfase sobre as matrizes pedagógicas e o trabalho educativo. A autora tece reflexões com relação a concepção marxista de educação realizada desde a concepção pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) sobre o processo de formação dos Sem Terra, pois foi possível reconhecer matrizes

formadoras essenciais do ser humano e que necessitam ser consideradas na organização do processo educativo. Para a autora, “matrizes formadoras são elementos materiais ou situações do agir humano que são essencialmente conformadoras do ser humano no sentido de constituir-lhe determinados traços que não existiriam sem a atuação desta matriz/ desse agir” (CALDART, 2015, p. 123).

A autora salienta que a primeira matriz como constituição do ser humano, como ser social e histórico sujeito de práxis, é o trabalho. Trabalho que produz cultura e produz também à classe trabalhadora a capacidade de organização pelo direito ao trabalho e superação das condições de alienação que historicamente vem sendo constituída.

> É assim que, na sociedade atual, reafirmamos o sentido positivo do trabalho ao mesmo tempo em que lutamos contra o sentido negativo do trabalho (assalariado/explorado/alienado que esta atividade humana específica assume nas relações sociais capitalistas (CALDART, 2015, p. 124).

Diante do que Caldart ressalta, essas relações são as contradições que vivenciamos na sociedade e que necessitam serem articuladas no trabalho pedagógico. Caldart afirma ainda que: “Na concepção da educação aqui assumida destacam-se como atividades humanas ou matrizes formadoras fundamentais: o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história” (2015, p. 124). Segundo a autora, o trabalho pedagógico necessita de atividades que demarquem uma crítica à cultura hegemônica na sociedade capitalista e cultive nas relações sociais os valores, a criatividade, a afetividade e hábitos cotidianos que expressem os objetivos sociais, políticos e humanos. Ressalta a importância de ajudar a guardar a raiz do movimento,

> [...] cultivando a memória coletiva e ajudando na formação de sua consciência histórica. Foi aprendendo do passado que o MST se fez como é: aprendendo dos lutadores que vieram antes, cultivando a memória de sua própria caminhada; trabalhando sua mística, simbologia e traços de identidade Sem Terra (CALDART, 2015, p. 124).

Trazemos os entendimentos de Arroyo (2015, p.51), ao destacar que lutar pela escola, escola do campo, no campo e pela universidade tem sido uma grande disputa nas lutas dos vários movimentos sociais, o que propõe lutar pelo direito ao conhecimento socialmente produzido, aprendido na especificidade dessas lutas.

Dessa forma, “Um currículo da educação do campo deverá dar toda centralidade à história do trabalho tanto no seu padrão classista, sexista, racista, explorador [...]”, como, também, “nas lutas históricas do movimento operário e especificamente dos trabalhadores do campo por outras relações de trabalho” (ARROYO, 2015, p.57).

> 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, 1999, p. 19).

O projeto educativo deve partir das experiências de vida e, sobretudo, levar em consideração o trabalho, um dos princípios formadores e educativos. Contrariamente, “Os currículos de nossas escolas ignoram o mundo do trabalho” (ARROYO, 2010, p. 44). E acrescenta: “será que a escola do campo não deveria recuperar os estreitos vínculos entre processos de produção dos conhecimentos, dos valores, das identidades, da cultura na escola”? (ARROYO, 2010, p. 45).

Souza (2016) assinala que a maioria das escolas localizadas no campo pertence à rede municipal de ensino. Muitas escolas ainda desconhecem o Movimento Nacional da Educação do Campo e acabam mudando a nomenclatura de escola rural para escola do campo, no entanto, a concepção de educação acaba permanecendo a mesma, pois não há debate sobre a identidade dos sujeitos. Dessa forma, a escola pública continua com as práticas de educação rural, ignorando o campo, os sujeitos e a concepção de Educação do campo. A autora destaca aspectos importantes que precisam ser refletidos sobre a chegada de projetos nas escolas públicas como os sistemas “S”, a exemplo do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAI) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

Inquietar-se diante desses projetos é fundamental para afirmar a identidade do campo. Eles são distantes de uma educação emancipatória, pois geram competitividade, individualismo, estimulam o empreendedorismo e o agronegócio. Há outras disputas enfrentadas nas escolas localizadas no campo, como os sistemas privados por meio de apostilas que não condizem com a realidade campesina, assim como demais projetos que estimulam o sistema capitalista.

Conforme Souza (2016) escreve, as escolas públicas localizadas no campo se encontram em distritos, vilas e comunidades. Cabe ressaltar que nas comunidades encontramos associações, cooperativas, sindicatos, movimentos sociais, entre outros.

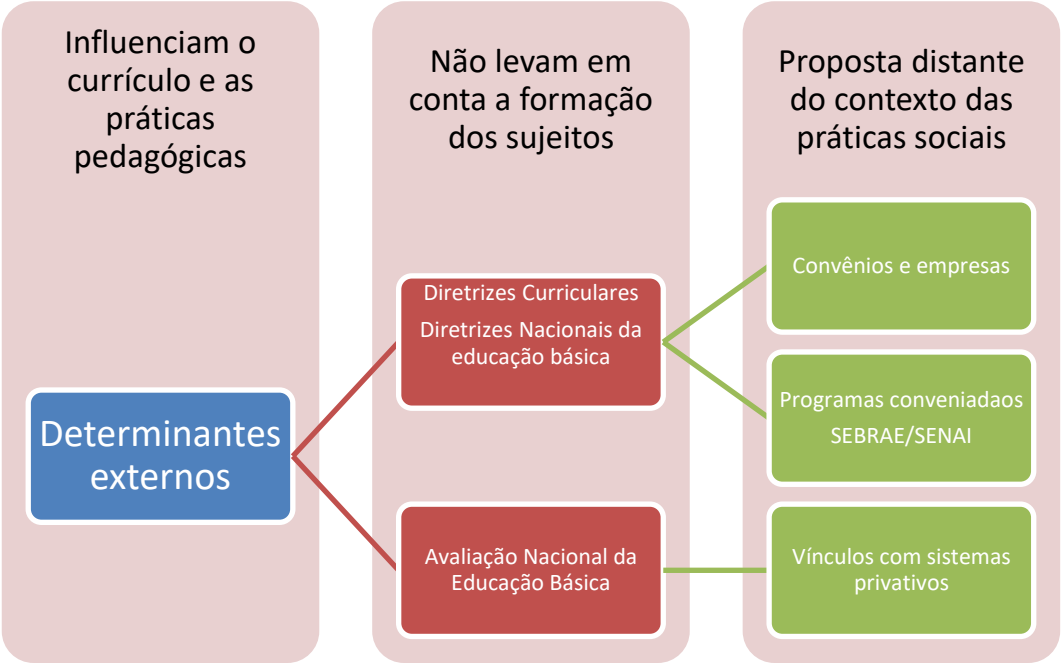
> Reconhecer a articulação entre as práticas culturais, o modo de vida e o trabalho realizado nas comunidades é fundamental para a compreensão do campo, as contradições nele existentes e os desafios econômico- políticos para o desenvolvimento da agricultura familiar camponesa. Nas áreas de assentamentos de reforma agrária são inúmeras as experiências coletivas de produção, cooperação, circulação das mercadorias e inovação na produção agroecológica. É necessário ampliar a divulgação dessas experiências nas escolas públicas, buscando entender a relevância delas para a construção de outra perspectiva de desenvolvimento no/do campo (SOUZA, 2016, p. 125).

Partindo do reconhecimento da diversidade, teremos subsídios na defesa por uma escola pública que respeite os modos de ser e de viver dos sujeitos, e a partir daí, possamos construir uma escola que caminhe numa gestão democrática atuante, na elaboração de um projeto político-pedagógico articulado com a identidade campesina. A diversidade vem se constituindo por meio de conferências, fóruns, grupos de estudos, pelas lutas de classe. Arroyo (2012, p. 229) enfatiza que “Reconhecer essa diversidade enriquece o projeto de Educação do Campo”.

São encontrados muitos entraves nas escolas públicas localizadas no campo, como o próprio fechamento de escolas, o que gera consequências na nucleação de ensino, além de estradas precárias, transporte inadequado, falta de reconhecimento da agricultura camponesa, serviços de saúde e educação com fragilidades, entre outros. Nesse sentido, convivemos com uma dúbia realidade na busca de um projeto emancipador, enfrentando outro projeto que esbarra em contraposição no pensar da formação humana, muitas vezes implicando um caminho inverso a essa construção.

No que concerne à prática pedagógica e ao currículo, as escolas públicas localizadas no campo enfrentam fatores que se contradizem com a cultura identidade, trabalho e vivência dos povos do campo. A Figura 11 destaca esses determinantes externos:

FIGURA 5 – DETERMINANTES EXTERNOS BASEADOS NOS ESCRITOS DE SOUZA (2016)

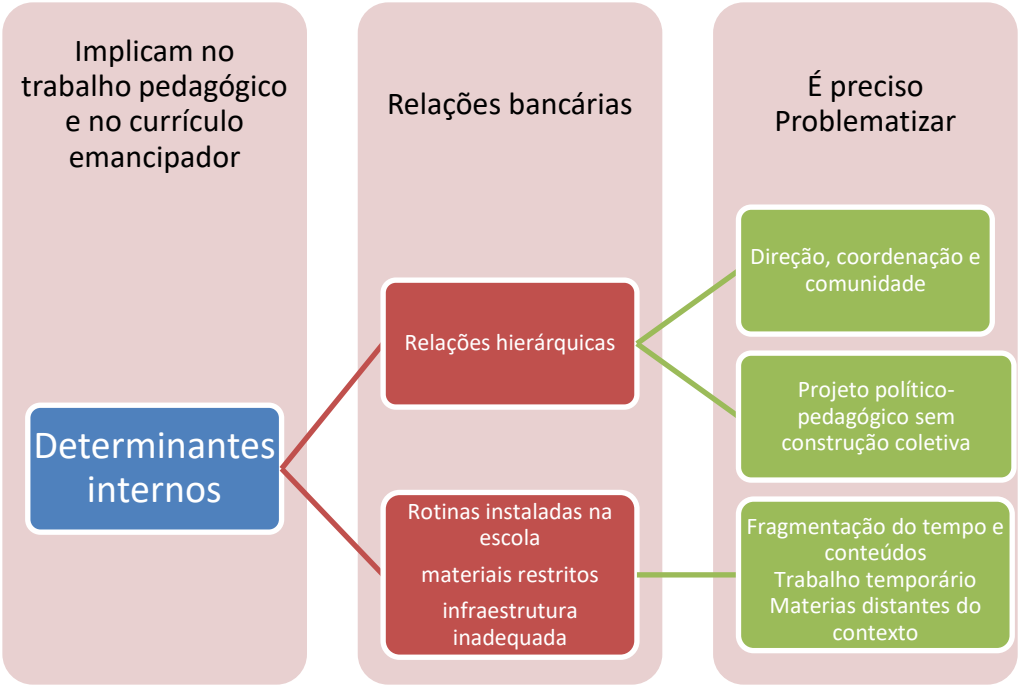


. Fonte: Souza (2016). Organização: A autora, 2017.

Desta forma, os determinantes externos implicam na construção de um currículo emancipador e práticas pedagógicas distantes da formação humana dos sujeitos do campo, pois trazem algo pronto. Além dos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares e Diretrizes Nacionais da Educação Básica, como também a Avaliação Nacional da Educação Básica, existem os convênios de empresas, Programas como SEBRAE, SENAI e sistemas privativos que ofertam um ensino por meio de apostilas, descontextualizado das práticas sociais.

Além dos fatores externos, os fatores internos também acabam interferindo na organização do trabalho pedagógico (SOUZA, 2016). A Figura 12 apresenta os determinantes internos.

FIGURA 6 – DETERMINANTES INTERNOS BASEADOS NOS ESCRITOS DE SOUZA (2016)



Fonte: Souza (2016). Organização: A autora, 2017.

Portanto, articulados aos determinantes externos, as escolas também sofrem determinantes internos. Essas determinações são hierárquicas, autoritárias, pois muitas vezes as decisões ficam a cargo do diretor e coordenador das escolas, sem consulta à comunidade nos processos decisórios. Segundo Souza (2016), outros determinantes internos estão presentes nas escolas localizadas no campo, como: rotinas instaladas na escola, materiais didáticos restritos, infraestrutura precária, trabalho temporário, ou seja, a rotatividade de professores, fragmentação do tempo e conteúdos, plano de carreira, falta de concursos públicos, entre outros.

Importante refletir sobre os materiais didáticos que chegam até as escolas do campo, cujos conteúdos não condizem com a terra, cultura, trabalho, vivência da opressão e movimentos sociais, matrizes referenciadas por Arroyo (2010).

> A escola do campo, o sistema educativo do campo se afirmará na medida em que os próprios sujeitos articularem a sua própria organização nas relações com a vizinhança, com as famílias, os grupos, enfim, aproximando as formas de vida centradas na produção da vida (ARROYO, 2006, p. 114).

Ao nos depararmos com a contradição na sua forma mais ampla da sociedade, a categoria da totalidade nos faz compreender uma forma articulada e conectada dialeticamente nas relações sociais. As contradições foram evidenciadas

na construção do Projeto político-pedagógico, pois os fatores externos e internos acabavam adentrando na instituição escolar e implicando no movimento da construção da Educação do Campo. Nesse sentido, o coletivo precisa se fortalecer e resistir a esses fatores. Os fatores internos são as relações de hierarquia e se confrontam com a participação coletiva, no que diz respeito às rotinas, falta de tempo para discussão, fragmentação de conteúdos, infraestrutura precária, entre outros. Com relação aos fatores externos, fazem parte: Diretrizes Nacionais da Educação Básica, Diretrizes Curriculares, Programas e Convênios, Avaliação Nacional, Diretrizes Estaduais e Municipais, restrição de materiais didáticos, determinações emanadas pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) quanto ao roteiro de construção do PPP, e, ainda, pouco tempo hábil de discussão na elaboração tanto do PPP como do Regimento Escolar.

Há uma relação estabelecida pelo Núcleo Regional de Educação baseada na burocracia e não na coletividade, pois o processo que se busca é o imediato, apenas para cumprir prazos e entregas de documentos em pouco tempo de construção. Há uma pressão pela entrega do documento pelo NRE, em que este não compreende e nem considera as discussões coletivas, além de direcionar o roteiro proposto para encaminhar o processo de construção. Cabe ressaltar que se este roteiro não seguir as orientações determinadas pelo NRE e sob orientações emanadas pelo Estado, o documento não é aprovado. Não há um olhar na singularidade dos povos do campo e nem da valorização do contexto sociocultural, respeitando as categorias elencadas nas discussões. Desta forma, as contradições são extremamente evidenciadas no processo de construção.

É preciso interrogar, problematizar esses aspectos contraditórios na elaboração de um Projeto político-pedagógico, construído pelos próprios sujeitos, fazendo provocações no coletivo e resistindo aos enfrentamentos provindos hierarquicamente de fatores externos e que não condizem com os princípios da Educação do Campo. Souza (2016, p. 118) aponta que “a escola pública possui “amarras institucionais” enraizadas que dificultam ou tornam morosos os processos educativos críticos”.

Os fatores externos impactam na organização do trabalho pedagógico, no sentido de não pertencer aos princípios da Educação do Campo, pois, seguindo a Concepção da Educação do Campo, a organização do trabalho pedagógico se

fundamenta nos processos coletivos das decisões com a comunidade escolar, tendo em vista a solução dos problemas. Quando estes determinantes externos chegam à escola, trazem outra concepção, contrária a estes princípios, são distantes da realidade, são propostas centradas na burocratização do sistema escolar, na competitividade, no individualismo, na concepção tecnicista, determinista e autoritária.

Para firmar a identidade dos sujeitos do campo, é preciso que o coletivo seja fortalecido para romper com estes paradigmas da concepção da Educação Rural e defender um projeto social baseado na concepção da Educação do Campo, com a necessária reflexão sobre esse campo de disputas, tensões e contradições marcadas pelo modo de produção capitalista, analisando embates entre capitalismo agrário e agricultura familiar camponesa.

Disputamos um projeto hegemônico designado pelo Estado, enquanto lutamos pela defesa de um projeto designado pelos próprios camponeses. Nesse contexto, vivenciamos uma dúbia realidade.

> Para Gramsci, a sociedade civil expressa o momento da persuasão e do consenso que, conjuntamente com o modelo da repressão e da violência (sociedade política), asseguram a manutenção da estrutura do poder (Estado). Na sociedade civil a dominação se expressa sob a forma de hegemonia, na sociedade política sob a forma de ditadura (FREITAG, 1986, p. 37).

Para Freitag (1986), os conceitos de sociedade civil e de hegemonia possibilitam pensar o problema da Educação a partir de uma nova perspectiva, a qual permite a elaboração de um conceito emancipatório de educação. Enfatiza que a Pedagogia do Oprimido pode assumir a força política, ao lado da conceituação da educação como mecanismo de dominação e reprodução das relações de produção capitalista. Ainda de acordo com a mesma autora, para Gramsci, na sociedade civil circulam ideologias. Nesse viés, de um lado, a classe hegemônica impõe à classe subalterna sua concepção de mundo que a aceita, ao que Gramsci chama de senso comum. Mas que também poderá reverter esse processo por meio da Pedagogia do Oprimido, numa nova pedagogia alicerçada a uma nova concepção de mundo.

O Estado capitalista tem a escola como instituição da concepção de mundo pela classe hegemônica e, nesse sentido, a escola torna-se um elemento essencial de divulgação, inculcação e penetração (FREITAG, 1986). Nesta lógica, percebe-se

o quanto o Estado exerce controle social diante do cenário que vivemos na sociedade, pelo interesse e força do capital.

> A educação do campo é uma frente de luta e de enfrentamentos com o Estado, ao mesmo tempo em que se encontra ao lado do Estado e dentro das instâncias governamentais em inúmeros projetos e programas. Trata-se de uma esfera pública marcada pela contradição e pela luta contínua, em que sociedade civil e sociedade política se encontram para a efetivação de direitos sociais. É uma esfera pública tensa, em que o dissenso é a mola propulsora das tensões ideológicas, políticas e jurídicas, também necessárias para o avanço da democracia (SOUZA, 2012, p. 753).

Na Obra *Sentidos e significados da política-ação e Liberdade*, os autores Brzezinski e Santos (2015) enfatizam a necessidade da luta e da ação e da conquista pela liberdade por meio do exercício político e de uma cidadania ativa. Na concepção de Gramsci, a sociedade civil é o espaço privilegiado na luta de classe, a luta pela hegemonia. Eles enfatizam:

> A busca pela hegemonia por parte das classes sociais ocorre em uma situação histórica, ou seja, no interior do bloco histórico. A Classe hegemônica é aquela que consegue estabelecer uma posição de preponderância sobre as demais e é capaz de transformar os seus interesses em expectativas de toda sociedade. A hegemonia é alcançada por meio de uma síntese entre dominação e liderança, entre imposição coativa e consentimento, entre o possível uso da força e a simples adesão, entre a violência e a persuasão (BRZEZINSKI; SANTOS, 2015, p. 47).

Brzezinski e Santos (2015, p. 52) mencionam que a sociedade civil e o Estado se relacionam entre si, no campo da superestrutura, e há uma relação dialética, não havendo uma divisão orgânica entre sociedade civil, política, consenso e força. De acordo com os autores, estudos gramscianos defendem a relevância da luta de classes no centro da sociedade civil e essa luta se concretiza por meio de disputa entre as classes e pelo controle das organizações culturais. Eles enfatizam que há superação das concepções mecanicistas na medida em que reconhecem a capacidade dos dominados na perspectiva de reverter os quadros de poder, na busca de superação ao se organizarem para mobilizarem esse processo.

Neste sentido, o embate se torna possível, pelo fato de os sujeitos pertencerem àquela determinada classe e lutarem por ela, por meio da disputa e formas de conscientização, de modo que, aos poucos, o coletivo vai criando uma ideologia própria, numa nova concepção de educação, aliada à formação humana.

Destacamos a importância de valorizar os conhecimentos construídos pelos próprios sujeitos do campo, com vistas a um projeto societário que esteja comprometido com as transformações da sociedade, e, ainda, que a classe subalterna se organize pela defesa de seus direitos e perceba as contradições existentes, para que, diante delas, possa transformar sua realidade. É preciso sair de um processo hegemônico e enfrentar barreiras e desafios no coletivo, num processo contra-hegemônico, buscando momentos de reflexão e olhar crítico diante das imposições, despertando, assim, a consciência política.

> A hegemonia é uma relação ativa que evidencia os conflitos sociais, conforme se desenvolvem e se relacionam as forças em luta, tem se o fortalecimento das relações de domínio, o equilíbrio entre a relações de coerção e consenso ou a ampliação da participação política da sociedade civil (SCHLESENER, 1992, p. 19).

Gramsci adverte que somente será possível processos de mudança se a sociedade civil for organizada coletivamente. É preciso persistir na busca por um projeto emancipador, ultrapassando as barreiras impostas pelo sistema capitalista, e agir e resistir às imposições, à burocracia, às práticas isoladas e competitivas, e isso somente será possível ao desconstruir os processos hegemônicos e reinventar uma nova concepção de educação, comprometida com a formação humana. Nos escritos de Suchodolski:

> [...] a educação nas mãos da classe dominante é um dos meios mais importantes para conservar o seu domínio e impedir o seu derrube, mantendo a psique humana livre de todas as influências que surgem pela transformação das forças produtivas. Neste sentido, a educação apresenta-se como influência destinada a defender os interesses da ordem decadente em franca contradição com a educação que se concebe como verdadeiro processo de formação de novos homens no desenvolvimento histórico das forças produtivas. No primeiro caso, a educação é um instrumento de opressão de classe; no segundo, pelo contrário, um elemento de autoprodução dos homens no decurso do seu trabalho produtivo histórico (SUCHODOLSKI, 1976, p. 95).

Ao nos tornarmos intelectuais orgânicos e nos aliarmos no coletivo, em busca de uma nova hegemonia, estaremos fortalecendo a concepção da Educação do Campo, embora vivendo nas contradições, é no reconhecimento das práticas da Educação Rural que aos poucos emerge a superação das limitações enfrentadas pelo sistema capitalista.

Cabe ressaltar que a luta coletiva é fundamental para questionar essas imposições determinadas por diferentes fatores – tanto externos como internos – que se instalam no interior das escolas públicas localizadas no campo. Trabalhar coletivamente demanda tempo e disposição por parte da comunidade escolar, mas é no coletivo que será possível enfrentar as contradições e lançar um novo olhar para a educação, contra a força do capital e do neoliberalismo que vêm se instalando na tentativa de derrubar uma concepção da formação humana.

Em *Pedagogia do Oprimido*, vê-se o quanto a luta coletiva pode reverter a situação de uma sociedade caótica, contraditória e desigual:

> Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado, para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor que eles o efeito da opressão? Quem mais que eles, irem entendendo a necessidade de libertação? Libertação que não chegarão por acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 1987, p. 17).

Historicamente, a população campesina vem sendo excluída pela força de uma ideologia que domina, a força esmagadora do capital, que quer retirar a preciosidade da agricultura familiar e colocar no lugar o agronegócio. Há uma lógica do mercado que adentra no sistema educacional de forma a inculcar o modo de produção capitalista nos alunos, professores e comunidade. Gramsci alerta que é possível defender a própria cultura, classe, fortalecendo-se como intelectuais orgânicos.

Constatadas as contradições, percorremos dois movimentos contrários: a luta por uma concepção da Educação do campo na disputa com a concepção da Educação Rural.

Há, ainda, uma ideologia fortemente marcada por condicionantes tanto internos como externos nas escolas públicas, desafiando outro pensar na construção da identidade e da cultura dos povos do campo. Neste sentido, “a educação do campo como construção coletiva adentra a instituição escola e amplia as formas de lutas fora da escola por formação humana e pela efetivação de processos de conscientização política” (SOUZA, 2012, p. 748).

Na reestruturação dos projetos político-pedagógicos[14], tornaram-se evidentes as contradições encontradas, mas o coletivo foi aos poucos se autoafirmando como sujeitos construtores de um projeto condizente com o contexto sociocultural, desafiando os entraves que foram aparecendo no caminho. O coletivo foi delineando o percurso, por meio de discussões, com a comunidade escolar, sobre os limites e as possibilidades de mudança nas práticas educativas antes realizadas de forma individualizada, passando a ter uma visão coletiva da organização do trabalho pedagógico.

Ao observar o estado atual das coisas, foram despertando outras percepções que não enxergávamos, e a partir daí, iniciamos grupos coletivos de trabalho nas escolas localizadas no campo e, atualmente, percorremos ainda esse caminho árduo, desafiador, pois trabalhar coletivamente não é fácil, requer disposição de professores, pais de alunos, diretor, coordenador, enfim, precisa-se de tempo para pensar (o que temos), tempo para problematizar (o que queremos),tempo para estudar (teorizar, ler), tempo para agir(as ações), tempo para transformar (concretizar as ações), e tempo para reavaliar (autoavaliação de todo processo).

A contradição torna-se o motor de arranque, ao constatar o que temos e o que precisarmos fazer para transformar as práticas individualizadas, coletivas, e para enfrentar o sistema capitalista e opressor. Ainda vivenciamos essa dúbia realidade, enquanto lutamos pela concepção da Educação do Campo, disputamos com a ideologia capitalista, querendo atrapalhar um movimento coletivo e emancipador.

Nesse sentido, é necessário promover o enfrentamento da classe trabalhadora por uma nova organização de escola, na luta contra a hegemonia, contra o neoliberalismo. Na constituição de intelectuais orgânicos, vamos desafiando a concepção de Educação Rural na busca por uma Educação do Campo. É imperativo haver a luta de classe, o fortalecimento do coletivo, a consciência em busca de objetivos comuns, assim como valorizar o ato educativo na perspectiva da produção social da existência, do conhecimento historicamente acumulado. Como

---

[14] Construção coletiva dos projetos políticos-pedagógicos realizados nas escolas localizadas no campo no Município de Tijucas do Sul-PR. Dissertação de mestrado de Rosana Aparecida da Cruz. “Reestruturação do Projeto Político-Pedagógico das Escolas Municipais localizadas no Campo no Município de Tijucas do Sul”.

afirma Frigotto (2006, p. 226), uma “escola ativa-aquela que está intimamente ligada à vida, com a luta do dia-a-dia da classe trabalhadora– só pode emergir no bojo dessas relações”.

Esses momentos de negação e resistências foram sendo construídos pelos próprios sujeitos do campo. Por isso,

> A resistência se manifesta enquanto atitude de contestação de uma situação; reinvindicação de condições objetivas de vida, sejam materiais ou direitos relativos à cidadania e recriação de alternativas para superar determinadas condições de vida (SOUZA, 1999, p. 28).

É o que afirma Suchodolski (1976, p. 96): “a educação organizada transforma-se numa força que auxilia realmente os homens a desenvolverem-se completamente e a criar um conteúdo completo do ensino a partir do domínio das forças produtivas”. As contradições estão presentes no cotidiano de nossas práticas, vivenciamos cotidianamente e precisamos continuar lutando para que sejam confrontadas e transformadas, pois a classe trabalhadora deve constituir a sua própria organização, de acordo com as suas reais necessidades, e o desafio é imenso diante das imposições que enfrentamos no caminho.

Apesar de encontrarmos empecilhos e disputas na construção dos PPPs, nos empenhamos numa dimensão dialética, e mesmo diante das contradições, fomos resistentes, mesmo nos deparando com a subordinação e determinações internas e externas que não condiziam com a realidade dos povos do campo.

Há uma relação estabelecida pelo NRE baseada na burocracia e não na coletividade, pois o processo que se busca é o imediato, apenas para cumprir prazos de documentos em pouco tempo de construção. Há uma pressão pela entrega do documento ao NRE, que não compreende e nem considera as discussões coletivas, além de direcionar o roteiro proposto para encaminhar o processo de construção. Cabe ressaltar que, se este roteiro não seguiras orientações determinadas pelo NRE e sob orientações emanadas pelo Estado, o documento não é aprovado. Não há um olhar na singularidade dos povos do campo e nem a valorização do contexto sociocultural, respeitando as categorias elencadas nas discussões.

Polon (2014), em sua tese intitulada “A Regulação e a Emancipação em Escolas Públicas localizadas no Campo”, enfatiza que os marcos regulatórios são

evidenciados na construção dos PPPs, como prazos estipulados para elaboração que dificultam o estudo e a compreensão teórica pelo coletivo de professores; roteiros, que estabelecem o que necessita constar ou não nos PPPs; permanência de práticas históricas - econômicas, sociais e políticas no cotidiano escolar, que ditam a permanência de uma organização didático-pedagógica das escolas, segundo modelos vigentes e que atendem a ideologia capitalista.

Qual é a intencionalidade desses grupos? O que pretendem? Qual é o objetivo? São indagações que nos interrogam ao chegarem sutilmente, com aparência e forma solícita, mascarando e propondo algo diferente, mas que escondem o real sentido.

De acordo com Frigotto (2006, p. 36), a Teoria do Capital Humano “mostra-se fecunda enquanto uma ideologia, tanto no sentido de falseamento da realidade quando de organização de uma consciência alienada”. O autor acrescenta: “Seu pressuposto fundamental é que o investimento em educação atua diretamente no desenvolvimento econômico”.

Há uma manifestação neoliberal no campo educativo cuja pretensão é o enfoque da produtividade, da mão de obra qualificada, da preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho, especificamente em se tratando do agronegócio, que vem se instalando nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba, com visão individualista, imposta e fragmentada no campo da educação e que gera a competitividade. Os sujeitos são impulsionados pela força do capital. Como afirma Souza:

> Enfim, colocar em questão a realidade local, suas contradições, é essencial para reconhecer as formas de vida no campo e a sua oposição/ resistência/enfrentamento em relação ao avanço das atividades e práticas vinculadas/dependentes do agronegócio (SOUZA, 2016, p. 125).

Convivemos numa sociedade marcada pelo modo de produção capitalista, pelas contradições existentes, por rupturas e conflitos de fatos que circundam o meio social. Isso posto, a análise realizada por Marx nos faz compreender os aspectos da sociedade capitalista, entre eles o papel que exerce o Estado. Para Marx, o Estado é a opressão diante dos trabalhadores, garantindo a reprodução capitalista. Para Gramsci, é a própria sociedade civil organizada, na constituição de outra hegemonia.

Masson, em seus estudos, enfatiza o trabalho como fundamento do ser social e a educação como práxis social. A autora destaca que “No processo do trabalho, o espelhamento da realidade na consciência é essencial para o planejamento e ação”. (MASSON, 2016, p. 27). Pelo trabalho, é possível analisar a reprodução da sociedade, as categorias complexas e derivadas, como é o caso da educação (p. 30).

> Apreender a essência do trabalho e da educação nos permite esclarecer os limites e possibilidades de cada um deles numa determinada forma histórica de organização social, bem como apontar as possíveis formas de superação desses limites, ao assumirem adequadamente o seu papel no processo de transformação radical da sociedade (MASSON, 2016, p. 183).

Schlesener enfatiza que tanto para Gramsci como Lukács, a compreensão das contradições do movimento do real são possibilidades de emancipação. Emancipar, para a autora, “significa construir as bases de superação da reitificação e de transformação social a partir dos limites e no interior da sociedade capitalista.” (SCHLESENER, 2016b, p. 56-57).

> No contexto da formação do Estado, a instituição escolar, como uma das instituições da sociedade civil, insere-se no debate mais amplo que é o da constituição das relações econômicas e políticas modernas e toma a si o compromisso de preparar o indivíduo para o mundo do trabalho e para a participação política, ao mesmo tempo em que se ressente das contradições e paradoxos que caracterizam as relações sociais produzidas no bojo do sistema capitalista (SCHLESENER, 2007, p. 4142).

Para Schlesener (2007, p.4143), “qualquer Estado possui uma função educadora, à medida que orienta e adapta os indivíduos a uma determinada estrutura social”.

Munarim (2011, p. 70) defende a proposta de Educação do campo pela “luta por políticas públicas no caminho da mediação de contradições com vistas à construção da sociedade democrática [...]”. O autor entende que a Educação do Campo é um território de cidadania, sendo construído e disputado tanto pelas práticas pedagógicas, como as políticas públicas ou da relação Estado e sociedade civil organizada. Destaca que, por meio da escola, é possível construir um espaço de democracia e cidadania, tendo em vista a emancipação humana, na luta contra as relações capitalistas (MUNARIM, 2011).

A escola é um dos espaços constituídos das contradições. Um território de disputa política. Munarim (2011) reforça que, por mais que seja considerada “aparelho ideológico do Estado” a favor dos interesses dominantes, apresenta um potencial de transformação social.

Corroborando com Munarim, Caldart ressalta que “A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino”. (2004, p. 150-151).

Nesse contexto, Munarim (2011, p. 31) escreve que “nos sistemas educacionais há sempre espaços para confronto de posições teóricas e ideológicas”. Ainda salienta que o sistema educacional pode tanto reproduzir, como construir processos democráticos nas decisões coletivas.

Na esfera das contradições, Molina (2015) enfatiza sobre as disputas enfrentadas na Educação do Campo, sendo necessárias organização e luta para que haja modificação mediante a correlação de forças existentes nesse momento histórico que estamos vivendo. A autora sublinha que falar da Educação do Campo significa falar da disputa do agronegócio e da agricultura familiar camponesa e as consequências que estes modelos têm para o homem, natureza e sociedade (MOLINA, 2015, p. 380). Ainda, “falar da Educação do campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento da sociedade capitalista” (MOLINA, 2015, p. 361).

A autora destaca três pontos importantes para nossa reflexão : a) Disputas em torno da compreensão da Educação do Campo; b) Necessidade e articulação das lutas específicas da Educação do Campo como conjunto das lutas em defesa da educação pública; c) Os desafios contra o fechamento de escolas do campo; d) Enfrentamento do agronegócio nas escolas do campo; necessidade de lutar pela manutenção das políticas públicas conquistadas; d) Criação de novas políticas necessárias.

Relata que o Movimento da Educação do Campo trabalha na perspectiva da formação de educadores que caminhem na direção de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, e que estes possam contribuir na formação crítica dos educandos.

Portanto, é necessário debater o papel do Estado e reverter essa posição reguladora se contrapondo à lógica capitalista na inversão de um projeto de sociedade construída pelos sujeitos e não propostas para eles. Molina (2015, p. 381) destaca que “o acúmulo de experiências nas lutas por direitos dos povos do campo vem demonstrando a importância estratégica do acesso à educação pública, na disputa contra-hegemônica [...]”.

Procuramos, neste capítulo, discutir sobre as contradições encontradas na escola pública, dando ênfase às questões relacionadas ao campo, no confronto de dois projetos de sociedade: um ligado à formação humana dos sujeitos (Educação do Campo) e outro ligado à relação mercadológica (Educação Rural). Ao longo do texto, problematizamos a escola pública que temos, suas indagações e os desafios para superar a lógica capitalista diante de tantos entraves e limites.

Nesse sentido, concluímos que as contradições e disputas encontradas nas escolas públicas contemporâneas, especificamente as escolas localizadas no campo, vêm enfrentando desafios constantes, os determinantes externos são intensos em relação ao modo de produção capitalista. Esses determinantes chegam ao interior das instituições escolares de forma a dominar e propor um ensino voltado à relação mercadológica e individualista; trazem um esvaziamento de conteúdos e a desvalorização da produção de vida e de um conhecimento historicamente acumulado. A privatização do ensino vem adentrando à escola pública com a intencionalidade de habilitar os sujeitos e gerar processos produtivos, ficando a escola a mercê do domínio da classe dominante.

No próximo capítulo analisaremos as escolas públicas localizadas no campo no Município de Tijucas do Sul. A ênfase dada será em relação às características das escolas e as comunidades atendidas.

5 ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE TIJUCAS DO SUL

Neste capítulo, analisaremos as escolas públicas localizadas no campo no município de Tijucas do Sul, com destaque para os diferentes aspectos que interferem na construção de uma educação problematizadora, à luz dos princípios da Educação do Campo. Para tanto, torna-se necessário o conhecimento das escolas e das comunidades que fazem parte do município e que atendem os alunos. Este conhecimento parte da compreensão de um movimento de luta e resistência por uma educação que supere o modo capitalista e busque alternativas, com a participação da comunidade escolar mediando processos de mudança.

Nereide Saviani (2011) afirma que:

> Pensar que é possível estabelecer uma relação pedagógica sem conflitos é ilusão: na perspectiva marxista é ingenuidade, porque a escola é espaço de luta de classes e a produção do conhecimento se dá na luta de ideias, que é também uma manifestação da luta de classes (SAVIANI, N., 2011, p.12).

Sabemos que a escola pública convive com inúmeras contradições em relação aos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos. A escola poderá tanto modificar como reproduzir essa difusão do sistema capitalista.

5.1 ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO E COMUNIDADES ATENDIDAS

As escolas localizadas no campo no Município de Tijucas do Sul são formadas por 15 instituições, das quais 8 escolas atendem alunos do Ensino Fundamental e Educação Infantil e 2 escolas atendem somente o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano. Há também 5 Centros Municipais de Educação Infantil, uma classe Especial e duas salas de recursos, totalizando 2.055 alunos.

Cabe ressaltar que haveria mais escolas no município se não fossem fechadas. Desde 1983 até 2003, foram fechadas 27 escolas, um número significativo de escolas que passaram pelo processo de nucleação. Os alunos, atualmente, precisam se deslocar de suas comunidades utilizando o ônibus escolar até as escolas de outras comunidades. Trazemos a seguir as escolas públicas localizadas no campo no Município de Tijucas do Sul das quais fazem parte da pesquisa e as

respectivas comunidades em que os alunos vivem relatando um pouco sobre a história e vivência dos trabalhadores.

5.1.1 Escola Rural Municipal Afonso Pena

A Escola Rural Municipal Afonso Pena fica localizada na comunidade de Postinho. Atende alunos da Educação Infantil (Pré I e Pré II) e do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), organizados em classes multisseriadas, totalizando 65 crianças.

FOTO 7 – COMUNIDADES ATENDIDAS PELA ESCOLA AFONSO PENA

Fonte: Trabalho de Campo, 2017

Essa comunidade fica localizada a 30 km da sede do Município**.** Os moradores das comunidades de Postinho e Piraí são bastante solidários, críticos e participativos, pois sempre que necessário se fazem presentes nos debates realizados na escola, reivindicando e buscando coletivamente mudanças nas comunidades.

O trabalho dos moradores destas comunidades é relacionado à lavoura, carvoaria, pedreiro, motorista, autônomo, comerciante, diaristas. Alguns moradores

se deslocam da comunidade para outros municípios para trabalhar, pois a precarização do trabalho e a falta de emprego é intensa, já que não há incentivo de políticas públicas para se manterem no campo.

Postinho e Piraí são comunidades faxinalenses, apresentam características de criadouro livre e ainda preservam suas tradições.

Os alunos se deslocam da comunidade de Piraí utilizando o transporte escolar para a localidade de Postinho; devido à nucleação ocorrida em 1997, várias escolas foram fechadas nas décadas de oitenta e noventa no município, incluindo a "Escola Rural Municipal Santa Terezinha".

Cabe destacar que as comunidades sofreram por muitos anos a falta de água. O plantio de pinus e eucalipto pelas empresas reflorestadoras causaram impacto no meio ambiente, secando as nascentes. No esforço coletivo, conseguiram fundar a Associação da água, e graças ao empenho e união do grupo, um poço artesiano foi conquistado na árdua luta. Os moradores também criaram a Associação de Moradores e, juntos, lutam pelos direitos e pela melhoria das comunidades e escola.

Com relação aos profissionais que trabalham na escola, são compostos por 1 diretora, que também faz coordenação pedagógica, com formação em Pedagogia e Especialização em Gestão Escolar; 3 professoras são graduadas em Pedagogia, 1 com Especialização em Psicopedagogia e outras 2 com Especialização em Educação do Campo, pela Universidade Tuiuti do Paraná. Há também 2 serventes, que são responsáveis pela limpeza e para preparação do lanche.

A Especialização em Educação do Campo[15] realizada pelas professoras foi fundamental para gerar debates na escola e nas comunidades, sobre a concepção da Educação do Campo. Há também na escola o Conselho Escolar e Associação de Pais, Mestres e Funcionários "Unidos Pela Força".

Cabe salientar que a comunidade de Postinho apresenta paisagens exuberantes, o lugar é encantador, onde se localiza a Serra do Quiriri, mas ao mesmo tempo se depara com a exploração dos trabalhadores, a falta de políticas públicas para manter as pessoas no campo, assim como oportunizar os alunos a darem continuidade em seus estudos.

---

[15] Esse curso de especialização foi realizado no período de 2013 a 2016 e foi importante para consolidar os estudos da Educação do Campo. Teve parceria com a Universidade Tuiuti do Paraná.

Outro ponto relevante para esta escola é a biblioteca, uma das maiores de todas as escolas municipais, com uma variedade de livros clássicos, gibis, livros de literatura, entre outros. A construção da biblioteca ocorreu por meio da parceria da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), Prefeitura Municipal e de doações da comunidade e de outros patrocinadores.

Cabe destacar que tanto a escola como a comunidade lutam por dias melhores, resistem à imposição de projetos voltados ao sistema capitalista, assim como lutam contra um planejamento fragmentado, sendo enviado pela Secretaria Municipal de Educação para trabalhar com os alunos de classe multisseriada, pois a concepção da Educação do Campo defende um planejamento contextualizado e coerente com as especificidades dos sujeitos do campo.

5.1.2 Escola Rural Municipal Deputado Leopoldo Jacomel

FOTO 8 – COMUNIDADES ATENDIDAS PELA ESCOLA LEOPOLDO JACOMEL

Fonte: Trabalho de Campo, 2017

A escola Rural Municipal Deputado Leopoldo Jacomel atende alunos oriundos das comunidades de Matulão, onde fica localizada a escola, entre as quais

Matulão Velho, Vossoroca, Alto da Serra, Pinhal dos Fidelis e Rio do Fojo. A comunidade de Matulão fica a cerca de 25 km da sede, próxima à Serra do Mar, nas proximidades da BR 376.

Atende 67 alunos, nas modalidades de Educação Infantil (Pré I e Pré II) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). As turmas são organizadas em classes multisseriadas. As professoras que atuam na escola são graduadas em Pedagogia, sendo 1 com Especialização em Gestão Escolar. Há 1 diretora, a qual faz a função de coordenadora pedagógica e é graduada em "Formação Superior de Professores para as séries iniciais da Educação Infantil e Ensino Fundamental", com especialização em Gestão Escolar.

Os pais dos alunos das comunidades atendidas pela escola trabalham em empresas terceirizadas que prestam serviços à Empresa Litoral Sul, responsável pela manutenção da rodovia BR 376. Uma parte dos pais trabalha na agricultura familiar camponesa; eles fornecem o que produzem para a Indústria de Alimentos Orgânicos Rio de Una Alimentos; outros trabalham no comércio, são diaristas e chacareiros; e há também aqueles que se deslocam para os municípios vizinhos, pela falta de emprego e precarização do trabalho.

Como turismo rural, a localidade possui as belezas da Serra do Mar, denominada Serra do Araçatuba, e outros recantos, como Morro dos Perdidos, Represa do Vossoroca, cachoeiras e rios.

Cabe destacar que essa escola participou do Projeto intitulado "Realidade das Escolas do Campo na Região Sul do Brasil: Diagnóstico e Intervenção Pedagógica com Ênfase na Alfabetização, Letramento e Formação de Professores"[16]. Dessa forma, os estudos coletivos sobre Educação do Campo iniciaram-se em 2011 nesta escola.

A partir do Projeto citado, a escola desenvolveu o subprojeto intitulado "Família e escola localizada no campo: articulando identidade, conhecimento e aprendizagem", que se justificou pelo baixo índice do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola em 2011, sendo o mais baixo das escolas do Estado do Paraná. Os pais começaram a ter uma visão negativa e estereotipada da

---

[16] Projeto desenvolvido pelo Observatório da Educação – Edital nº 038/2010/CAPES/INEP, com a coordenação do Núcleo da Universidade Tuiuti do Paraná – NUPECAMP (Núcleo de Pesquisas em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas), sob orientação da Professora Drª Maria Antonia de Souza.

escola, desvalorizando os funcionários que ali trabalhavam. Ao aproximar os pais da escola, eles começaram a ter outras percepções e, diante dos limites e dificuldades, passaram a apontar estratégias coletivas e começou a dar resultado. Não acreditavam nas classes multisseriadas, mas, aos poucos, começaram a valorizar esta organização de ensino diante de uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Com a participação da professora bolsista, os debates e estudos sobre Educação do Campo foram se fortalecendo na escola e na comunidade. Os pais começaram a entender que o IDEB não condiz com a realidade. Os professores iniciaram estudos sobre as políticas de Educação do Campo, estudos de autores que problematizam a Educação do Campo, como Arroyo, Caldart, Souza, entre outros.

Constatou-se que a realização desses encontros com os pais, professores, diretora e comunidade escolar despertou integração e valorização entre pais e funcionários, a troca de ideias, e esse envolvimento tem contribuído na melhoria do processo de aprendizagem dos alunos.

Nessa comunidade, há uma cozinha comunitária que atualmente está sendo ativada. A intenção é formar uma cooperativa de conservas.

Nas comunidades atendidas pela escola, há a Associação de Moradores do Córrego das Pedras, Rio do Fojo e Pinhal dos Borges, comunidades vizinhas. A escola possui APMF, denominada “Antônio Carlos Borges”, e também existe o Conselho Escolar.

Por meio de encontros e debates com a comunidade escolar, a escola passou a conhecer as relações sociais dos ambientes familiares dos alunos, além de planejar atividades envolvendo as famílias na escola, abordando assuntos relacionados à realidade do campo, não tratando somente de os pais enxergarem a escola com um olhar negativo, mas valorizando os profissionais que ali estão, bem como os conhecimentos que os filhos trazem das relações familiares.

Partindo deste contexto, os professores começaram a questionar se as práticas pedagógicas estavam buscando estreitar essas relações entre a realidade dos alunos que vivem no campo, as relações sociais vividas nos ambientes familiares quanto à cultura, identidade, formação de valores, história e produção material das famílias com os conhecimentos trabalhados na escola. Passaram,

então, a construir práticas antes individualizadas e descontextualizadas em práticas coletivas e contextualizadas.

A escola convive ainda com muitas contradições, pois na medida em que os professores e a comunidade desejam transformar a realidade, se deparam com fatores externos que acabam interferindo na construção coletiva e na aprendizagem significativa, diante das práticas sociais.

5.1.3 Escola Rural Municipal Emiliano Perneta

FOTO 9 – COMUNIDADES ATENDIDAS PELA ESCOLA EMILIANO PERNETA

Fonte: Trabalho de Campo, 2017

A Escola Emiliano Perneta localiza-se na comunidade de Tabatinga e atende 107 alunos provenientes das comunidades de Fazendinha, Rodeio, Contenda das Flores, Campo Comprido, Várzea. São 4 os professores que trabalham na escola, sendo 3 com magistério, 2 com graduação em Curso Superior de Formação de Professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e 2 com graduação em Geografia; 2 professoras possuem Especialização em Educação do Campo e há, também, 1 estagiária, que dá aula de Educação Física, Artes e

Reforço. A diretora possui formação em Pedagogia, Especialização em Educação do Campo, mestrado em Educação; a Coordenadora Pedagógica tem graduação em Curso Superior de Formação de Professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Especialização em Educação do Campo. Há 2 serventes que cuidam da limpeza e merenda escolar.

Essa escola fez parte do Projeto intitulado “Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: Diagnóstico, Diretrizes Curriculares e Reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos do Observatório da Educação da Universidade Tuiuti do Paraná”. A diretora dessa escola, Rita das Dores Machado, mestranda em 2014, foi bolsista e desenvolveu sua pesquisa com o título “A Cultura como Matriz Pedagógica na Proposta Curricular das Escolas localizadas no Campo”[17].

As atividades econômicas relacionadas ao trabalho dos moradores das comunidades são voltadas às seguintes profissões: agricultores, pecuaristas, trabalho na mineração, trabalhos com a apicultura, haras e pedreiro. As plantações nessas comunidades são: milho, taiá, orgânicos (morangos, legumes e verduras).

A escola proporciona a integração com as comunidades. Tem Associação de Moradores e percebe-se a evolução do lugar e a participação das famílias. As pessoas possuem senso crítico, buscando na coletividade melhorias para a comunidade.

Há vilas onde se concentram as pessoas da mesma família, como a Vila dos Netos, Vila Fortunato, Vila dos Rocha, Estrada dos Padilhas, em que se convive solidariamente nas atividades de plantação, um ajudando e respeitando o outro. Cabe ressaltar que estas Vilas não constam no mapa oficial do Município.

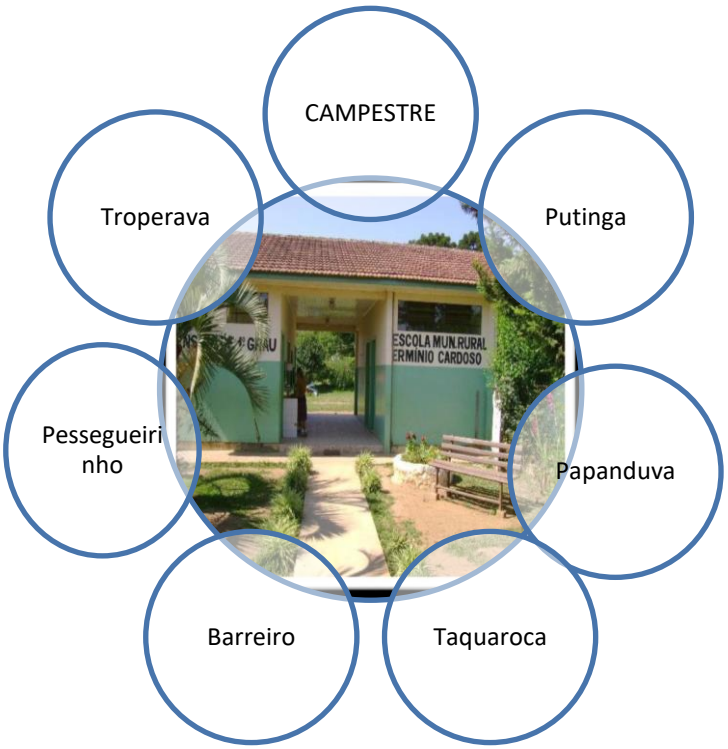
Constata-se, nessa escola, o entendimento da concepção da Educação do Campo pelos professores, a valorização do contexto das práticas sociais e aprendizagem que considera a identidade e a cultura dos povos do campo. No entanto, também enfrentam as disputas pelo modo de produção capitalista, as contradições estão presentes.

---

[17] Maiores informações sobre as comunidades citadas e outras comunidades do município,com relação às atividades econômicas e à cultura tijuquense, estão disponíveis na dissertação de mestrado de Machado (2016).

5.1.4 Escola Rural Municipal Ermínio Cardoso

FOTO 10 – COMUNIDADES ATENDIDAS PELA ESCOLA ERMÍNIO CARDOSO



Fonte: Trabalho de Campo , 2017

A Escola Ermínio Cardoso localiza-se na comunidade do Campestre e atende as seguintes comunidades: Troperava, Putinga, Pessegueirinho, Taquaroca, Papanduva e Barreiro. Com exceção da Barreiro, as outras comunidades citadas não constam no mapa oficial. Há uma invisibilidade desses territórios e o desconhecimento da população tijuquense.

São 50 alunos atendidos pela escola e distribuídos nas modalidades Educação Infantil(Pré I e II) e Ensino Fundamental(1º ao 5º ano). As classes são mutisseriadas. O total de professores que atuam é: 3 professoras regentes, 1 professora de Educação Física e Artes, 1 diretor (que atua também como coordenador pedagógico), e 2 auxiliares de serviços gerais.

Os professores têm graduação em Pedagogia, uma com Especialização em Gestão Escolar, outra Especialização em Educação do Campo, e o diretor é graduado em Pedagogia com Especialização em Gestão Escolar.

Os trabalhos exercidos pelos trabalhadores são ligados à agricultura, ao cultivo de cogumelo, que veio substituir o fumo, chacareiros e diaristas. Há grande

evolução no cultivo do cogumelo no município, em especial nessa comunidade. Atualmente, existe a Associação dos Produtores e Cultivo de Cogumelos, organizada pela Cooperativa de Cogumelos (COPER), representada pelo senhor Eliobas, tendo-se iniciado o processo de cultivo de cogumelos nessa comunidade e expandido para as outras comunidades.

Cabe salientar que, na comunidade de Campestre, há uma associação de moradores ativa chamada Associação dos Moradores de Campestre (ASSOCAMP), a primeira fundada nas comunidades rurais, em parceria com a Prefeitura, a fim de instruir e auxiliar os produtores rurais. Na comunidade de Papanduva, existe a Associação de Moradores e Produtores Rurais Comunidade Alerta Papanduva do Rio Negro.

É uma das comunidades em que a participação das famílias na escola é surpreendente, atingindo quase 100%, que, somada ao empenho dos professores, funcionários, diretor e coordenador pedagógico, junto às discussões da comunidade escolar, vêm dando resultado e sucesso na aprendizagem. Ressaltamos que essa participação é fundamental na qualidade do ensino. Existe, dessa forma, uma integração entre a escola e a comunidade.

A escola apresenta um blog[18] com informações relacionadas às atividades executadas e um blog sobre a Associação dos Moradores[19].

O nome da escola homenageia o soldado Ermínio Cardoso, morador da localidade, que lutou na 2° Guerra Mundial, representando o Município e a Nação brasileira. Cabe ressaltar que o diretor da escola, Claudemir Pereira da Rocha, escreveu um livro intitulado “Campestre, um lugar que tem história”[20],obra que apresenta fatos culturais, atividades realizadas pela comunidade e aborda nos escritos sobre as escolas, a Revolução Federalista e outras histórias interessantes.

---

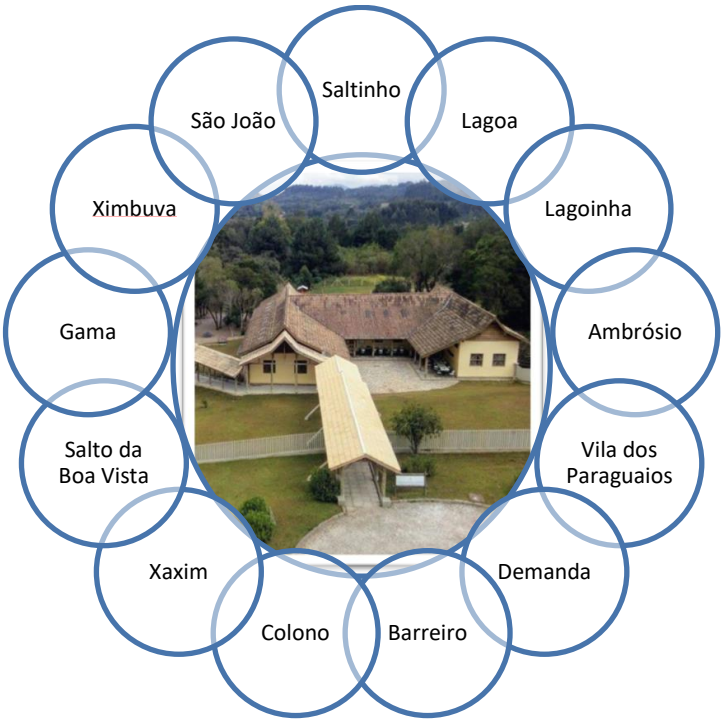
18 Disponível em: http://escolaerminiocardoso.blogspot.com.br/2015/07/. Acesso em: 18 de jul. 2017.

9 Disponível em: http://assocamp.blogspot.com.br/2009/02/assocamp-associacao-dos-moradores-de.html. Acesso em: 18 de jul. 2017.

20 Encontra-se em: http://campestretijucasdosul.blogspot.com.br/. Acesso em 18 de jul. 2017.

5.1.5 Escola Rural Municipal Francisco Sobrinho

FOTO 11 – COMUNIDADES ATENDIDAS PELA ESCOLA FRANCISCO SOBRINHO



Fonte: Trabalho de Campo, 2017

A Escola Francisco Sobrinho localiza-se na Lagoa, atende alunos vindos das comunidades de São João, Saltinho, Lagoinha, Ambrósio, Vila dos Paraguaios, Demanda, Barreiro, Colono, Xaxim, Salto da Boa Vista, Gama, Ximbuva. São 13 comunidades atendidas e 319 alunos, na modalidade do Ensino Fundamental, e há uma sala de Educação Especial.

São 17 professores regentes, sendo 12 com graduação em Pedagogia, 2 em Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 2 professoras têm Magistério, e 1 tem Formação em Educação Física. Há também 1 estagiária cursando Pedagogia. Há 1 diretora com Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e pós-graduação em Gestão do Trabalho Pedagógico; 2 coordenadoras pedagógicas com graduação em Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e pós-graduação em Pedagogia Escolar-Orientação e Supervisão Escolar.

A Escola Municipal funcionou em dualidade de prédio com o Colégio Estadual de Lagoa, durante 31 anos. No ano de 2014, a escola ganhou o novo

prédio no Espaço Municipal Sergius Erdelyi, na mesma localidade, ao lado da Secretaria Municipal de Educação, na comunidade de Lagoinha. Atualmente, apresenta uma estrutura excelente e um espaço amplo para as crianças brincarem na hora do intervalo, como também um espaço propício para as aulas de Educação Física. O trabalho que as pessoas exercem são relacionados à agricultura, plantam milho, feijão, fumo, legumes e verduras orgânicas, morangos orgânicos, abóbora, cultivam cogumelos, trabalham com a apicultura, criam animais como vacas, porcos, galinhas; também exercem outras funções, como em empregos fixos e registrados em cidades vizinhas; muitos trabalham no comércio, nas indústrias locais, na coleta de sucatas, em serviços públicos e boa parte no trabalho informal.

Há uma Associação das comunidades Lagoa, Lagoinha e Gama, mas não está ativa atualmente. Cabe destacar que a escola possui Conselho Escolar e APMF, de forma bastante comprometida. A participação das famílias na escola é notável. A escola valoriza a identidade e a cultura dos sujeitos, executa projetos com exposição aos pais e comunidade, proporcionando momentos de interação e articulando a teoria e a prática. Os professores são unidos e todos colaboram e lutam por uma educação significativa e coerente com o campo. São extremamente críticos e resistem às imposições da Secretaria Municipal de Educação e de projetos hegemônicos que chegam ao município.

5.1.6 Escola de João Maria Claudino

FOTO 12 – COMUNIDADES ATENDIDAS PELA ESCOLA JOÃO MARIA CLAUDINO

Fonte: Trabalho de Campo, 2017

A escola Rural Municipal João Maria Claudino localiza-se na comunidade de Campo Alto, nas proximidades da BR 376, e atende alunos oriundos de Campo Alto, Vossoroca, Salto, Barragem e Várzea. A escola é formada por 5 professoras, sendo 3 regentes, 1 professora de Arte, Educação Física e 1 de reforço escolar. Todas têm formação em Pedagogia e Especialização em Gestão Escolar, Psicopedagogia e Educação do Campo pela Universidade Tuiuti do Paraná. Há 1 diretora com Formação em Pedagogia e Especialização em Gestão Escolar, além de 2 serventes. É uma das segundas escolas rurais que apresenta a maior quantidade de crianças atendidas no ano de 2017, com um total de 140 alunos.

Cabe destacar uma boa participação da comunidade escolar, a comunidade é solidária e os profissionais têm comprometimento, responsabilidade e buscam sempre formas e estratégias para superar as dificuldades encontradas.

A comunidade possui 250 famílias. Faz parte do trabalho das pessoas a agricultura, criação de vacas (vendem-se leite, requeijão e queijo); além disso, trabalham nos viveiros de mudas de eucalipto e pinus; outros em chácaras, são diaristas, postos de combustíveis, pedreiros, carpinteiros, pintores, comerciários. E há aqueles que se deslocam para cidades vizinhas, por falta de emprego no campo. Na comunidade da Várzea, há uma fábrica de conservas, que são vendidas para São Paulo e alguns municípios vizinhos. Outro tipo de trabalho é o areial, instalado por pessoas que vêm da cidade para o campo.

A Comunidade de Campo Alto fundou a Associação de Moradores e Amigos do Campo Alto (ASSOCAM) em 2013, e está sendo fortalecida e integrada com a escola. Já trouxe benefícios para a comunidade e pretende fazer um trabalho articulando a teoria com a prática, voltado à agroecologia, oficinas de artesanatos, comidas típicas e a construção de uma horta comunitária, com o objetivo de fornecer alimentos orgânicos para a escola e comunidade, além de futuras cooperativas.

5.1.7 Escola Municipal Professora Leovanil Camargo

FOTO 13 –COMUNIDADES ATENDIDAS PELA ESCOLA LEOVANIL CAMARGO

Fonte: Trabalho de Campo, 2017

A Escola Municipal Professora Leovanil Camargo localiza-se na Sede. As comunidades atendidas pela escola são: Vila Rural, Vila Cubas, Vila Panagro, Campina, Casacatinha, Salto da Boa vista, Xaxim, Tabatinga, Ribeirão do Meio, Ambrósio, Taboado. O total de alunos é de 388 alunos, na modalidade do Ensino Fundamental(1º ao 5º anos). Possui uma Sala de Recursos com 11 alunos e uma Classe Especial que atende 7 alunos. O grupo de profissionais da Instituição é composto por 16 professores regentes, 2 professores auxiliares, 2 coordenadores pedagógicos, 1 diretora, 1 professora de Artes, 1 professora de Educação Física, 4 serventes, 1 inspetora de Ensino e 1 secretário escolar. Todos os professores têm Formação em Pedagogia.

O trabalho gira em torno do comércio: gêneros alimentícios, vestuário, calçados, medicamentos, bancos, postos de gasolina, madeireira, serrarias, além de

serviços públicos. Há também os trabalhadores que se deslocam para outros municípios para trabalhar nas empresas Condor, Walmart, McDonalds, caracterizando o município como cidade dormitório.

Na sede do município, aproximadamente a 1 quilômetro, existe a Vila Rural, local onde as pessoas cultivam produtos (agricultura familiar); outros trabalham numa cooperativa de reciclagem, e os demais na fábrica de conservas e compotas da própria produção cultivada.

Na Sede do Município, existe o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Paraná (FETAEP). Há, também, a Associação de Moradores Bosque da Saúde I e II; a Associação dos Agentes Ambientais Prestadores de Serviço na Coleta de Materiais Recicláveis (ARECICLA), de Tijucas do Sul; a Associação de Apoio à Cultura e Esporte de Tijucas do Sul (AICELTS);e a União Pública dos Estudantes Universitários de Tijucas do Sul (UESTI). Ainda, o Sindicato dos Professores Municipais e Estaduais; o Conselho da Merenda e da Agricultura Familiar; a Associação Rural de Tijucas do Sul; a Associação dos Pais, Amigos e Excepcionais de Tijucas do Sul; a Associação de Proteção à Maternidade e à Infância (PROVOPAR), e o Conselho Municipal de Educação e Associação de Produtores de Cogumelos de Tijucas do Sul (COOPERTIJUCAS).

Os trabalhadores exercem suas funções tanto na agricultura como nas atividades não-agrícolas. Muito moradores que residem na parte central não se consideram sujeitos do campo, mesmo o município sendo eminentemente rural. Há uma dicotomia entre campo e cidade que ainda não foi superada.

A escola possui APMF, denominada Vinícius de Moraes, e os integrantes trabalham de forma articulada com o Conselho Escolar.

5.1.8 Escola Rural Municipal Manoel Ribas

FOTO 14 − COMUNIDADES ATENDIDAS PELA ESCOLA MANOEL RIBAS

Fonte: Trabalho de Campo, 2017

Nessa comunidade fica localizada a Escola Rural Municipal Manoel Ribas, que atende 139 crianças nas modalidades do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação Infantil (Pré I e II). A escola é composta por 4 professores regentes, 1 estagiária cursando Pedagogia, 1 coordenadora pedagógica e 1 diretora. Os alunos que estudam na comunidade vêm das localidades vizinhas, como Morro Vermelho, Rio Abaixo, Taquã, Rincão, Erimitério, Vila Nova. Quanto à formação, 3 professores em Pedagogia e 1 em Curso Superior de Formação de Professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A diretora tem formação em Pedagogia, em Letras e Especialização em Gestão Escolar.

Os trabalhos são diversificados nessas comunidades, as pessoas exercem atividades em chácaras, haras, hotéis fazendas, pousadas, posto de gasolina, fábrica de madeira, ervateira, empresa de artefatos de concreto, trabalho público, diaristas, artesanato, venda de pinhões e também trabalham no Rio de Una alimentos.

Cabe destacar que existe nessas comunidades a Associação dos Pinhoeiros de Tijucas do Sul e São José dos Pinhais (ASSOPINHO), que conta com 28 associados, e geralmente são todas as pessoas da família que permanecem na BR na época de venda de pinhões, desde o clarear do dia até o anoitecer, no período da safra, entre os meses de abril e julho. É uma fonte de renda dessas comunidades durante o período de inverno

Nessas comunidades há o trabalho árduo das mulheres que se dedicam à extração da erva-mate, plantam e colhem carqueja, trabalham no mato cortando lenha e também vendem pinhões na época do inverno.

Campina é uma comunidade próxima a BR 376 e ao Portal da entrada de Tijucas do Sul. Destaca-se pelas agroindústrias existentes, como indústria madeireira, indústria de extrativismo vegetal (ervateira), de artefatos de concreto e uma indústria de compensados. É uma comunidade carente, mas os moradores são críticos, reivindicam e lutam quando buscam algo para a localidade. Próximo à BR, existe a Vila Nova, onde muitos moradores se instalaram e construíram as suas casas.

A Escola possui Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), denominada “Menino Jesus” e também Conselho Escolar. É uma comunidade com grande vulnerabilidade social, em que no contraturno muitas crianças se deslocam para a sede, para frequentar o Projeto Ceia, cujo objetivo é proporcionar às crianças um ambiente saudável, oferecer alimentação, trabalhos de artesanato, jogos e outros recursos que auxiliam no desenvolvimento saudável da criança e do adolescente. Neste espaço, realizam atividades de informática, aulas de dança, karatê, entre outras.

Há alunos com acentuadas dificuldades de aprendizagem, e muitas vezes um acompanhamento contínuo com psicólogo ou fonoaudiólogo torna-se inviável, pois o município fornece apenas dois funcionários, um que atende a parte psicológica e psicopedagógica e há somente um fonoaudiólogo que acaba não vencendo toda a demanda.

Também há um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do campo que atende 38 crianças de berçário e maternal, provenientes dessas comunidades que são atendidas pela escola. As famílias reivindicam escola de tempo integral, para que os alunos não necessitem se deslocar para a sede do município. A luta pela

comunidade pela abertura da creche facilitou o trabalho para as mães, que são diaristas e trabalham nas fábricas de compensados e no Rio de Una alimentos. Percebemos que a luta coletiva realizada pela comunidade trouxe conquistas na abertura da creche e na formação da Associação dos Pinhoeiros.

5.1.9 Escola Rural Municipal Presidente Médici

FOTO 15 − COMUNIDADES ATENDIDAS PELA ESCOLA PRESIDENTE MÉDICI

Fonte: Trabalho de Campo, 2017

A escola localiza-se na PR 281, sendo a segunda instituição mais próxima da parte central do município, mais ou menos 2 km da sede.

A quantidade de alunos atendidos pela escola são 106, divididos entre o turno matutino e vespertino. O total de funcionários são 8, contando com 3 professoras regentes, 1 professora de Artes e Educação Física e 1 de reforço escolar. Trabalham também nesta escola 2 auxiliares de serviços gerais e 1 diretora, que também faz função de coordenadora pedagógica.

Abrange uma diversidade de comunidades, entre elas: Flores, Ribeirão do Meio, Contenda, Fazendinha, Xaxim, Onça, Tabatinga, Ambrósios. Os pais, em sua maioria, são lavradores, chacareiros e pedreiros, criam galinhas, porcos e gados

para ajudar no sustento familiar. A escola possui APMF “Irene Haluch” e também há o Conselho Escolar, constituindo uma integração, e a participação dos pais é efetiva nos debates, na organização de eventos estão sempre presentes.

Quanto à formação dos professores, todos são graduados em Pedagogia e também possuem Especialização em Gestão e Psicopedagogia. Há um coletivo de profissionais bastante experientes, um grupo ativo e comprometido com a comunidade escolar. Dessas comunidades citadas, há a Associação de Moradores apenas na comunidade de Fazendinha, junto com a comunidade de Tabatinga, a qual foi criada em 2005.

5.1.10 Escola Rural Municipal Tomé de Souza

FOTO 16 −COMUNIDADES ATENDIDAS PELA ESCOLA TOMÉ DE SOUZA

Fonte: Trabalho de Campo, 2017

A Escola Tomé de Souza localiza-se a 12 km da Sede do Município. É composta por 11 funcionários, assim distribuídos: 4 professores regentes, 1 professora de reforço, 1 professora de Educação Física e Artes, 1 diretora, 1 coordenadora pedagógica e 3 auxiliares de serviços gerais. Todos os professores e a diretora possuem formação em Pedagogia.

Atende 114 alunos entre Educação Infantil (Pré I e II) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). O percurso de ônibus para as crianças chegarem até a escola é de,

aproximadamente, entre 35 e 40 minutos.

Quanto às atividades econômicas, a maior parte dos moradores trabalha na agricultura, plantando abóbora, hortaliças, milho, feijão e inhame. Há aqueles que trabalham nos haras, comércio na sede, são chacareiros, diaristas, trabalham na Comfloresta, funcionários públicos, Risotolândia, autônomos e aposentados. Existe Associação de Moradores nas comunidades de Rio do Fojo, Córrego das Pedras, Pinhal dos Borges. Por serem próximas, as comunidades se reuniram e fizeram uma única Associação. Notam-se, nessas comunidades citadas, muitos trabalhadores plantando e colhendo milho, feijão, abóbora, inhame e hortaliças em geral, principais produtos cultivados. Ainda se faz uso da tração animal, de instrumentos tradicionais. Há grandes propriedades arrendadas com maquinários tecnológicos e produtores de soja chegando à comunidade. Constata-se que cada comunidade traz o seu jeito próprio de ser, e nesta comunidade, além de preservar suas tradições nos modos de vida e costumes, a agricultura familiar camponesa ainda está muito presente.

A Escola possui APMF Basílio Máximo Guimarães e também o Conselho Escolar, criado em 2014. É uma das comunidades em que o trabalho na agricultura é intenso.

5.1.11 Centro Municipal de Educação Infantil do Campo Cantinho da Criança

FOTO 17 −COMUNIDADES ATENDIDAS PELO CMEI CANTINHO DA CRIANÇA

Fonte: Trabalho de Campo, 2017

O Centro Municipal de Educação Infantil do Campo Cantinho da Criança foi fundado no dia 23 de fevereiro de 2008 e, até então, na comunidade da Campina não existia atendimento de creche, somente a escola. O CMEI iniciou atendendo aproximadamente 26 crianças, a maioria apresentava algum tipo de risco social, vinham de famílias muito carentes, e também priorizava o atendimento aos pais que trabalhavam e precisavam de um lugar para deixar seus filhos. A colaboração dos pais da comunidade e dos funcionários sempre contribuiu para o fortalecimento da instituição, a parceria entre ambos foi essencial para o crescimento e a valorização do CMEI.

O Centro Municipal de Educação Infantil está localizado na Comunidade da Campina, atendendo crianças desta comunidade e de outras também, como: Campo Alto, Tabatinga, Morro Vermelho, Rio Abaixo, Flores, Contenda, São José dos Pinhais, Rincão e Várzea.

Na comunidade existem pequenas fábricas de pré-moldados e postes para iluminação, além de serrarias, haras, ervateira, posto de combustível, comércio (materiais de construção, mercado, etc.). Há também um posto de saúde ao lado da escola. O contexto social desta comunidade apresenta certos fatores de risco, algumas famílias são muito carentes e precisam de auxílio, como Bolsa Família, cesta básica, etc.

Dentre as famílias que possuem filhos no CMEI, é possível observar que os pais trabalham em diferentes funções como: agricultores, professores, motoristas, empregadas domésticas, auxiliar de serviços gerais, pedreiro, diaristas, auxiliar de RH, bombeiro, balconista, mecânico, autônomos, camareira, operador de máquinas.

Das comunidades como Várzea, Flores, Rio Abaixo se destacam as pessoas que trabalham com produtos orgânicos (morangos, verduras e legumes).

O CMEI é composto por 1 cozinheira, 1 auxiliar de serviços gerais,1 monitora para auxiliar as crianças no berçário I, 3 professoras regentes, 1 estagiária e 2 tutoras para auxiliar as crianças com autismo. Há também 1 diretora, que também faz a função de coordenação. Quanto à formação dos professores regentes e da diretora, todos são graduados em Pedagogia, com Especialização em Psicopedagogia e Educação Infantil.

O CMEI atende 38 crianças de Berçário e Maternal (Creche). Possui APMF e Conselho Escolar e a participação das famílias é notável. Um dos

questionamentos da comunidade escolar é que não pode participar dos programas de Governo, por terem somente 38 crianças, e acabam por perder verbas que poderiam melhorar as condições do CMEI.

Cabe ressaltar que este CMEI é alugado pela Prefeitura Municipal. No entanto, a comunidade escolar reivindica e luta por um espaço próprio. É o único CMEI que existe nas comunidades rurais mais distantes da Sede.

A realização deste CMEI é resultado da luta coletiva dos moradores da comunidade junto à Prefeitura Municipal, que também reivindicam por espaço próprio e a construção de um projeto que atenda as crianças no contraturno.

5.1.12 Centro Municipal de Educação Infantil Branca de Neve

FOTO 18 −COMUNIDADES ATENDIDAS PELO CMEI BRANCA DE NEVE

Fonte: Trabalho de Campo, 2017

O Centro Municipal de Educação Infantil Branca de Neve está situado na Rua Antonio Chicóvis, n° 1, Jardim Bosque da Saúde, na Sede do Município. Atende crianças na modalidade da Educação Infantil, com 119 de Berçário e Maternal (Creche) e 33 do Pré I, totalizando 152 crianças, as quais provêm das seguintes comunidades: Colono, Ribeirão do Meio, Sede, Flores e Fagundes.

Havia neste espaço 3 salas de aula, 1 cozinha, 1 banheiro infantil, 1 banheiro para os funcionários, 1 lavanderia, 1 secretaria, 1 sala de recepção e 1 refeitório. Com o passar dos anos, a quantidade de alunos foi aumentando gradativamente, o espaço físico foi reformado, e um barracão que existia no terreno

do CMEI foi transformado em salas de aula, e foi possível, ainda, adquirir um parquinho infantil. Em 15 de dezembro de 2013, o CMEI Branca de Neve mudou para um novo prédio escolar, pois o município foi contemplado com o Pró-Infância − Projeto do Governo Federal, tendo uma área construída de 1.118,48 m², que pôde matricular, em média, 180 alunos, em janeiro de 2014,em seu primeiro ano de atendimento no novo prédio escolar.

Atualmente, o CMEI possui 1 secretaria escolar, 1 sala de professores,1 sala de direção, 1 almoxarifado, salas de aula, 1 lactário, 1 cozinha, 1 lavanderia, 1 dispensa para alimentos, 1 depósito para cobertores, 1 depósito pequeno, 1 depósito para produtos de limpeza, 9 banheiros para funcionários com vaso, 5 banheiros com chuveiro adulto, 4 banheiros masculino para alunos, 4 banheiros feminino para alunos, 2 banheiros infantis adaptados, 1 sala de recepção, 1 depósito de materiais de educação física, 1 sala de materiais pedagógicos, 1 refeitório coberto, 1 parque infantil, 1 almoxarifado, 1 sala de informática. Há uma estrutura excelente e um espaço adequado para atender as crianças.

O aspecto econômico é bastante diversificado, os moradores da comunidade ganham seu salário para o sustento da família de acordo com a função que exercem, alguns trabalham em casas de comércio (lojas, bares, supermercados, lanchonetes, panificadoras, farmácias, materiais de construção), diaristas, pedreiros, agricultores, apicultores, criadores de animais (porco, galinha, vaca, peixe), manicures, cabeleireiros autônomos, vendedores, funcionários públicos, agências bancárias, correios, entre outros. Algumas famílias da comunidade sobrevivem do plantio e venda de verduras e conservas caseiras; outras trabalham como cultivo de cogumelo e morango. Há muitas plantações de árvores de pinus, eucalipto e bracatinga, e após o crescimento é feita a extração, que é comercializada por serrarias da própria comunidade e também por fábricas de todo o Paraná e de outros estados. Essa prática requer trabalho braçal.

Atualmente, existe uma agência de empregos que faz contratação de pessoas maiores de idade para ocupar vaga nas cidades vizinhas, como São José dos Pinhais e Curitiba, porém, a comunidade reclama sobre a falta de emprego no município e sente dificuldade para se deslocar. As famílias de baixa renda recebem leite do governo, bolsa família e geralmente cestas básicas oferecidas pela assistência social.

Com relação aos profissionais que trabalham no CMEI, são 15 professores, 1 diretora, 1 coordenadora, 7 auxiliares de serviços gerais e 7 monitores que auxiliam os professores, totalizando 34 funcionários. São graduados em Pedagogia, e apenas 3 têm magistério. Os monitores e auxiliares estão cursando Pedagogia, 2 professoras têm pós-graduação em Gestão Escolar e outra em Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão e Orientação Escolar. A diretora possui graduação em “Formação Superior de Professores para as Séries Iniciais e Educação Infantil” e Especialização em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar. A Coordenadora é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Gestão/Supervisão e Orientação Escolar.

Há uma equipe muito unida, comprometida com as crianças e uma boa integração com toda a comunidade escolar. A APMF e o Conselho Escolar são atuantes. A participação dos familiares no CMEI é notável, os pais colaboram, discutem as dificuldades encontradas e buscam soluções. Os professores lutam pela construção de um material próprio construído por eles.

5.1.13 Centro Municipal de Educação Infantil Pedacinho do Céu

FOTO 19 −COMUNIDADES ATENDIDAS PELO CMEI PEDACINHO DO CÉU

Fonte: Trabalho de Campo, 2017

O Centro Municipal de Educação Infantil Pedacinho do Céu estava localizado na comunidade da Lagoinha, situada aproximadamente a 3 km do atual Centro Municipal. Antes de atender a Pré-Escola, era ofertado o antigo Primeiro Grau de 1ª a 4ª série, que funcionou por um determinado tempo e depois mudou-se para uma nova sede, que hoje é a Escola Rural Municipal Francisco Sobrinho, na comunidade de Lagoa. Com essa mudança, a Prefeitura Municipal cedeu o espaço para atividades, onde eram realizados encontros com os jovens da comunidade.

O CMEI Pedacinho do Céu foi fundado no ano de 1991, atendia 20 alunos, somente no período da tarde, na faixa etária de 5 a 6 anos de idade. Ao iniciar o atendimento para crianças pequenas nesse local, houve uma grande preocupação dos pais e da comunidade em relação à proteção e segurança das crianças. Em parceria com a Prefeitura Municipal, foi cercado o local, gerando maior conforto e segurança tanto para os pais quanto para a professora e as crianças.

Até 2014, os alunos estudaram na localidade de Lagoinha, a qual atendia 45 crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, na modalidade de Educação Infantil, turmas de Pré I e Pré II, no período matutino e vespertino.Com a demanda crescente de alunos, houve a necessidade de mudança, devido ao espaço, que não vinha suprindo o atendimento à comunidade.

Nesse CMEI, exerciam as funções designadas: 1professora regente, 1 professora de Artes e Educação Física e 1 auxiliar de serviços gerais. Auxiliava no direcionamento pedagógico a pedagoga da Secretaria Municipal de Educação. Quanto à infraestrutura, o CMEI possuía 1 sala de aula, 1 cozinha, 2 banheiros para as crianças, 1 para os funcionários, 1 caixa de areia e 1 parquinho.

Em 2015, devido à grande demanda de alunos, a instituição mudou para um novo espaço, atualmente na localidade de Lagoa, localizado na PR 281, km 20. Em reunião realizada no dia 26 de novembro de 2014, juntamente com os pais e comunidade escolar, em comum acordo foi decidido pela mudança desse espaço para um novo estabelecimento, onde se veio a atender mais alunos e com grande melhoria na infraestrutura. Atualmente, este espaço é um posto de saúde, que atender à comunidade. As comunidades atendidas pelo CMEI são: Gama, Saltinho, Salto da Boa Vista, Demanda, São João e Lagoinha. O CMEI atende 24 alunos do

Pré I e 45 alunos do Pré II, totalizando 69 crianças. A maioria destes alunos utiliza o transporte escolar para chegar até o CMEI.

Quanto aos funcionários, há 2 professoras regentes, 1 professora auxiliar, 2 auxiliares de serviços gerais e 1 diretora, a qual faz também a função de coordenadora pedagógica. Quanto à formação dos professores, eles têm graduação em Pedagogia, uma com Especialização em Psicopedagogia e Educação Inclusiva e outra com Especialização em Educação do Campo. A diretora é graduada em Pedagogia com Especialização em Pedagogia Escolar: Orientação e Supervisão.

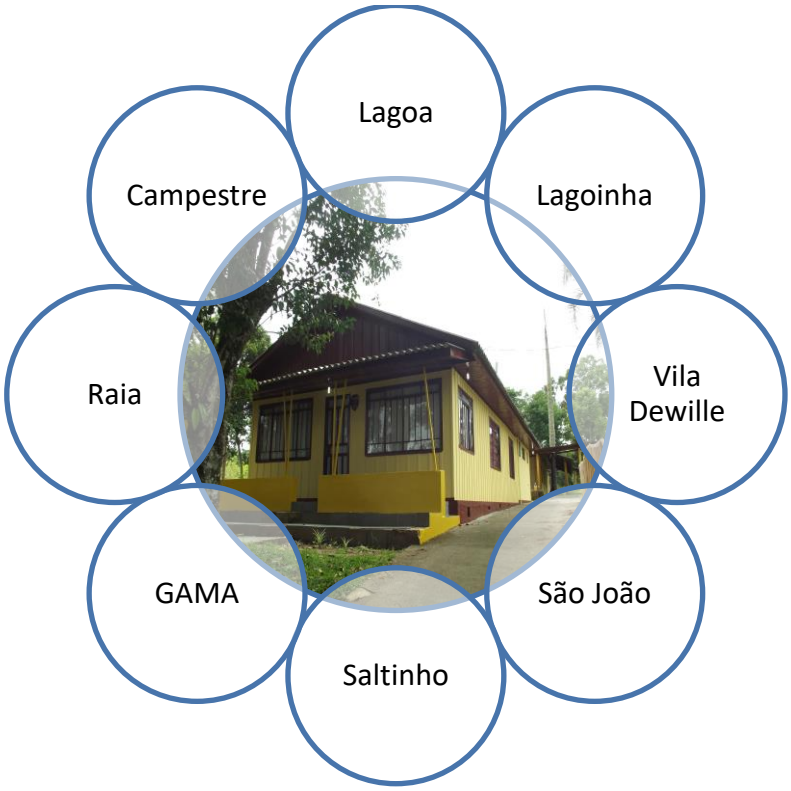
O CMEI apresenta uma infraestrutura ampla e arejada, contendo 2 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala da direção, 1 sala para os professores, 2 banheiros infantis, 1banheiro para funcionários, 1 refeitório, 1 cozinha com dispensa, 1 saguão, 1 área coberta e 1 espaço fechado para o parque, entre outros materiais didáticos e pedagógicos que auxiliam na realização das atividades e no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Os trabalhos que exercem as famílias são diversificados, trabalham como pedreiro, vigia, serventes de pedreiro, comerciantes, motoristas, autônomos, sucateiros, marceneiro, chacareiro, eletricista, sendo predominante o trabalho como agricultores, motoristas e serviços gerais. As mulheres desenvolvem diversas funções, como balconista, diaristas, auxiliar de serviços gerais, comerciantes, dentista, agricultoras, caixas no pedágio, área da saúde, entre outras.

As famílias atendidas no CMEI trazem sugestões, solicitações e também reivindicações em relação à melhoria da escola. Demonstram-se interessados no aprendizado dos filhos e com expectativas quanto ao conhecimento adquirido pelos mesmos. Os pais comparecem na escola sempre que solicitado para reuniões que venham a tratar sobre assuntos relevantes, de seu interesse, sobre seu filho. Há uma APMF e Conselho Escolar constituídos.

5.1.14 Centro Municipal de Educação Infantil do Campo Stefanie Erdelyi

FOTO 20 − COMUNIDADES ATENDIDAS PELO CMEI STEFANIE ERDELYI



Fonte: Trabalho de Campo, 2017

Atualmente, o Centro Municipal de Educação Infantil do Campo Stefanie Erdelyi está situado na Rodovia PR 281, km 20. É um CMEI localizado no campo. Atende as seguintes comunidades: Gama, Saltinho, São João, Vila Dewille, Raia, Campestre, Lagoa e Lagoinha. Anteriormente, denominava-se Lar da Criança e Creche São Francisco, e era mantido pela Instituição Filantrópica Sergius Erdelyi (IFSE).

A IFSE foi fundada em 1985 por Sergius Erdelyi e Stefanie Erdelyie Wilhelmina Rose, com o objetivo de desenvolver programas e projetos sociais além da preservação e conservação do meio ambiente e a promoção do desenvolvimento sustentável, baseado no respeito à natureza, bem-estar social e cultural. O Lar da Criança e Creche São Francisco iniciou suas atividades em 18 de julho de 1989, com aproximadamente 14 crianças de 6 meses a 4 anos de idade. Sua finalidade assistencial nascia com intuito de auxiliar as famílias carentes, acolhendo crianças desnutridas e moradoras das comunidades de Lagoa e Lagoinha. Desde então, era

mantido por meio de doações de pessoas físicas, convênio com a Secretária do Trabalho Emprego e Promoção Social do Estado do Paraná e das contribuições da família Sergius Erdelyi.

Em junho de 1992, com o início da pré-escola, esta instituição, além de assistencial, passou também a ser educacional, não só voltada aos cuidados da saúde e alimentação, mas estabelecendo um vínculo entre o cuidar e o educar.

Em março de 1997, foi firmada uma parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, que passou a contribuir com verbas e estagiários de diversos cursos, propiciando auxílio, orientações e encaminhamentos para os serviços de saúde e outros. Neste período, a instituição priorizava atendimento para famílias de baixa renda e pais que estivessem trabalhando, sendo estes moradores das comunidades próximas da creche.

Por meio desta parceria com a PUC-PR, a instituição passou a contar com a presença e realização de projetos de estagiários de diferentes cursos de graduação: Psicologia, Pedagogia, Letras, Nutrição, Educação Física, Odontologia e Fisioterapia. A contribuição dos acadêmicos foi de grande valia tanto para os alunos e seus familiares, quanto para os professores e demais funcionários da instituição, pois desenvolveram vários trabalhos que enriqueceram a prática pedagógica, proporcionando um atendimento integral as crianças.

Em 2010, a PUC-PR se desvinculou da instituição filantrópica, deixando toda a responsabilidade por conta de Sergius Erdelyi. Esse rompimento causou descontrole no andamento do trabalho, mas ele procurou novas parcerias, contando com o apoio de amigos e colaboradores para ajudar na manutenção e nos gastos da instituição. Houve uma constante preocupação de sua parte em continuar oferecendo um trabalho de qualidade às crianças.

No dia 19 de março de 2010, a instituição filantrópica e seus membros representantes entraram em um acordo de parceria com o prefeito José Altair Moreira e a secretária de educação do Município, Evanilde Maoski Valaski, para que, juntos, dessem continuidade a esse trabalho. Nesse sentido, em homenagem à primeira esposa de Sergius Erdelyi, a instituição passou a ser chamada de CMEI do Campo Stefanie Erdelyi, e mantida pela Prefeitura Municipal, que ganhou de doação todo o espaço para dar continuidade ao trabalho realizado, ampliando, a cada ano, o número de vagas.

No ano de 2015, o CMEI deixou de atender as crianças de Pré II, as quais passaram a frequentar o CMEI Pedacinho do Céu, localizado na mesma comunidade, para ampliar, desta forma, o número de vagas para crianças de 0 a 3 anos.

Em 2017, Stefanie Erdelyi mantém o Centro Municipal de Educação Infantil com 132 crianças de 4 meses até 5 anos, distribuídas em Berçário e Maternal, com 101 crianças, e 31 crianças do Pré I. Para esse atendimento, precisa manter um quadro fixo de, no mínimo, 36 funcionários, os quais procuram suprir as necessidades básicas das crianças.

Cabe ressaltar que, desde 2010, a instituição passou a ser chamada Stefanie Erdelyi, conforme relatado anteriormente, porém, a denominação *do campo* somente veio a ser constituída no dia 8 de março de 2016, em Assembleia Geral com a comunidade escolar, passando ser denominada Centro Municipal de Educação Infantil do Campo Stefanie Erdelyi.

Conforme escrito no PPP do CMEI, os moradores se autoafirmaram como sujeitos do campo e mencionaram que, nesse debate, não mudou apenas a nomenclatura, mas conscientizaram-se como sujeitos comprometidos com a educação e como protagonistas na construção de um projeto social e na concepção da Educação do Campo em prol da formação humana. Atualmente em 2018, a instituição é composta por 35 funcionários, que exercem as seguintes funções: 13 professores regentes; 3 cozinheiras; 3 auxiliares de serviços gerais; 1 secretária; 7 monitores; 5 estagiários; 1 coordenadora pedagógica e 1 diretora. Quanto à formação, 11 em Pedagogia, 1 em Magistério, 1 Ensino Superior de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Ainda,10 professores têm especialização em Psicopedagogia, 1 em Educação Inclusiva, 1 Gestão do Trabalho Pedagógico, 1 Pedagogia Escolar em Orientação e Supervisão Escolar. A diretora é graduada em Pedagogia e em Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico; a coordenadora é graduada em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia. Os monitores e estagiários estão cursando Pedagogia.

O Centro dispõe de 9 salas de aula, 1 sala pedagógica, 1 sala de materiais didáticos e pedagógicos, 1 secretaria, 1 sala de direção, 1 cozinha, 1 despensa, 8 banheiros para crianças, 3 banheiros para funcionários, 1 lavanderia, 1 refeitório, 3

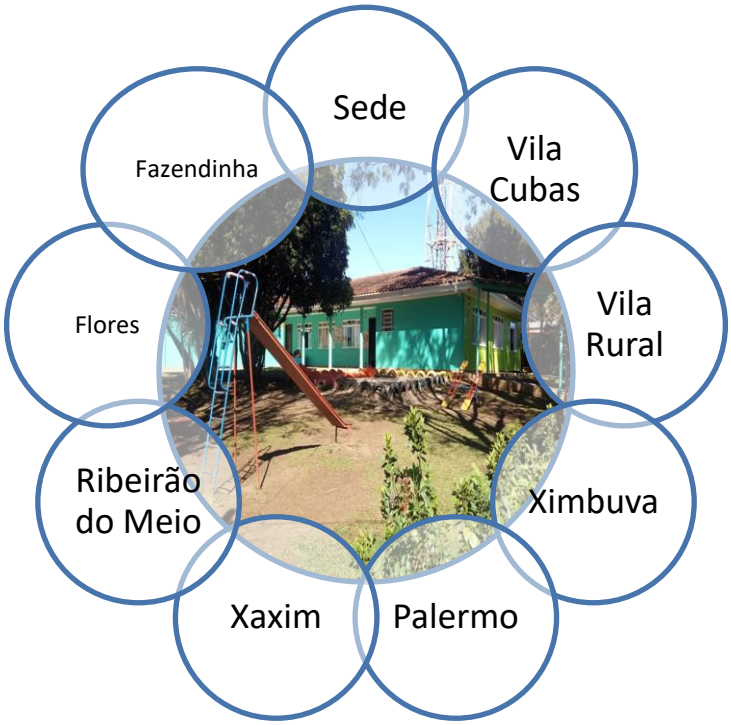
fraldários, 3 caixas de areia, 3 parques, 1 área coberta e 1 biblioteca. Oferece uma diversidade de materiais pedagógicos.

Há um espaço amplo na instituição, com um pátio em que as crianças podem brincar tranquilamente; há muitas árvores e uma horta orgânica que serve para atividades práticas, como também para complemento da merenda.

O trabalho realizado pelos pais é: agricultura com plantação de morangos orgânicos, legumes e verduras orgânicas, milho, feijão, tabaco, cultivo de cogumelo. Outros trabalham nos haras, serraria, posto de gasolina, fábrica de artefato de cimento, fábrica de reciclagem, costureiras, panificadora, cabeleireira, diaristas, pedreiros; outros, ainda, deslocam-se para trabalhar nos municípios vizinhos, pois a precarização do trabalho é notável, e isso decorre da falta de políticas públicas para manter os sujeitos no campo.

5.1.15 Centro Municipal De Educação Infantil Tio Jango

FOTO 21 − COMUNIDADES ATENDIDAS PELO CMEI TIO JANGO



Fonte: Trabalho de Campo, 2017

O Centro Municipal de Educação Infantil Tio Jango. está localizado na Rua Manoel Alves de Oliveira, nº 2041, Centro, Tijucas do Sul, Paraná. É um prédio locado pela Prefeitura Municipal, desde 2011. A escola dispõe do seguinte espaço físico: 4 salas de aula, 1 secretaria e direção, 1 saguão, 1 cozinha, 1 depósito de merenda, 1 banheiro para os professores e funcionários, 2 banheiros para os alunos, 1 área coberta para recreação.

Os alunos, na maioria, utilizam transporte escolar, pois acabam vindo de outras comunidades.

A Instituição desenvolve alguns projetos em parceria com a Secretaria de Saúde: odontologia, epidemiologia, nutrição e pesagem dos alunos. Os responsáveis por cada área vêm até a instituição, fazem palestras, vídeos mobilizando os alunos e realizam seus trabalhos juntamente com a comunidade escolar. Também há uma parceria com a Secretaria de Cultura e Esportes, e se realiza a contação de histórias, teatro, entre outros.

As comunidades atendidas pelo CMEI são: Fazendinha, Flores, Ribeirão do Meio, Xaxim, Palermo, Ximbuva, Vila Rural, Vila Cubas.

O Centro Municipal de Educação Infantil Tio Jango foi fundado no ano de 1979, atendendo 30 alunos na faixa de 4 a 6 anos; nessa época, havia somente1 sala de aula, 1 cozinha e 2 banheiros em construção de alvenaria, 1m playground que contava com 2 funcionárias, 1 professora e 1 merendeira, que eram remuneradas por meio de convênio com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)e pela prefeitura municipal.

Em 1981, o prefeito João Camargo, conhecido por Jango, faleceu antes do término de seu mandato, vítima de doença cardíaca. Então, na escolha do nome desta pré-escola, que até a presente data não possuía nome, decidiu-se, em homenagem a sua iniciativa na criação da pré-escola Municipal, o nome de Tio Jango, que permaneceu até hoje, embora tenha sido registrado oficialmente com esse nome somente no ano de 1996, pelo Decreto nº 14/95.

A Pré-Escola Municipal Tio Jango passou por várias administrações e mudanças e com novos espaços. Com isso, acabou ficando sem um local físico definido, foi para as salas de catequese da igreja Católica Nossa Senhora das Dores e depois para as dependências da Escola Municipal Leovanil Camargo, onde permaneceu até 1999. No ano de 2000, a Prefeitura Municipal locou um prédio

adaptado para Educação Infantil, onde funcionava o Centro de Educação Infantil Castelo do Saber, onde permaneceu até 2006. Nesse espaço, havia4 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala de vídeo, 1 sala de professores, 1 sala para material didático e pedagógico, 1 secretaria, 1 cozinha, 7 banheiros, 2 canchas de areia, 1 playground.

Em 2007 o CMEI Tio Jango mudou novamente de prédio, passando a localizar-se na mesma rua do prédio anterior, Rua Manoel Alves de Oliveira, nº 2099, atendendo 120 crianças na faixa etária de 3 a 6 anos, nas modalidades dos níveis de Maternal, Pré I e Pré II.

No ano de 2011, o CMEI Tio Jango mudou de prédio, mas na mesma rua do prédio anterior, Rua Manoel Alves de Oliveira, nº 2041, onde permanece até o ano de 2017.

Os funcionários que trabalham no CMEI são os seguintes: 5 professores regentes, 2 com formação em Curso Superior de Formação de Professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 2 com Formação em Pedagogia, 1 possui Especialização em Psicopedagogia. A diretora possui formação em Pedagogia e Especialização em Gestão e Trabalho Pedagógico e a Coordenadora é graduada em Pedagogia. Há 2 auxiliares de serviços gerais, uma secretária e 3 estagiárias cursando Pedagogia.

As famílias trabalham na agricultura, onde cultivam alimentos como: feijão, repolho, alface, brócolis, couve, couve-flor, aipim, soja, milho, abóbora, tomate, champignon, e também trabalham com a pecuária, avicultura e equinocultura. Ainda existem famílias que possuem hortas para consumo próprio. Os produtos produzidos são negociados nas cooperativas, vendas particulares e agricultura familiar, promovido pela Prefeitura Municipal. Há outros trabalhos exercidos pelos pais das comunidades atendidas: pedreiros, diaristas, professora, autônomos, comerciante, auxiliar de serviços gerais, auxiliar de produção, frentista, costureira, manicure, operadora de caixa, cozinheira, vendedora, dentista, agente comunitária, confeiteira, monitora de creche, entre outros.

Para uma melhor compreensão da pesquisa realizada, foram mencionadas as quinze escolas públicas que atendem a Educação Infantil e Ensino Fundamental do Município com as respectivas comunidades atendidas. As escolas disputam projetos de formação dos sujeitos. Nesse sentido, a formação humana exige da escola modificações necessárias para romper com as forças dominantes rumo a um

novo projeto educativo, que direcione o sujeito a pensar, agir e transformar. Nessa direção, é que vamos expor a luta e resistência por outro projeto de vida.

5.2 AS ESCOLAS E A DISPUTA POR OUTRO PROJETO DE VIDA

As escolas localizadas no campo no município de Tijucas do Sul iniciaram as discussões relacionadas à Educação do Campo em 2011, a partir do momento que iniciamos o mestrado e participamos do grupo de pesquisa do Observatório de Educação. Cabe salientar que o NUPECAMP contribuiu muito nas discussões da Educação do Campo e em formações continuadas de acordo com as demandas levantadas pelos professores, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. Havia uma parceria entre a Universidade Tuiuti do Paraná e a Secretaria Municipal de Educação, por meio dos participantes do Projeto.

A reestruturação do Projeto político-pedagógico[21] em todas as instituições de ensino foi um trabalho marcante no Município, despertou o reconhecimento da identidade dos povos do campo e na realização coletiva na sua construção.

As formações continuadas no que se refere à concepção da Educação do Campo foram realizadas no município desde 2011 a 2016. Foram seis anos de discussões, pois havia uma conjuntura política favorável à Educação do Campo, como já mencionado. No entanto, em 2017, com a nova conjuntura política, a qual discutiremos adiante, as discussões e formações continuadas com relação à Educação do Campo não foram valorizadas. Porém, com o apoio do Conselho Municipal de Educação, ainda não deixamos de lutar pela Educação do Campo no município, se contrapondo a um projeto de privatização de ensino e distante dos princípios da Educação do Campo.

Duarte (2003, p. 28) destaca que “a privatização de ensino, se por um lado representa o capital, tornando a educação uma mercadoria, por outro se transforma num mecanismo de seleção do acesso ao conhecimento”. Nessa ótica, há um falseamento do conhecimento destinado aos modos de produção que impede os sujeitos de pensar, de problematizar e refletir sobre as contradições emanadas pelo

---

[21] Dissertação de mestrado de Rosana Aparecida da Cruz, defendida em 2014 pela Universidade Tuiuti do Paraná. “Reestruturação do Projeto político-pedagógico nas escolas localizadas no campo no Município de Tijucas do Sul”. Disponível em: http://tede.utp.br:8080/jspui/bitstream/tede/614/1/ROSANA%20APARECIDA%20DA%20CRUZ.pdf Acesso em: 17 jul. 2017.

sistema capitalista. “É criada a ilusão de que o ensino privado, herdeiro da “competência empresarial”, é um ensino de maior qualidade [...].” (p. 28).

As determinações externas acabam atrapalhando o andamento da organização do trabalho pedagógico, no entanto, os professores resistem por um projeto de campo e de sociedade que precisa ser construído por eles e não para eles. Esses determinantes chegam de forma instituída nas escolas, como programas, projetos e sistema privado de ensino, mas há uma resistência pelos professores, que não aceitam, questionam e se mobilizam. Estes priorizam um planejamento construído por eles, atendendo a especificidade de seus alunos, dentro do contexto social. Há uma grande luta por uma escola democrática. Lutar por uma nova hegemonia tem sido o grande desafio das escolas localizadas no campo do Município de Tijucas do Sul.

Caldart (2010, p. 67) enfatiza que “Como instituição, a escola é uma construção social e histórica. Na forma que conhecemos hoje (de escola pública, em tese para todos) foi inventada nos séculos 16-17.” A autora destaca que a escola não é somente um reflexo das relações sociais capitalistas; ela participou da construção da nova ordem burguesa, capitalista e urbana. Há uma relação entre as formas, escolar, social e política. Nesse sentido, a autora salienta:

> Seu percurso encarna/reproduz as contradições sociais que nascem fora dela e ela vai sempre tender ao pólo socialmente hegemônico se não houver uma forte intencionalidade na outra direção. E não haverá uma transformação mais radical da escola fora de um processo de transformação da sociedade. No entanto, mudanças significativas que conseguirmos fazer na escola podem ajudar no próprio processo de transformação da social mais amplo, desde que feitas na perspectiva da formação dos construtores ou sujeitos deste processo (CALDART, 2010, p. 67).

Para enfrentar o modo de produção capitalista, a escola necessita estabelecer um grande vínculo com a comunidade escolar, desafiando e resistindo ao domínio capitalista, pois as contradições são imensas, e quando um coletivo supera uma dificuldade ou limitação, abrem novas outras situações que precisam ser enfrentadas, pois os grupos dominantes se articulam para que seus objetivos sejam conquistados, criam estratégias de ensino, de conhecimento, que mascaram a verdadeira essência de formação humana dos sujeitos. Se há uma organização coletiva fortalecida, estes acabam fazendo as mediações e conseguem contornar a situação e transformar a sua realidade.

> Dessa maneira, o movimento que se busca, com a dimensão de ocupação sociocultural da escola, é que, ao incorporar em sua dinâmica, os elementos socioculturais dos sujeitos constituidores da realidade escolar, por meio da mediação do referido projeto societal, a escola seja uma agência que contribua na manutenção da identidade sociocultural própria dos sujeitos e na consolidação da dimensão sociocultural mediada pelo projeto de sociedade que se quer construir. Ou, seja, na escola ocupada, seu papel é o de construção dialética da dimensão sociocultural dos sujeitos que a constituem (MARTINS, 2004, p. 220).

Dessa forma, é necessário que as escolas públicas sejam gestadas nos movimentos sociais do campo. Um campo de mobilizações, de lutas e enfrentamentos, num processo participativo e coletivo, na direção dos valores da cultura, identidade e na luta por uma educação que esteja vinculada ao trabalho como princípio educativo, que problematize a vivência da opressão, a exploração do trabalho, as contradições do sistema capitalista, precisa estar vinculada ao mundo da vida, nas práticas sociais.

Diante do que foi problematizado, trazemos a seguir os projetos e programas representantes da hegemonia dominante no Município de Tijucas do Sul.

QUADRO 3 − PROJETOS E PROGRAMAS REPRESENTANTES DA HEGEMONIA DOMINANTE NO MUNICÍPIO DE TIJUCAS DO SUL - PR

PROJETOS	FINALIDADES	MATERIAIS DE APOIO
Projeto: Concurso Socioambiental "Dia da árvore". Criado em 2000 e extinto em 2014	“Promover o desenvolvimento de conhecimento, de atitudes e de habilidades necessárias para o desenvolvimento de boas práticas que resultem na preservação e melhoria da qualidade ambiental e, consequentemente, do bem-estar humano.”	Cartilhas elaborada pela Empresa Comfloresta, palestras e teatros para posteriormente trabalhar Concurso com as crianças.
PROGRAMA AGRINHO Criado em 2005 Extinto em 2014	“Incentivar a prática pedagógica através de projetos que contemplem a construção do conhecimento, proporcionando a inserção de temas de relevância social, cultural, econômica, política e ambiental, visando melhorias constantes de hábitos e atitudes. Agrinho é o maior programa de responsabilidade social do Sistema FAEP, resultado da parceria entre o	Cartilhas para os alunos Capacitação para os professores Concurso com premiações

PROJETOS	FINALIDADES	MATERIAIS DE APOIO
PROJETO SEBRAE Iniciou em 2015 Extinto em 2016	SENAR-PR, FAEP, o governo do Estado do Paraná, mediante as Secretarias de Estado da Educação, da Justiça e da Cidadania, do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, da Agricultura e do Abastecimento, os municípios paranaenses e diversas empresas e instituições públicas e privadas”. O Sebrae seleciona propostas para apoio a projetos que estimulam o empreendedorismo e o desenvolvimento sustentável dos pequenos negócios.	Cartilhas ao aluno, as quais contribuem para a construção de um país mais justo, competitivo e sustentável, estimulando o empreendedorismo.
Sistema Aprende Brasil (Editora Positivo) Implantado em 2017 Extinto em 2018	O Sistema de Ensino Aprende Brasil foi desenvolvido para potencializar a qualidade do ensino nas escolas do seu município. Os conteúdos de um ano dão continuidade aos do período anterior, garantindo uma aprendizagem progressiva, articulada e interdisciplinar Educação para transformar a realidade de nosso país.	Ensino por meio de apostilas destinadas aos alunos de Pré-Escola, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Organização: A autora, 2016.

Durante as discussões coletivas geradas, podemos constatar as disputas enfrentadas pelo modo de produção capitalista. Disputamos os projetos impostos hierarquicamente e nas provocações coletivas começamos a problematizar as práticas ligadas a Educação Rural, entre elas a saber : Programas ligados ao Sistema S como o Senar, “Projeto Agrinho no Município, cuja concepção está ligada a Educação Rural; O SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), programa ligado ao empreendedorismo; Projeto Comfloresta, o qual fortalece a concepção da Educação Rural como o agronegócio, a exploração dos trabalhadores, o desmatamento, a extinção da fauna e da flora; Sistema Aprende Brasil, cujo material proporciona a privatização de ensino, o qual impactou no

movimento coletivo dos debates realizados sobre os princípios da Educação do Campo. Para esta compreensão, Suchodolski enfatiza que:

> Na sociedade burguesa, questões importantes da educação relacionam-se com esta oposição entre Ser e Consciência na vida do indivíduo. Muitos problemas reflectem-se na consciência da classe dominante de um modo completamente diferente do que são na realidade. Os indivíduos pertencentes a esta classe apropriam-se destas ilusões, ditadas pelos interesses de classe. A educação deve destruir estas ilusões, devolver ao indivíduo a capacidade de reconhecer o que é na realidade, e deve ajudar a rasgar o véu que o separa do mundo e da própria vida real (SUCHODOLSKI, 1976, p. 92).

Sendo assim, o coletivo de professores do município continua resistindo e desafiando um sistema que oprime. É preciso rasgar o véu, como aponta Sucholdolski, enxergar as contradições e lutar por outro projeto de sociedade digno e de direito do ser humano. Constata-se a extinção desses projetos representando a hegemonia pela luta contra hegemônica dos sujeitos.

Na luta contra hegemônica, tivemos avanços significativos na construção de projetos populares se contrapondo com os projetos hegemônicos. O quadro 4, demonstra a luta por projetos populares.

QUADRO 4 – PROJETOS POPULARES CONTRA HEGEMÔNICO

PROJETOS DA CLASSE TRABALHADORA
Construção coletiva dos Projetos Políticos Pedagógicos realizados em 2012.
Apresentação das escolas sobre a Identidade dos Sujeitos do Campo do Município de Tijucas do Sul – PR
Construção coletiva de material com os alunos do 5º ano “ Meu Município minha cultura”.
Projeto “Valorizando o lugar onde mora por meio da poesia”
Seminários Municipais e Intermunicipais discutindo a Educação do Campo
Construção coletiva com os professores do município de um material próprio de História e Geografia iniciado em 2018.
Projeto da Leitura Viajante (Sacolas de livros itinerantes)
Formações específicas abordando a concepção da Educação do Campo (2012 – 2016)
Feiras culturais nas escolas municipais valorizando a cultura e identidade do Município

Organização: A autora, 2018.

Constatamos que, apesar das contradições que vivemos, resistimos e lutamos por projetos coerentes e críticos, valorizando a cultura e a identidade da classe trabalhadora. Nessas contradições, vivenciamos as disputas a todo o instante, avançamos e recuamos muitas vezes. No processo de mediação entre os

intelectuais orgânicos, podemos reverter e redimensionar ações contra hegemônica. É sabido que é um grande desafio das classes subalternas lutar por um projeto coerente e crítico, contrapondo-se a uma concepção de educação imposta pelo capital. O caminho é longo, mas exige resistência.

Abordamos, neste capítulo, as escolas públicas localizadas no campo no município de Tijucas do Sul e refletimos sobre os aspectos que interferem na construção de uma educação problematizadora, e também que, entre recuos e avanços, lutamos por projetos populares e da classe trabalhadora.

Debateremos a seguir as disputas político-pedagógicas no que concerne à discussão da Educação do Campo no Município de Tijucas do Sul, com relação as contradições existentes nas escolas públicas localizadas no campo.

6 DISPUTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS: CAMPO, ESCOLAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE TIJUCAS DO SUL - PR

Neste capítulo, apresentamos as análises com relação às disputas político-pedagógicas em torno das escolas públicas localizadas no campo. Abordamos as disputas políticas e pedagógicas pela defesa das escolas e das comunidades, explicitando as contradições encontradas no decorrer da pesquisa, as quais foram gerando inquietações e mudanças significativas, como o movimento de luta e resistência por outro projeto de sociedade. Entre essas contradições, podemos citar: 1) Paradigma da Educação Rural X Educação do Campo; 2) Invisibilidade das comunidades por uma cartografia do lugar/ território; 3) Escola, Poder Público, Movimentos sociais e empresas; 4) Escola Pública X Escola Pública Popular; 5) Escola não reconhece a realidade; 6) Material Didático imposto contrapondo a construção própria dos sujeitos. Essas disputas foram evidenciadas na trajetória da pesquisa, em meio às contradições, luta e resistência por outro projeto de sociedade.

Foram seis anos de debates relacionados aos princípios da Educação do Campo. Importante destacar que esse período de gestão (2012-2016) teve uma conjuntura política favorável aos debates. Porém, a partir da mudança de gestão iniciada em 2017, os representantes políticos apresentam uma concepção contrária à que defendemos nos últimos anos; há outra concepção de educação, ligada à Educação Rural, ou seja, valoriza o empreendedorismo, a privatização de ensino, o agronegócio; ignoram a gestão compartilhada e não consideram o contexto do campo.

No tópico a seguir, analisamos como ocorreram essas disputas e o processo de mediação na luta contra hegemônica.

6.1 DISPUTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NOS PROCESSOS DE MEDIAÇÃO NA LUTA CONTRA HEGEMÔNICA

Ao analisar a conjuntura atual e o processo histórico que vêm se constituindo ao longo do tempo, compreendemos as disputas enfrentadas e a luta

hegemônica que estamos vivendo, sendo necessária uma nova hegemonia, que supere as contradições impostas pelo sistema capitalista.

Nesse sentido, as categorias contradição, mediação, totalidade e prática social estão intrinsecamente articuladas no processo de luta e resistência diante do acirrado mundo capitalista. Molina (2014) aponta que, no Brasil, nos últimos 15 anos, a Educação do Campo materializou-se nas diversas instâncias da sociedade civil. Conseguiu um espaço na sociedade política em virtude do protagonismo dos movimentos sindicais do campo, das contradições e de luta de classes. O acúmulo do capital no meio rural decorreu da consolidação do agronegócio, que retrata a aliança entre os grandes proprietários de terra, o capital estrangeiro e o capital financeiro.

> A dinâmica alcançada na Educação do Campo não pode ser compreendida separadamente desse processo, pois é uma reação e oposição às fortes conseqüências da expropriação de suas terras e territórios pelo agronegócio que a classe trabalhadora do campo intensifica também suas lutas pela manutenção e conquista de seus direitos, entre eles o de conhecimento e de escolarização como parte das estratégias de resistência na terra e de garantia de sua reprodução social pelo trabalho no campo (MOLINA, 2014, p. 265).

Na percepção das contradições, serão encontradas estratégias para transformar o meio social. No entanto, lutar por uma nova hegemonia é construir uma aliança com a classe trabalhadora por um novo projeto social, por meio da constituição de intelectuais orgânicos, mediadores da contra-hegemonia. Nesse sentido, “é importante relacionar a conjuntura com os elementos mais permanentes, mais estruturais da realidade e levar em conta as dimensões locais, regionais, nacionais e internacionais da realidade” (HERBERT DE SOUZA, 1984).

O Município de Tijucas do Sul não difere dos demais municípios das regiões brasileiras, pois convive com as contradições emanadas pelo modo de produção capitalista e a disputa por uma educação que atenda aos princípios da Educação do Campo e, por meio da organização coletiva entre professores, diretores e comunidade, há um enfrentamento de luta e resistência por outro projeto de sociedade.

Na mudança de gestão em 2017 no município, constata-se, na área educacional, um retrocesso, a falta de autonomia, inexistência da gestão democrática, ausência de valorização profissional, não há ênfase nos aspectos

educacionais relacionados aos sujeitos do campo. É perceptível que, tanto em nível nacional como municipal, convivemos com uma conjuntura política que não defende um projeto de campo.

Na gestão anterior, 2012-2016, o processo democrático configurava-se numa outra perspectiva, havia participação coletiva dos sujeitos nas decisões, a autonomia estava presente nas escolas e comunidades, a concepção da Educação do Campo era valorizada e construída pelos sujeitos. Atualmente, há uma imposição vinda hierarquicamente, mas, em contrapartida, os professores e a comunidade, por meio de sua força coletiva, argumentam, questionam e enfrentam esse modelo imposto na educação.

Na gestão de 2017, o gestor afirma que o principal desafio seria a área da saúde, prioridade para população., além de outras questões, como novo plano diretor, regularização fundiária, coleta e destino do lixo, regulamentação da área industrial e transporte coletivo. Salienta que a maioria da população é empregada na atividade agrícola e há necessidade de permanente apoio e acompanhamento ao empreendedor rural e agricultura familiar. No seu discurso, menciona a agricultura familiar, no entanto, entra em contradição em sua fala ao mencionar o processo de industrialização e empreendedorismo. Ele salienta: “Vamos alavancar o desenvolvimento nesta cidade, que as margens de uma rodovia importante, como é a BR-376, a certeza da atração de grandes investimentos por meio da Secretaria de Indústria e Comércio”.

O prefeito busca o diálogo com os moradores do município, tenta ouvi-los, no entanto, há um grupo político (cúpula) que ajuda a definir e determinar muitas questões relacionadas à educação, saúde, entre outros setores. São as trocas de favores que ainda permanecem nos pequenos municípios. O prefeito desconhece a política da Educação do Campo.

Cabe ressaltar que apenas um dos vereadores tem conhecimento das políticas públicas da Educação do Campo, o que vem favorecendo a discussão na câmara de vereadores. Ele dialoga com o Conselho Municipal de Educação nas propostas, sugestões e questionamentos dos professores e comunidade. Além de ser vereador, é diretor escolar, é a pessoa que fortalece a Associação de Moradores da sua comunidade. Os demais vereadores não têm conhecimento das políticas da

Educação do Campo, mas apoiam a discussão, com exceção de um dos vereadores, que apresenta uma visão capitalista e empreendedora.

Uma das polêmicas levantadas na Câmara de vereadores pela população foi sobre o material proposto para as instituições escolares desde a Educação Infantil: a implantação do sistema Aprende Brasil[22]. Este sistema de ensino está distante dos princípios da Educação do Campo. Cabe destacar que a gestão em 2017 apoiou a chegada deste material no município, afirmando[23] que a aquisição do material serve para proporcionar uma melhor condição de trabalho, principalmente para os docentes, isto porque há suporte de capacitação oferecido pela empresa responsável pelo material e também porque este sistema já está implantado em mais de 250 municípios. O gestor afirmou que não houve necessidade de consultar a comunidade escolar, citando o exemplo dos vereadores, que quando aprovam um projeto, não há como chamar toda a população para discutir, e é por isso que eles são eleitos, para que representem a população e tomem as decisões cabíveis. É notório que alguns vereadores acabam ficando “em cima do muro”, não falam nem contra, nem a favor, ao passo que outros questionam e defendem um trabalho coerente com o contexto do município.

A Educação do Campo prioriza uma gestão democrática, com a participação da comunidade escolar, no entanto, esse sistema implantado pela Prefeitura Municipal e Secretaria Municipal de Educação não atendia os princípios da Educação do Campo. Há uma visão da concepção da Educação Rural na fala do gestor. Talvez por falta de conhecimento.

Herbert de Souza (1984) afirma que a análise de conjuntura está interessada em produzir um tipo de intervenção política; é um elemento essencial na organização da política, na definição das estratégias e na manifestação das diversas forças sociais em luta. Diante dessa polêmica do sistema Aprende Brasil, conflitos foram gerados entre professores, diretores, coordenadores e a comunidade escolar.

---

[22] O Sistema Aprende Brasil é um sistema de ensino que oferece um conjunto específico de soluções para a rede de ensino pública: Livro Didático Integrado, Livro Digital, assessoria pedagógica, ambiente digital e sistemas de avaliação Hábile e SIMEB. O Sistema de Ensino Aprende Brasil foi desenvolvido para potencializar a qualidade do ensino nas escolas do seu município. Os conteúdos de um ano dão continuidade aos do período anterior, garantindo uma aprendizagem progressiva, articulada e interdisciplinar

[23] Ata da 8ª sessão ordinária do primeiro período ordinário da primeira sessão legislativa da 16ª legislatura, em 03/04/2017.

Cabe lembrar que, por ocasião das discussões realizadas no Encontro de Educadores e Educadores da Reforma Agrária (Enera), em 1997, foi constituído um espaço de apresentação pública das experiências formativas e educativas do MST, e também um espaço de reivindicação e luta pelo acesso ao direito de estudar no campo, em condições dignas e com uma proposta educacional que considerasse a especificidade e diversidade na perspectiva de um projeto defendido por estes sujeitos.

No II Enera, realizado em 2015, os desafios continuaram, mas num contexto ainda mais complexo, de avanço e hegemonia do agronegócio, disputando os territórios materiais e imateriais com os sujeitos que vivem e reproduzem a vida no campo. Estes dois encontros enfatizaram a proposta educacional que considere as especificidades dos sujeitos, a valorização da identidade e cultura dos trabalhadores e uma educação que esteja baseada na formação dos sujeitos, não educação como mercadoria, que é a lógica proveniente do sistema capitalista. A luta é árdua pela defesa da Educação do Campo. Existe uma luta contra hegemônica desafiando a lógica capitalista. Trazemos, a seguir, as disputas político-pedagógicas evidenciadas nas manifestações realizadas no município.

6. 2 PROCESSO DE RESISTÊNCIA AO MATERIAL “APRENDE BRASIL” (SISTEMA POSITIVO) - DEBATE NO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Em 2017, foi implantado o material positivo (Aprende Brasil) no município. Os professores e a comunidade escolar iniciaram um movimento contrário, questionando e argumentando esse sistema implantado, o qual se torna contraditório com o que havíamos discutido desde 2012. Esse material não foi debatido no coletivo de professores junto às comunidades e ao Conselho Municipal de Educação.

Importante destacar que o material foi imposto, não tendo havido discussões com a comunidade escolar, além de ser incoerente com a concepção de Educação do Campo. Houve resistência por parte de professores e pais de alunos, e acredita-se que essa repercussão está sendo gerada de debates provenientes das discussões iniciadas em 2012, sobre a valorização do contexto e diversidade dos

sujeitos do campo. Esse material foi questionado porque não condizia com os princípios da Educação do Campo e os sujeitos começaram a argumentar sobre um material padronizado e homogêneo voltado às relações urbanocêntricas e distantes do contexto da cultura e identidade do município.

No dia 15 de março de 2017, houve a reunião ordinária para se discutirem assuntos relacionados à educação, no Conselho Municipal de Educação, e, entre a pauta sugerida, o “Sistema Aprende Brasil”, sistema de apostilas destinadas ao ensino municipal. Nesse encontro, reuniram-se várias representações sociais, entre elas, a saber: Representantes do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente; Representantes de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental; Representantes de Diretores da Rede Municipal e Estadual de ensino; Representantes da Educação Especial; Servidores técnicos administrativos; pais de alunos da Rede Municipal e Estadual; estudantes da EJA e demais representações das comunidades como os pais de alunos que fazem parte dos Conselhos escolares e da APMF. Tivemos também a presença do prefeito e da Secretária Municipal de Educação e de toda equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

FOTO 22 − COLETIVO DEBATENDO NO C.M.E

Fonte: Trabalho de Campo, 2017

Foi questionado por essas representações sobre a implantação desse material sem consulta da comunidade escolar, e que o mesmo não contemplava a

especificidade dos sujeitos do campo, pois retratava as relações urbanocêntricas, era incoerente com a realidade e com as discussões debatidas nos anos anteriores. Os professores questionaram sobre essa imposição, indagando: “Por que implantar algo distante da realidade se estávamos caminhando com sucesso no sistema educacional? Como ficará a autonomia e a construção coletiva nos debates realizados em anos anteriores?”

A Diretora da Escola Francisco Sobrinho, mencionou a constituição de uma carta, escrita pelo coletivo de professores da Escola Professor Francisco da Rocha Camargo Sobrinho, a respeito da imposição deste material, e que a escola foi unânime de forma contrária a esse sistema de ensino. Segue a carta elaborada pelos profissionais da escola, a qual foi lida no Conselho Municipal de Educação:

> *Este ano a Secretaria Municipal de Educação surpreendeu a todos contratando o Sistema de Ensino Positivo (Aprende Mais Brasil), em meio a uma crise que assola a todos. O Município retirou de seus cofres mais de R$ 400.000.00 para contratar esse sistema de ensino, deixando de lado outros investimentos e/ ou melhorias que poderiam ser realizados com este dinheiro. São muitos os fatores que colocam em dúvida a necessidade ou eficácia desse sistema de ensino. Analisando os gastos com livro didático já realizados pelo governo Federal por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), estas apostilas (livros) não tem nada de excepcional quando comparados ao livro didático do PNLD ou ao material que se encontra nas instituições de ensino. Sendo assim, faz com que os recursos gastos com a compra de sistemas privados reduzam a capacidade dos municípios investirem em educação, além de que esses sistemas de ensino requerem que alunos e professores tenham acesso à internet, para prosseguimento dos estudos e sabemos que nosso município não tem esse suporte, um acesso à internet que não condiz com a realidade da maioria de nossos alunos. Em relação a realidade do nosso município, esse investimento poderia ser na compra de uniformes escolares e materiais para os alunos, se não em sua totalidade aos mais carentes. Esse dinheiro também poderia ser investido na contratação de profissionais especializados como psicólogos, fonoaudiólogos, pois se sabe que a demanda de alunos que necessitam desses atendimentos é muito maior do que os atendimentos realizados. A adoção desse tipo de sistema de ensino acaba por limitar o trabalho pedagógico do professor em sala de aula, além de perder a sua autonomia na preparação das aulas, não atende as especificidades dos alunos, é um material que acaba por excluir alunos com dificuldades de aprendizagem, sabendo que em todas as salas de aula encontramos alunos com em diferentes níveis de aprendizagem. Segundo alguns estudiosos esse sistema de ensino engessam o trabalho dos docentes, pois os temas das aulas vêm pré-estabelecidos e há um manual de como trabalhar os conteúdos, além de promover um monitoramento do trabalho do professor por meio do portal ou como estão sendo usadas as apostilas. A melhor maneira de se avaliar o trabalho de um professor é acompanhar seus alunos, observar como ingressou e quais avanços obteve, lembrando que cada aluno é ser único, que necessita de diferentes meios e suportes para a sua aprendizagem. A melhora do desempenho dos alunos é resultado de vários fatores e não apenas do uso de materiais pedagógicos. Ninguém melhor que o professor para conhecer seus alunos e preparar as aulas conforme as necessidades dos mesmos, as turmas não são homogêneas. Segundo relatos da professora Thereza Adrião do Jornal da Unicamp (2016), o argumento de que os métodos de ensino compensam a*

> *má formação dos professores, traz uma concepção equivocada sobre o que representa investir em qualidade de ensino." Não precisamos de professores qualificados para reproduzir. Aliás, esta é a justificativa de muitos gestores para adoção das apostilas, é mais barato comprar o material do que investir em formação das equipes das secretarias e das escolas", diz a autora. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação, indica que a comunidade escolar deve participar da elaboração da proposta pedagógica da instituição de ensino, e desta forma essa imposição contraria o sistema democrático. Algumas das Disciplinas dessas apostilas não condizem com os conteúdos trabalhados no município, sendo assim um material incompleto. Desse modo podemos perceber que a adoção desse sistema de ensino se torna supérfluo, pois as necessidades e demandas de nosso município não permitem gastos que podem ser considerados desnecessários no momento. Lembrando que para a aquisição desse sistema de ensino, não foi realizado um processo de consulta às comunidades (Conselho Municipal de Educação, conselhos escolares ou outros órgãos) para decidir sobre o processo de adoção do sistema de ensino. Foi uma imposição unilateral, sendo compreendida como violação ao direito à educação, já que limitam excessivamente à liberdade acadêmica de professores e estudantes e a autonomia relativa as escolas (COLETIVO DE PROFESSORES DA ESCOLA FRANCISCO SOBRINHO).*

Após a leitura da carta, a conselheira Rosana Aparecida da Cruz mencionou o processo de construção coletiva, realizado com os professores e comunidade escolar, na reestruturação dos projetos político-pedagógicos, baseado no amplo diálogo, e que esse material tiraria a autonomia dos profissionais, de modo a trazer algo para eles e não construído por eles. A intenção, nessas discussões coletivas, seria a de organizar um material construído pelos próprios professores, articulando a comunidade de acordo com a especificidade do município, valorizando a cultura e a identidade dos sujeitos. Mencionou também sobre a relação desse material com as classes multisseriadas, que necessitam de uma formação específica e de um ensino integrado e não fragmentado.

A Presidente do Conselho, Maria Wanderléia Cruz, também enfatizou a incoerência do material "Aprende Brasil", sobre o currículo, sobre o Projeto político-pedagógico e distante das metas e propostas elencadas no Plano Municipal de Educação, o que se contrapõe com a gestão democrática.

Dessa forma, o prefeito, ao ouvir os relatos, sugeriu que organizássemos uma comissão para discutir o material, fazendo uma análise e levantando proposições e ações. De certo modo, o prefeito nos deu abertura de dialogar sobre esse sistema, juntamente com a Secretária Municipal de Educação. A comissão seria composta por várias representações das escolas e comunidades. Nesse mesmo dia, em acordo com o prefeito municipal, ficou decidido também por um trabalho coletivo, o qual já havíamos debatido nas formações continuadas nos anos

anteriores, sobre a construção de um material específico relacionado à História e à Geografia do Município, e, também, a organização de uma cartografia social, valorizando as comunidades inexistentes no mapa do município. Nesta reunião, foram eleitos os novos representantes do Conselho Municipal de Educação e Rosana Aparecida da Cruz foi eleita pelos membros como Presidente. Nesse momento, o prefeito e a Secretária Municipal aceitaram a proposta, mas esta não foi cumprida, os professores continuaram resistindo na retirada do material Positivo e na constituição do material próprio elaborado pelos próprios professores.

Constatamos que há uma contradição nesse caminho e, ao mesmo tempo, um processo de mediação em que os professores se colocam como protagonistas, não aceitando receber “pacotes prontos” e distantes da realidade do campo. Martins (2009), em sua tese intitulada “Ocupação da Escola: uma categoria em construção”, enfatiza que é possível evidenciar a manifestação da ocupação da escola na história da educação por meio de ações educacionais concretas. Ressalta que “construir a ocupação da escola é compreender a educação capitalista e o Estado onde ela está inserida e ir além” (MARTINS, 2009, p. 33). Nesse sentido, o autor afirma que “A escola é um espaço de disputa hegemônica. Se “ocupada” pelos sujeitos sociais que a compõem, a classe trabalhadora é uma agência capaz de atuar como “elemento estatal” na contracorrente do Estado”. Dessa forma, a comunidade escolar luta por essa ocupação da escola, desafiando o modo de produção capitalista.

É urgente pensarmos na totalidade dos fatos da realidade e como os determinantes externos adentram no interior das escolas, instituindo formas de ensino que se contrapõem à Educação do Campo. Nesse sentido, os próprios sujeitos necessitam lutar por uma sociedade mais digna e igual, refletindo sobre uma concepção de educação crítica, problematizadora e emancipadora, por uma educação na diversidade, valorizando os modos de vida, a cultura, os valores e a identidade. Como ressalta Frigotto (2010, p.20):

> Este entendimento nos indica que a luta contra-hegemônica por uma educação emancipadora é parte da mesma luta de emancipação no conjunto das relações sociais no interior das sociedades capitalistas. Trata-se de uma luta que atinge todas as esferas da vida e que abrange o plano econômico, social, político, cultural, educacional e artístico.

Nesse processo de luta e disputa por uma educação crítica e problematizadora, defendida pela concepção da Educação do Campo,

apresentamos a seguir os questionamentos e as reivindicações da comunidade escolar na Câmara de Vereadores.

6.3 DISPUTAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NA DEFESA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste tópico, analisaremos as disputas político-pedagógicas enfrentadas pelos sujeitos do campo nos diferentes espaços sociais, na câmara de vereadores, no primeiro manifesto organizado, na constituição de um sindicato, na luta e resistência pela elaboração do próprio projeto social construído pelos trabalhadores.

6.3.1 A luta continua... Coletivos reunidos na Câmara de Vereadores em prol da defesa por um Projeto de Campo: um Campo de resistência

Nas disputas político-pedagógicas, as comunidades do Município se reuniram e foram até a Câmara Municipal, na sessão do dia 27 de março de 2017. O objetivo foi solicitar a defesa do Legislativo por uma gestão democrática, a qual não teve participação da comunidade escolar por ocasião da chegada desse material. Salientamos que veio para interferir nas discussões realizadas anteriormente sobre uma nova concepção de educação, pensada pelos próprios sujeitos, substituindo um processo de conhecimento que retratava a especificidade do município de Tijucas do Sul por outro projeto incoerente e desarticulado das práticas sociais.

Durante o enfrentamento de resistência, caminhamos na disputa por dois projetos antagônicos: entre a Educação Rural e Educação do Campo. Na Educação Rural, há imposição, fragmentação do ensino, padronização, homogeneização; na Educação do Campo, há uma construção coletiva, diálogo, diversidade, problematização de aspectos contraditórios para transformar o meio social. Nesse sentido, os professores e a comunidade se uniram para reivindicar e lutar contra um sistema de ensino imposto e incoerente com a emancipação humana dos sujeitos. Na sessão, foi solicitada a presença da presidente do Conselho Municipal de Educação, Rosana Aparecida da Cruz, a pedido da comunidade e do coletivo de professores, para proferir e argumentar sobre a imposição vinda hierarquicamente e sem discussão da comunidade. A presidente então enfatizou que o material veio

sem consulta da comunidade escolar e que se contrapõe a um projeto pensado pelos próprios sujeitos, numa posição contrária às formações de professores, à diversidade dos sujeitos, cultura, identidade e modos de vida dos trabalhadores.

Esses debates foram sendo concretizados desde 2012, na construção coletiva dos Projetos político-pedagógicos, nos estudos sobre o currículo, no reconhecimento do território camponês, ou seja, na diversidade dos sujeitos, e que estes encaminhamentos constam nas metas específicas do Plano Municipal de Educação em relação aos princípios da Educação do Campo. Salientou que o material se direciona numa outra perspectiva, a qual não valoriza o contexto sociocultural; que não podemos perder as discussões realizadas nos seminários municipais e intermunicipais da Educação do Campo, assim como fazer valer a gestão democrática, a qual consta na constituição, na LDB, no Plano Municipal de Educação e nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008).

Assim, os vereadores presentes concordaram na organização de uma comissão para análise do material, proposta sugerida anteriormente pelo prefeito e secretária municipal, e comentaram sobre o processo de uma audiência pública no final do ano de 2017. Nesse mesmo dia, foi comentado sobre um material específico de História e Geografia, cuja intenção é que seja construído pelos próprios professores. Na sequência, foi realizada a leitura da carta escrita pelos professores, a mesma mencionada anteriormente e exposta no Conselho Municipal de Educação.

Cabe ressaltar que os oito vereadores defenderam a concepção de educação oposta ao sistema de ensino por meio de apostilas e tiveram respeito pelo ponto de vista da comunidade e dos professores, com exceção de um vereador, o qual disse que o sistema positivo é um material excelente, que um Município vizinho adotou esse sistema e a qualidade de ensino está elevada. Salientou que não vê o porquê desse manifesto por algo “bom” que chega ao município, e que isso tem a ver com politicagem, depreciando, dessa forma, a imagem dos professores e trabalhadores do campo.

FOTO 23 – MOMENTO NA TRIBUNA CIDADÃ

Fonte: Maria Vanderléia Cruz, 2017

Os demais vereadores pediram desculpas por presenciarem a falta de respeito e educação do vereador que depreciou a imagem dos professores, agindo sem respeito e consideração. Na sessão do dia 3 de abril, os professores pediram retratação ao presidente da Câmara pela exposição do vereador, e a fala na Tribuna cidadã para comentarem sobre o ocorrido. Os professores se articularam junto às comunidades e postaram mensagens nas redes sociais, organizaram grupos no WhatsApp, compartilharam no facebook sobre o acontecimento e divulgaram uma nova manifestação na Câmara no dia 3 abril de 2017. Segue o convite elaborado por um coletivo de professores, solicitando a presença da comunidade na Câmara:

> *Olá! Amanhã dia 3 de abril, nós professores, pais e comunidade em geral, vamos estar juntos na sessão da Câmara municipal às 18:00 hs. Pois na sessão do dia 27 de marco os professores foram citados por um vereador e se sentiram ofendidos. Se você reconhece o trabalho dos professores, valoriza a educação do município, venha nos acompanhar neste momento. Contamos com o apoio de todos. Compartilhem... Vamos unir as forças* (COLETIVO DE PROFESSORES).

Na sessão do dia 3 de abril houve uma mobilização dos professores com uma participação significativa de, aproximadamente, 100 pessoas. Duas professoras solicitaram a palavra na Tribuna Cidadã, conforme segue a fala direcionada ao referido vereador.

1ª carta (REPÚDIO 1)

Excelentíssimos Senhores Vereadores,

Na constituição está o direito à liberdade de expressão, de se ter uma opinião, o que os professores fizeram foi expressar suas opiniões e questionar a adoção de um sistema de ensino por apostilamento. Em nenhum momento foi denegrido a imagem de alguém ou feita acusações. Excelentíssimo vereador disse estar de posse dessa carta, onde foram feitas as ponderações sobre esse sistema de ensino, além de questionamentos foram feitas algumas sugestões, que parece na falta de uma argumentação sólida, o excelentíssimo resolveu atacar e denegrir o trabalho realizado pelos professores no município. Esse material vem com um manual de orientação e padronizado, que bom fosse que com um simples manual pudéssemos alfabetizar, mas e a diversidade que temos em sala? Como fazemos, se não é o professor que toma as decisões de qual melhor atividade para realizar? Quando falou das dificuldades dos professores de 6º ano trabalharem com os alunos, esquece que antes de chegarem ao 6º ano passaram pela educação infantil e 5 anos do primeiro ciclo no município? O senhor acha que nós não temos preocupações ou dificuldades em sala de aula? Alguns alunos chegam no 3º ano sem ler, mas nem por isso culpamos os professores do 1º e 2º anos, sabemos que cada criança é única, tem um tempo de aprendizagem, necessita de recursos diferentes para aprender e que mesmo assim nem sempre conseguem, por vários motivos. Então, essas crianças não tem o direito de avançarem e serem respeitadas em suas particularidades? No 6º ano com certeza chegam alunos com dificuldades, mas o senhor generalizou como se fossem todos, insinuando que os professores do município não fazem nada. Quando o excelentíssimo disse que estávamos na câmara ou quando questionamos a imposição dessas apostilas são por motivos políticos, então o senhor quis dizer que não podemos pensar contrário, refletir ou ter opiniões, pois só serão aceitas as que forem de acordo com os princípios partidários de quem está eleito? O restante é oposição? Se um professor não puder ter suas opiniões, questionar e refletir sobre concepções de ensino o que ele está fazendo enquanto docente? Não estudamos tantos anos para ser meros reprodutores de apostilas ou aceitar tudo o que nos é falado. Em relação aos resultados do IDEB o senhor parece não conhecer como são aplicadas essas avaliações, não tem relação nenhuma com o município e insinuar que mandamos nossos alunos "fraquinhos" ficarem em casa, bem se vê que não tem conhecimento nenhum da escola a que se referiu. Só para constar, no ano de 2015, quando foi realizada a prova, na escola Francisco sobrinho haviam 3 alunos surdos, não veio nenhuma avaliação diferenciada para eles e estes fizeram a prova. Sabemos o que o senhor falou realmente acontece, mas o senhor acusar isso de acontecer aqui no município, deveria pensar melhor. Deixamos claro que não somos politiqueiros, somos politizados, contribuintes, educadores, cidadãos tijuquenses, participativos, cumprindo o nosso dever. Sendo assim, sugerimos que o vereador busque conhecer melhor as escolas do nosso município, inteirar-se das práticas pedagógicas dos nossos professores, que pensando nos alunos, independente de quanto ganham, cumprem seu papel e seu dever de educar com amor e garra, acreditando que é possível assim contribuir por um mundo melhor (COLETIVO DE PROFESSORES, 3 de abril, 2017).

2ª carta (CARTA DE REPÚDIO 2)

> *Hoje esta carta vem manifestar a indignação de todos os professores da Rede Municipal de Ensino de Tijucas do Sul, os quais foram profundamente ofendidos na Sessão da Câmara municipal no dia 27 de março de 2017 pelo vereador. E a primeira coisa que queremos lhe dizer é que a sua formação não veio do vento, você teve o auxílio de brilhantes pessoas, esses chamados de professores. Professores esses que tem uma carga horária de trabalho de 8 horas por dia os 5 dias da semana e que por muitas vezes enfrentam muitas dificuldades que vocês não fazem nem questão de entrar em uma dessas instituições escolares e verificar se esses profissionais estão precisando de algo. Ao contrário do cargo dos vereadores que fazem uma Sessão de aproximadamente 2 horas a cada segunda-feira e são remunerados com um baita salário de R$ 6478,00.Agora nós lhe perguntamos, de todo esse dinheiro: Quanto vocês investem no conhecimento de vocês? Já nós professores estamos em constante estudo e ampliação do conhecimento e ainda tem gente que nos chama de incompetentes. Agora eu lhes digo com toda a convicção, incompetentes não somos nós, é bem aquele que nos dirigiu esta palavra. Outra coisa Senhor vereador, você disse, que a Educação do Campo foi imposta. Saiba que nosso trabalho sempre foi coletivo, Tivemos muitos encontros, seminários municipais, intermunicipais, construção e diálogo com a comunidade escolar. Imposição foram essas apostilas vindas sem consulta da comunidade escolar. Agora peço que olhe bem a sua volta e me diga onde você mora? Sinto lhe dizer, mas é no Campo e do Povo do Campo que você recebe seu salário. Porque, infelizmente, teve pessoas que acreditaram que poderiam contar com você como representante, mas diante de tanta indignação, nós lhe dizemos que estavam totalmente errados e nossa esperança é de que 4 anos passa rápido e que este cargo não é vitalício. E os jovens que você diz que precisam ir embora do Campo para as grandes cidades, não sabe o que está dizendo, lhe digo mais, precisamos é que vão embora esses vereadores que não fazem valer o voto que lhes foi confiado, pois representantes do povo que pensam em seu município elaborariam políticas públicas que viessem ao encontro das reais necessidades da população. E não esqueçam que o jovem de hoje define o futuro. Sendo assim, senhores vereadores, gostaríamos de deixar claro a nossa plena indignação e nosso repúdio a este infeliz comentário. E exigir o mínimo de Educação e Respeito*. (COLETIVO DE PROFESSORES, 3 de abril, 2017).

Essa visão crítica e conscientizadora da classe trabalhadora vai, aos poucos, mudando, mas o processo é lento. Podemos constatar um despertar de um senso crítico nos últimos anos no Município de Tijucas do Sul-PR. Nesse sentido, importante destacar que, em 2012, iniciamos debates nas escolas e comunidades para discutir a concepção da Educação do Campo, articulando um Projeto político-pedagógico coerentes com o contexto social dos sujeitos. Após esses debates, provocando a comunidade escolar, é visível processo de mudança no sentido de ampliar um olhar mais crítico diante da totalidade dos fatos que vão surgindo no município.

Martins (2004, p.33), em sua obra *Gestão Democrática e Ocupação da Escola*, afirma que:

> A premissa de que a gestão democrática da escola responde à necessidade do rompimento com a ótica empresarial de administração escolar, está de acordo com uma concepção de sociedade que supere a grande contradição entre capital e trabalho, com vistas à ruptura do presente sistema sócio-político-econômico. Nesse sentido, a concepção de Estado será consentânea com a premissa gramsciana da composição desse, na qual o Estado é composto pela "sociedade política" e "sociedade civil". Assim, não somente os aparelhos políticos formais, legisladores e de coerção direta (sociedade política) são responsáveis pela hegemonia, mas também é necessário, por parte de quem detém o poder, utilizar-se dos aparelhos "privados" da sociedade civil para consolidar sua supremacia hegemônica. A escola compõe a sociedade civil. Mesmo na esfera pública, a escola enquadra-se na conceituação de aparelho "privado" de hegemonia, pois é uma instância em que somente a utilização da força e coerção não garantem a soberania hegemônica. A escola apresenta-se, então, como o palco de lutas pela hegemonia, somada as outras instâncias da sociedade civil e, assim, apresenta nela a possibilidade de mudança do quadro atual de coisas regido pelo capital.

Percebe-se a força popular no enfrentamento por injustiças sociais, na organização em grupos do WhatsApp e comentários no facebook, como a participação da população nas sessões da Câmara de vereadores reivindicando as situações das comunidades pelo bem-estar da população. Há grandes avanços, embora não sendo de toda a classe. Nessa constatação, podemos evidenciar um fato ocorrido em 2017, em que seria criado pela Câmara dos Vereadores um cargo político de diretor geral, com um salário exorbitante de R$6.600. A população se revoltou e organizou um manifesto contra esse projeto. A força popular se uniu e o projeto acabou sendo extinto.

Nesse sentido, é importante refletir sobre esse movimento dos trabalhadores em busca de seus direitos, como afirma Martins (2004, p. 59). A educação omnilateral[24] "busca aliar realidade, vivências cotidianas, cultura popular e conteúdo programático não só no interior da sala de aula, mas com o processo educativo que circunda esta atividade-fim". Ainda, o autor salienta que "a formação omnilateral é o objetivo da educação para as várias dimensões humanas e para valores humanistas e socialistas".

Importante refletir e extrair das lições e experiências construídas pelo MST sobre a organização coletiva e a luta por direitos. Caldart (2003, p. 69) ressalta que

---

[24] O Conceito de Educação Omnilateral encontra-se no *Dicionário de Educação do Campo*. Conceito definido por Gaudêncio Frigotto (2012, p. 267): "Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico".

> Lutadores do povo são pessoas que estão em permanente movimento pela transformação do atual estado de coisas. São movidos pelo sentimento de dignidade, de indignação contra as injustiças, e de solidariedade com as causas do povo.

Na Figura 7, a seguir, é demonstrada a indignação dos profissionais da Educação e comunidade escolar.

FIGURA 7 − REVINDICAÇÃO DOS TRABALHADORES

Fonte: Retirado de um dos grupos do WhatsApp, 2017

É possível ver a indignação e o protesto dos servidores públicos municipais diante da injustiça social. “Por isso se engajam em lutas sociais coletivas e se tornam sujeitos da história. Nossa sociedade está carente de lutadores do povo. Ajudar a formá-los também é um desafio das escolas do campo” (CALDART, 2009, p. 70). O protagonismo dos sujeitos em busca de transformação da realidade já é visível dentro do movimento da Educação do Campo no município. A Figura 31 mostra o Primeiro Manifesto organizado pelos professores

FOTO 24 – PRIMEIRO MANIFESTO ORGANIZADO PELOS PROFESSORES E COMUNIDADE

Fonte: Trabalho de Campo, 2017

Esse foi o primeiro protesto organizado pelos professores envolvendo a comunidade na luta por direitos negados aos povos do campo e aos trabalhadores. A luta por uma nova hegemonia. Nessa direção, Semeraro (1999, p. 91) salienta que:

> A construção da hegemonia, considerada na ótica emancipatória das lutas das classes subalternas, conduz à ocupação dos espaços da sociedade civil e da sociedade política, levando a radicalização da democracia e extinção do Estado capitalista. Quando a maioria da sociedade- a classe fundamental dos trabalhadores estiver em condições de assumir a direção de sua própria história, não haverá necessidade de coerção e intervenção externa: terá chegado a era da “sociedade regulada”, onde cada um será capaz de “obedecer ás leis formuladas por ele mesmo”, de se autodeterminar e elaborar coletivamente a “nova civilização”.

Nesse despertar, verifica-se que o povo está buscando ser juiz para lutar pelas injustiças sociais e por um projeto contra-hegemônico. A população começa a procurar uma transformação social, reivindicando seus direitos, propondo soluções coletivas. Gramsci fala dessa forma de organização. O coletivo tem força ao se unir. Fazer essas relações entre a teoria e a prática faz-nos compreender que, se queremos ser dirigentes de nossa classe, conforme Gramsci salienta, basta querer e resistir ao domínio da sociedade capitalista na qual vivemos. A relação com a escola e a comunidade em busca de objetivos comuns é extremamente importante para aguçar o senso crítico das crianças e transformar o meio.

Gramsci (1978, p. 21), na sua obra *Concepção Dialética da História*, afirma que “A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política), é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam”. Nesse sentido, a

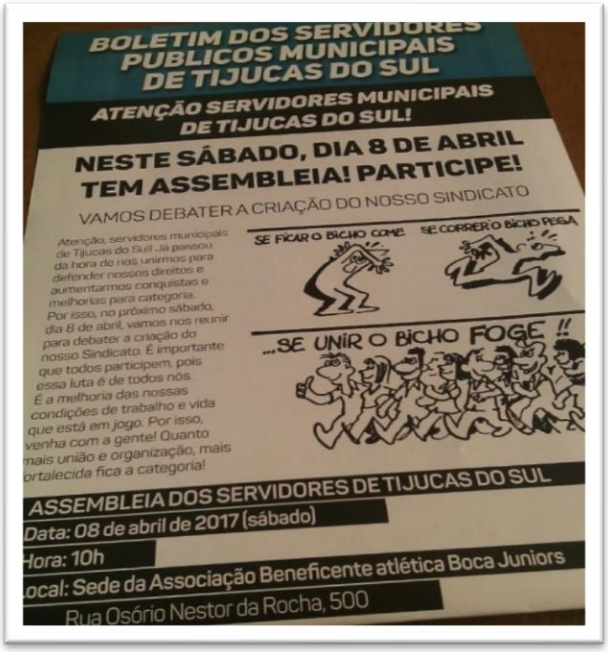
disputa hegemônica se realiza nas interpretações da realidade, na estreita relação com o aspecto econômico, e de projetos para modificar a realidade. Dessa forma, acontece a relação entre o consenso e a repressão, entre o Estado e sociedade civil, e as forças organizadas que disputam uma nova hegemonia.

Esse despertar de uma consciência política começa a aflorar no município e a população continua na luta por dignidade e valorização profissional. Em outro momento, os trabalhadores se reuniram para tratar da questão salarial, em que foi realizada, na Câmara dos Vereadores, a discussão de um Decreto que iria acabar com a gratificação incorporada ao salário dos motoristas. Houve, novamente, a circulação de um convite e a presença da população na Câmara Municipal, resultando que o salário permaneceu sem a retirada do direito adquirido. Portanto, com o intuito de reivindicar e lutar pelos direitos negligenciados, o servidor público municipal começa a percebê-los mais claramente e a buscar por eles, de modo que as vozes clamam por novas ações e soluções diante de uma organização coletiva.

> O exercício da hegemonia assume conotações diferentes a partir do modo como os grupos sociais se relacionam e exercem suas funções com base na organização do Estado e do papel mais ou menos coercitivo e intervencionista da sociedade política, e ainda do processo de conscientização política das classes dominadas; a hegemonia é uma relação ativa, cambiante, evidenciando os conflitos sociais, os modos de pensar e agir que se expressam na vivência política; conforme se desenvolvem e se inter-relacionam as forças em luta, tem-se o fortalecimento das relações de domínio, o equilíbrio entre coerção e consenso ou a ampliação da participação política e da organização da sociedade civil (SCHLESENER, 2001, p. 19).

Ao perceber que a organização coletiva é uma estratégia de luta para conquistar seus direitos, os trabalhadores começam a se mobilizar para a constituição de um sindicato dos servidores públicos municipal no município. Segue a convocação a todos os funcionários públicos da Rede Municipal para a criação de um sindicato dos servidores públicos municipais e os sujeitos envolvidos na reunião organizada pelos próprios trabalhadores.

FIGURA 8 − PANFLETO ORGANIZADO PELOS MOTORISTAS E LOGO



Fonte: João Luis Bisewski, 2017

FOTO 25 − FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS PRESENTES NA ASSEMBLEIA NA CRIAÇÃO DO SINDICATO

Fonte: Trabalho de Campo, 2017

Há um vínculo entre a reflexão da realidade e ação dos sujeitos, em que filosofia e história se articulam e estão presentes na totalidade dos fatos sociais.

Essa luta contra hegemônica dos trabalhadores é um novo jeito de pensar, rompendo com a forma impositiva diante dos grupos dominantes.

Após seis anos discutindo a concepção da Educação do Campo e a construção coletiva do Projeto político-pedagógico, não podemos ficar inertes diante de um sistema que chega hierarquicamente e aceitar as imposições. É preciso unir forças e questionar. Então, indaga-se: Até onde vai a liberdade e a democracia que os povos do campo pretendem com seu próprio projeto de vida? As resistências são intensas. Segundo Schlesener (2013, p. 8), “A extensão do conformismo enquanto padronização dos comportamentos coloca novos problemas aos educadores, principalmente aos que assumem seu trabalho como um processo de formação crítica”.

As relações econômicas e políticas que vivenciamos na sociedade e as contradições enfrentadas interferem no processo de construção de uma nova hegemonia e na emancipação humana. Em vista disso, torna-se emergente uma redefinição por uma nova organização política pela própria classe trabalhadora, na luta coletiva por uma nova sociedade, rompendo com a dominação da classe burguesa. É preciso dar as mãos e lutar coletivamente, percebendo as contradições da realidade para que esta possa ser transformada pelos próprios sujeitos, pois como afirma Schlesener (2013, p.9):

> Nesse contexto a cultura resulta da interação dos homens entre si e com o ambiente, no sentido de criar uma identidade de classe e alcançar uma compreensão abrangente da história como processo de criação continuada, de luta e consolidação de direitos e deveres, de convivência e companheirismo gerados no esforço de construção da vida coletiva.

Na formação constituída por um coletivo, torna-se fundamental romper com um Estado dominador e impositivo, criando uma nova política, que ultrapasse o instituído e proponha formas de controlar esse Estado que dita regras, impõe e controla os sujeitos. Para Gramsci, como já mencionado, o Estado é a própria sociedade organizada. Cabe ressaltar que, com uma organização efetiva e a luta pelo bem comum, será possível conquistar a cidadania almejada. A sociedade capitalista determina ações que favorecem o modo de produção capitalista, o processo de mais valia, visando lucro e mercadoria. Desse modo, somente um coletivo fortalecido possibilitará o livramento da classe dominante. Mas para que isso aconteça, é necessário ultrapassar barreiras e obstáculos, e o papel dos intelectuais

orgânicos na sociedade torna-se essencialmente importante nos processos de transformação. É necessário lutar por uma nova hegemonia e, nesse percurso, vamos construindo uma caminhada, no enfrentamento das contradições que cotidianamente vivenciamos. A função do intelectual e da escola é a mediação, o despertar da consciência crítica por uma nova concepção de olhar a realidade e seu entorno é romper com a individualidade, é perceber a grande força que o capital vem se instalando na sociedade em prol do lucro, do consumo e da mão de obra dos sujeitos. Nesse olhar de totalidade, o segundo passo é transformar o meio social (GRAMSCI, 2004).

6.4 A MEDIAÇÃO

Na construção de outra sociedade, é preciso sair da acomodação e o processo dialógico entre os sujeitos é fundamental para pensar a realidade em que estamos inseridos e poder transformá-la por meio da luta coletiva. Isso se dá por meio da organização coletiva da classe trabalhadora, na defesa contra a exploração, o modo de produção capitalista, a opressão e as desigualdades presentes no que se refere aos direitos negligenciados pelo poder público, ou seja, defender uma escola, uma sociedade que supere a lógica capitalista, individualista, a meritocracia e paternalista. Começar a contestar algo que não vai bem e problematizar no coletivo é um movimento ativo na busca de reflexão, ação e, consequentemente, transformação. Na medida em que o sujeito começa a perceber o seu entorno, o seu mundo real, ele vai se dando conta das contradições e, de acordo com as suas necessidades, começa a lutar por transformação. É necessário sair da aparência e conseguir chegar à essência.

De acordo com o pensamento de Gramsci, o intelectual orgânico precisa conhecer-se a si mesmo, sendo o próprio dirigente, ser um elemento da própria ordem e disciplina. E não pode conseguir isso sem conhecer o outro também, isto é, conhecer a sua história, e os esforços realizados. Essa consciência começa a se despertar na tomada de consciência de sua comunidade e por meio de seus interesses. Nesse viés, a provocação no interior da classe vai gerar autonomia e uma concepção homogênea no modo de pensar dos sujeitos, no sentido de criticar as ideologias que vão deformando essa consciência. Então, o engajamento e

trabalho coletivo vão proporcionar a direção de um projeto societário e emancipador se os sujeitos se articularem em prol de seus objetivos comuns para transformar a sua realidade.

Gramsci denomina os intelectuais de “orgânicos e tradicionais”. As camadas de intelectuais tradicionais constituem grupos sociais dominantes, os quais reforçam a hegemonia. A pretensão destes intelectuais é reorganizar uma nova classe por meio da subordinação ou assimilação de seu controle e poder, de forma a assegurar sua hegemonia. Compreendemos que a classe burguesa vai reorganizar, tentar reverter esta camada de intelectuais, favorecendo a ideologia desejada no que se refere ao modo de produção capitalista. Há interesses em jogo, uma correlação de forças. Nesse sentido é que a constituição dos intelectuais orgânicos vai fortalecer a classe trabalhadora, impedindo a manipulação e resistindo ao enfrentamento. Ao trazer esse pensamento político de Gramsci, na relação com o contexto conjuntural que estamos vivendo tanto no País, Estado ou Município, percebemos uma força de disputas antagônicas que se contrapõem a uma visão humanizadora, a qual é defendida pela concepção da Educação do Campo, pois enquanto fortalecemos uma organização coletiva de intelectuais orgânicos lutando pela sua classe, a camada de intelectuais tradicionais utiliza-se de várias estratégias para convencer seu lado oposto de pensar (visão rural).

Esses determinantes externos são fatores limitadores enquanto se pensa numa escola democrática, na construção da autonomia, no processo coletivo das tomadas de decisões. Assim, prosseguimos as discussões coletivas, em meio às disputas e aos enfrentamentos, resistindo e lutando por uma concepção de educação que respeite a diversidade do campo.

6.4.1 Continuando o debate coletivo na discussão do material (Aprende Brasil) − Reunião do Conselho Municipal de Educação

No dia 5 de abril de 2017, foi realizada a reunião do Conselho Municipal de Educação, cuja pauta foi direcionada à transição da gestão, à prestação de contas do Programa Nacional do Transporte (PNAT) e, aproveitando este espaço de discussões, foi dialogado também sobre a composição da Comissão para a análise do material “Aprende Brasil” (Sistema Positivo).

Cabe ressaltar que, nesse encontro, foram problematizadas as questões referentes ao material e a formação de uma comissão para analisar as atividades, os conteúdos, imagens, especificidades do campo, entre outros aspectos inerentes a esse material. Também foi debatido sobre a construção coletiva de um material próprio e específico na área de História e Geografia e que contemplasse a especificidade do município. Neste encontro, estavam presentes diretores, coordenadores, pais de alunos, secretária municipal de Educação e equipe pedagógica.

FOTO 26 − REUNIÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Fonte: Trabalho de Campo, 2018.

Nesse dia, organizamos as representações que fariam parte da análise do material e do encaminhamento de um material específico na área de História e Geografia, assim como a construção da cartografia social. Segue a comissão designada pelos membros do Conselho Municipal de Educação:

Comissão

Para Análise do Material Didático Sistema Aprende Brasil - Editora Positivo

I. Representantes do Conselho Municipal de Educação;
II. Representantes da Câmara do Fundeb;

III. Equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação;
IV. Diretor e/ou coordenador de cada instituição de ensino da Rede Municipal;
V. Professores da Rede Municipal de Ensino, sendo um representante de cada instituição e por modalidade de ensino;
VI. Representantes de pais de alunos de cada instituição da Rede Municipal de Ensino;
VII. O presidente da comissão de educação da Câmara Municipal e mais um representante desta Comissão;
VIII. Representantes de Secretarias de Agricultura e Meio Ambiente;
IX. Representantes das comunidades (líderes comunitários, agricultores, associações).

Após esse encontro, houve outro momento de discussão no Conselho Municipal de Educação, no dia 10 de maio, e o coletivo sugeriu para que aproveitássemos essa comissão para começar a trabalhar com o material didático proposto na reunião anterior. Nessa reunião, fizemos uma nova reorganização da análise e ficou definido que a própria comunidade escolar faria a análise do material cotidianamente, registrando questões pontuais que seriam argumentos na audiência pública realizada final do ano.

O coletivo pensou em agilizar a construção do material para não perder todas as discussões realizadas sobre Educação do Campo no município. No dia 14 de junho, às 17h30, nas dependências da Escola Municipal Leovanil Camargo, nos reunimos novamente com vários representantes das comunidades para encaminhar a elaboração do material.

Tivemos a presença da professora Rita Gonçalves, com formação na área de História, em parceria com a Universidade Tuiuti do Paraná, para o encaminhamento desse material.

Cabe salientar que iniciamos em 2015 um trabalho de formação com essa professora, fazendo análise do livro didático PNLD, especificamente a “Coleção Girassol”, que era utilizado pelos professores no momento. Essa formação foi importante para problematizar as atividades, imagens e análise do livro como um todo, e os professores indagaram que esse material ainda não condizia com a especificidade. Nessa reunião, foi discutido sobre a elaboração de um material

didático específico no município, o qual contribuirá na metodologia do professor, e que as atividades sejam coerentes com os princípios da Educação do Campo. No debate realizado, uma mãe de aluno sugeriu que essa proposta fosse aberta a todos os professores da Rede Municipal na semana pedagógica, em julho de 2017, e que não ficasse restrita a essa comissão. Percebemos resistência por parte da Secretaria Municipal de Educação, pois a agenda de formação estava comprometida com outras formações.

Mas houve persistência no grupo e, então, foi cedido um período de meia hora para discutir, junto com todos os professores na semana pedagógica de julho, para definir no processo democrático, as estratégias e os encaminhamentos nessa construção.

FOTO 27 - DEBATE COLETIVO PARA A CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO ELABORADO PELOS PRÓPRIOS PROFESSORES

Fonte: Trabalho de Campo, 2017

Nessa direção, a intenção dos professores e da comunidade é elaborar um livro coletivo, de um material próprio construído pelos sujeitos, que tenha valorizado o contexto e não deixe de ser trabalhada a identidade e a cultura do município,

aspectos essenciais trazidos na reestruturação do Projeto político-pedagógico, conceitos relevantes na trajetória de construção coletiva.

Esse material imposto gerou inquietação e indagações coletivas, uma vez que não condiz com os debates originados na reelaboração dos Projetos político-pedagógicos e com o Plano Municipal de Educação. As críticas foram se acentuando por se tratar de um material apostilado, vindo de um sistema privado, padronizado para todas as escolas, incluindo a Educação Infantil (Pré I e II) e Ensino Fundamental (I Ciclo – 1º ao 3º ano) e distante do contexto da Educação do Campo.

Na dissertação “O Processo de Apropriação da Política da Educação do Campo por profissionais de uma escola no interior do Estado de São Paulo”, de Delma Rosa dos Santos Bezerra (2016), a autora fez menção à apropriação da política da Educação do Campo, relacionando como mediadores limitadores e potencializadores. Ela retrata o momento vivido pelos professores em relação ao material didático que chega na escola, e nas entrevistas realizadas, os professores indagam sobre a sua padronização, a desconsideração pela identidade própria, a relação urbanocêntrica, o engessamento do ensino. A autora pondera sobre o sistema de apostilas adotado pelo município, enfatizando-o como um mediador limitador do trabalho pedagógico, o qual se direciona de forma contrária do paradigma da Educação do Campo. Essa dissertação se aproximou das contradições que estamos enfrentando no município de Tijucas do Sul, por disputas de um projeto relacionado à materialidade da vida, que é a construção própria dos sujeitos, e por outro lado, enfrentando a imposição e a força do capital num trabalho fragmentado, engessado e sem sentido, distante de um Projeto político-pedagógico dentro do contexto do campo.

Cabe ressaltar que Programas existentes no Município também são contraditórios diante de uma concepção de educação coerente com o contexto sociocultural dos sujeitos.

6.4.2 Disputas de projetos no município de Tijucas do Sul

As disputas por projetos de sociedade vinculados à formação humana são o grande desafio dos movimentos e organizações sociais. O Quadro 5, a seguir, destaca os Programas existentes no Município de Tijucas do Sul.

QUADRO 5 − PROGRAMAS EXISTENTES NO MUNICÍPIO

INSTITUIÇÃO	Número de alunos	PROGRAMAS									
		PDDE Educação básica	PDDE Campo	Mais Educação	Escola Acessível	PNLD Campo	PNLD E. Básica	PNAIC	EI MANUTENCÃO	PROINFO	PDDE Interativo
Cmei Branca de Neve	153	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim
Cmei Cantinho da Criança	38	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim
Cmei Pedacinho do Céu	78	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
Cmei Stefanie Erdelyi	112	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim
Cmei Tio Jango	116	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
Escola Municipal Professora Leovanil Camargo	390	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Escola Municipal do Campo Ermínio Cardoso	56	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Escola Municipal do Campo Afonso Pena	50	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Escola Municipal do Campo Tomé de Souza	92	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Escola Municipal do Campo Presidente Médici	114	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
EscolaMunicipal do Campo Emiliano Perneta	87	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Escola Municipal do Campo João Maria Claudino	138	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
EscolaMunicipal do Campo Deputado Leopoldo Jacomel	70	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Escola Rural Municipal Francisco da Rocha Camargo Sobrinho	328	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Escola Rural Municipal Manoel Ribas	102	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim

Fonte: Plano Municipal de Educação , 2016

Conforme o Quadro 5, os programas do Governo Federal são ferramentas de apoio técnico e financeiro aos municípios, sendo descritos abaixo:

PDDE Educação Básica: Consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas

privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desse recurso é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do Programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse.

PDDE Campo: Destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados na educação básica, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino.

Programa Mais Educação: Constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas para, no mínimo, 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Programa Escola Acessível: Promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular.

PNLD Educação Básica: O Programa tem por objetivo prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários.

PNAIC: O 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 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

EI Manutenção - Brasil Carinhoso: O Programa consiste na transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento, para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da

Educação Infantil, contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, garantir o acesso e a permanência da criança na Educação Infantil.

PROINFO: É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica, levando às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais.

PDDE INTERATIVO: É a ferramenta de planejamento da gestão escolar disponível para todas as escolas públicas. Ele foi desenvolvido pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias Estaduais e municipais, e sua principal característica é a natureza autoinstrucional e interativa de cada tela. Ou seja, além das escolas e secretarias não precisarem mais realizar formações presenciais para conhecer a metodologia e utilizar o sistema, este interage permanentemente com o usuário, estimulando a reflexão sobre os temas abordados.

Podemos concluir que os Programas advindos do Governo Federal não correspondem à concepção da Educação do Campo, geralmente são constituídos de uma visão urbana, sem problematizar as questões sociais, culturais, econômicas, enfim, os valores constituídos pelos sujeitos ao longo da história, ou seja, os trabalhadores que vivem e trabalham no campo são produtores de conhecimento, linguagem, cultura. Nesse sentido, é preciso defender um projeto educacional que seja fundamentado nos valores da vida, nas relações sociais, e o que se percebe são formas de aparência, ocultando a essência. Conforme apontado por Kosik:

> O mundo da pseudocreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde.A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos.O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (KOSIK, 2010, p. 15).

Pautando-se na afirmação de Kosik, nos chama atenção no movimento que precisamos percorrer até chegar à essência. É preciso investigar, mergulhar nos fatos da realidade e descrever minuciosamente como se manifestam as relações sociais. Para entender esse fenômeno, é preciso atingir a essência, no processo

dialético e com dinâmico movimento. Nesse sentido, é preciso ficar atento a essas políticas.

Ribeiro (2013), em seu artigo intitulado “Política educacional para populações camponesas da aparência à essência”, menciona que há elementos para contestar e para aceitar. Há confrontos das concepções entre Educação do Campo e Educação Rural que alimentam as práticas pedagógicas, que podem se classificar em três aspectos: 1) A Educação Rural está articulada à política econômica, de forma a ser determinada pelo Estado. Ou seja, a escola oferecida aos camponeses não pode ficar separada das políticas públicas, no que concerne à produção agropecuária, determinada pelo agronegócio; 2) Segundo aspecto informa a política para a educação rural quanto à lógica da produtividade definida pelo capital agrário-comercial-exportador e financeiro.3) Os objetivos, metodologias e o currículo da Educação Rural são organizados com ênfase na produção de mercadorias, com ênfase no sistema capitalista.

A escola do Campo contraria e defende esta forma de educação, ela integra em suas práticas pedagógicas e no currículo os conhecimentos historicamente construídos pelos sujeitos, as experiências coletivas e sociais, as memórias, o contexto e as contradições vividas, no sentido de articular o conhecimento científico com o conhecimento construído na prática.

Ribeiro salienta que a produção de conhecimentos parte das experiências camponesas, articulando-as com o conhecimento científico e tecnológico socialmente produzido, contrapondo-se, com isso, a uma concepção de ciência que historicamente subsidia a subordinação dos camponeses, a expropriação de suas terras e a apropriação do que produzem. Destarte, a terra, com todos os seus significados, solos, águas, florestas, campos, desertos, savanas, montanhas, fauna, flora e cultura dos povos que dela e nela vivem, é o núcleo do projeto de Educação do Campo que vem sendo construído pelo Movimento Camponês (RIBEIRO, 2009).

Há estratégias das políticas públicas para o campo que são Programas em uma nova roupagem, sem pensar no processo de reflexão das contradições emanadas pela sociedade capitalista. Percebe-se, por exemplo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) assumido pelos governos federal do Distrito Federal, dos estados e municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino

Fundamental. Esse Programa apresenta estratégias práticas nas formações dos professores, sem fundo teórico e problematizador, pois essa política veio com o intuito de reforçar a parte escrita e leitura, como se isso simplesmente bastasse, mas sem indagar as questões inerentes à realidade do campo e da sociedade.

Outro Programa é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Educação Básica), cujo objetivo é prover as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. Cabe ressaltar que os livros didáticos apresentam uma visão urbanocêntrica e não condizem com o contexto sociocultural dos sujeitos, conteúdos fragmentados e sem perspectiva crítica e problematizadora.

Há um movimento contraditório da política educacional para as comunidades camponesas, são políticas invisíveis e distantes de uma formação humana que não condiz com a essência da realidade do campo.

No artigo intitulado “As cartilhas do Agronegócio nas escolas do campo: a pedagogia do capital”, Sapelli (2016) reflete sobre a imposição desses materiais ao chegar às escolas públicas, um modelo de ensino voltado com uma forma ideológica pautada em metodologias e conteúdos acríticos e que alienam o ser humano. A autora faz análises de conteúdos relacionados às cartilhas como Agrinho (SENAR), Projeto Escola (Syngenta), as quais defendem um modelo de educação aliado ao agronegócio, ao empreendedorismo e ao capital. Ainda, menciona a existência de outros, produzidos com ênfase no capital: o SEBRAE, o Sistema Positivo, entre outros, a que chama de Pedagogia Empreendedora. “isso explica a presença da pedagogia do capital e a parceria público privada firmada para implementá-la nas escolas públicas” (SAPELLI, 2016, p. 280).

Assim, caminhamos na contradição, e há uma disputa de projetos que adentram nos municípios da Região Metropolitana, com vieses voltados à Educação Rural e que não correspondem às reais necessidades dos povos do campo. Projetos como Agrinho, Sebrae e Comfloresta já chegaram até o município de Tijucas do Sul e os professores recusaram a trabalhar com eles. Não obstante, em 2017, com a mudança da gestão, enfrentamos uma fase de luta e disputa contra o material do Positivo, havendo resistência por parte dos professores.

Diante dos questionamentos contra esse material, instaurou-se a CPI[25] (Comissão Parlamentar de Inquérito) para investigar se a comunidade escolar concordava com o material pedagógico e se atendia as especificidades dos sujeitos. Dessa forma, foi enviado um questionário aos professores, coordenadores e diretores, totalizando 77 questionários; também houve depoimentos de pais de alunos, Secretária de Educação e Presidente do Conselho Municipal de Educação. Na análise das respostas dos questionários e depoimentos, constatou-se que a escolha do material pedagógico não foi realizada de forma democrática, e que não atendiam as especificidades dos sujeitos. Nesse sentido, com a luta e resistência da comunidade escolar esse material foi extinto.

É importante instigar e despertar novas vozes de reflexão por uma escola do campo, refletindo sobre as reais possibilidades de mudança. A Educação do Campo está constantemente em movimento. Em meio às contradições, na disputa pela entrada de grupos capitalistas, há grupos sociais coletivos resistindo a esse enfrentamento, desafiando uma nova ordem social.

Diante das resistências que enfrentamos na construção de projetos contra - hegemônicos, Freitas (2014) nos faz refletir sobre o empresariamento da educação. O autor menciona sobre o controle desse sistema por apostilamento seguindo uma padronização, não havendo necessidade de uma grande preparação profissional, bastando seguir as apostilas, o que verticaliza o ensino e se torna homogêneo. O autor destaca que esses materiais engessam a organização do trabalho pedagógico. Esses determinantes externos interferem na autonomia do professor, na construção e na criação de suas atividades próprias, contrapondo-se a um projeto elaborado pelos sujeitos. Nesse sentido, esse material vai contra a construção coletiva do Projeto político-pedagógico, em que os sujeitos buscam a auto-organização e criam alternativas sociais, respeitando a diversidade cultural. Há um processo de subordinação, pois não se respeita a especificidade dos alunos, nem mesmo o contexto em que estes se inserem.

A saída para vencermos esses desafios impostos e contraditórios é a força coletiva, ou seja, como Gramsci salienta, gerar intelectuais orgânicos capazes de reverter essa lógica alienante e acrítica diante de tantos desafios postos no caminho.

---

[25] Relatório final da CPI sobre as apostilas do Sistema Aprende Brasil. Disponível em: http://www.cmtijucasdosul.com.br/cpi-finaliza-trabalhos-e-apresenta-parecer-sobre-as-apostilas-do-sistema-aprenda-brasil-em-tijucas-do-sul/.

Nesse viés, diante do que convivemos numa sociedade capitalista, é necessário inverter processos hegemônicos na luta contra hegemônica, na superação do paradigma dominante.

Dessa forma, os princípios políticos de um interesse coletivo, aos poucos, vão se fortalecendo e gerando novos intelectuais na busca por direitos negligenciados, pela democracia, por uma nova ordem social. Munarim (2011) destaca aspectos importantes nesse movimento, como o pedagógico, político, epistemológico, ressaltando que essas três dimensões devem estar articuladas à dimensão cultural, de luta de hegemonia, ou seja, um movimento de transformação cultural, o que Gramsci referencia em seus escritos.

Há um confronto entre Estado e Sociedade Civil, pois fatores externos instituídos vem com outro propósito, ou seja, enquanto se luta por um projeto de vida e de formação humana, entramos em confronto com programas que marcam a relação capitalista. A classe trabalhadora pode reverter essa lógica, constituindo coletivos fortalecidos por intermédio da força popular.

Constatamos que as discussões com as comunidades, provocaram nos sujeitos uma mudança significativa no reconhecimento do território camponês. Eles passaram a valorizar o contexto local, a cultura e a identidade do município, assim como problematizar as contradições. Cabe ainda ressaltar mudanças significativas em suas posturas diante da luta e resistência, reivindicando seus direitos, questionando, argumentando e encontrando soluções de superação diante das limitações.

Compreendemos que o Estado, conforme estudado por Gramsci, é um espaço de disputas sociais, em que a sociedade civil, ou seja, os coletivos organizados podem reverter o processo de dominados e se tornarem dirigentes por uma nova sociedade. Exemplo dessa luta foi realizada no Município de Tijucas do Sul-PR, foco do presente estudo, ao questionar a Secretaria Municipal de Educação sobre Programas e Projetos que chegam sem o consentimento da comunidade escolar.

Evidenciamos, neste processo de reavaliação, mudanças significativas que foram sendo construídas nesses seis anos de discussões, sobretudo numa nova concepção de educação, capaz de contribuir na práxis coletiva, que questiona as práticas cotidianas e busca a transformação da realidade.

Concluímos, neste capítulo, a luta por uma nova hegemonia, que respeite e considere os princípios da Educação do Campo diante de tantos entraves e limites; constatamos conquistas, gerando nos sujeitos um reconhecimento pelo território em que vivem, valorizando a identidade e a cultura. Nessa trajetória, evidenciamos mudanças significativas ao notar que os sujeitos começaram a reivindicar seus direitos e reconhecer-se como protagonistas. O caminho é desafiador na construção de outro projeto de vida e emancipação, mas a luta por uma transformação dessa realidade não pode ser enfraquecida. Somente se fortalecerá na constituição de um coletivo que lute para desconstruir processos de hegemonia que presenciamos a todo instante na sociedade.

Neste sentido, o processo de construção da concepção do campo emerge de uma busca incessante do conhecimento emancipador, construído pelos próprios sujeitos na reflexão-ação-reflexão. Nesse viés, tornou-se necessária a relação teoria e prática na busca do conhecimento, e a descoberta por um novo jeito de olhar o meio em que vivemos, como saber questionar, perceber as contradições presentes na sociedade e, desta forma, lutar pela justiça social e emancipação humana. O projeto de educação deve ter a formação humana como prioridade, pois esta liberta, indaga e emancipa. É nesse caminho que trilhamos, de forma árdua, num movimento que não pode parar.

> O trabalho da escola do campo precisa considerar questões básicas para constituir-se, como desenvolver a habilidade para trabalhar coletivamente, que se cria somente trabalhando coletivamente, aprender a dirigir e ser dirigido [...] (GEHRKE, 2010, p.165).

Segundo Fresu (2018, p. 21), “na sociedade burguesa, a escola desenvolve um papel sempre mais importante, por um lado fornecendo mão de obra funcional à produção material e por outro formando intelectualmente os futuros representantes da classe dominante.” Segundo o autor, o marxismo não rejeita as práticas da burguesia, mas tem a ambição de tornar a classe operária o herdeiro dessa classe. Na visão de Gramsci, a ferramenta primordial da ação política, o partido, exerce uma dupla função pedagógica, ou seja, forma novos dirigentes e trabalha para eliminar a divisão entre intelectuais e massas. Dessa forma, o partido revolucionário deve trabalhar para oferecer instrumentos culturais e as funções políticas para transformar-se em classe dirigente.

Schlesener (2018), no artigo intitulado “Esta mesa redonda é quadrada: notas sobre gestão democrática a partir dos escritos de Antônio Gramsci”, explicita as noções de gestão e democracia. Ressalta que as experiências dos Conselhos de Fábrica vividas pelos trabalhadores italianos em 1920 foram a organização da construção de uma nova hegemonia, ou seja, uma gestão democrática em que envolvia todos no debate de forma efetiva.

> Os escritos de Gramsci acentuavam que a ordem burguesa, hierárquica, mantida por uma disciplina mecânica e autoritária, excluía a crítica, o compromisso e a responsabilidade do indivíduo com a coletividade; no âmbito político-jurídico formal basta obedecer à lei e à ordem e deixar que as ambições e paixões pessoais dos pequenos grupos ativos decidam os destinos da sociedade. (SCHLESENER, 2018, p. 81).

Nesse sentido, a união e o trabalho coletivo, diante de um projeto político, poderá obter a autonomia e a identidade de classe, criando órgãos independentes e que se articulem na formação pedagógica, política e cultural, superando os limites das lutas corporativas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, analisamos como a escola pública está permeada por disputas político-pedagógicas. Essas disputas estão atreladas a projetos societários diferentes e são evidenciadas nos espaços sociais, na conjuntura política, nas relações entre capital e trabalho, na invisibilidade do território camponês e nas resistências dos trabalhadores. Ainda, são constituídas por projetos hegemônicos ligados ao capital e por uma contra hegemonia, que resulta na luta e resistência da classe trabalhadora. Dentre esses projetos, estão: Concurso Socioambiental “Dia da árvore”, organizado pela Empresa Comfloresta, Programa Agrinho, Projeto Sebrae (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas empresas) e o Sistema Aprende Brasil.

A existência de disputas político-pedagógica ficou visível no espaço local após os estudos sobre a concepção de Educação Rural e de Educação do Campo. A primeira é caracterizada por projetos escolares, prática pedagógica e política educacional distanciada do mundo do trabalho, da cultura, da vida no campo. As decisões são tomadas pelas equipes pedagógicas e gestores, com ausência de diálogo com as comunidades do campo. A segunda é constituída pelos próprios povos do campo, a partir de coletivos de debate sobre educação, escola, reforma agrária e projeto de sociedade. No município de Tijucas do Sul, até meados de 2010 nada se falava sobre Educação do Campo, em que pese essa concepção ter mais de 10 anos à época.

A partir dos debates e seminários de estudos realizados no município iniciados em 2011, os professores começaram a questionar os projetos e programas que chegavam às escolas. Os sujeitos começaram a visualizar as estratégias capitalistas ocultas nesses projetos. Destarte, evidenciam-se nesses projetos e programas o incentivo ao agronegócio, à meritocracia, ao individualismo, ao empreendedorismo, à privatização de ensino. A comunidade escolar passa a perceber essas contradições e iniciam-se experiências que evidenciam disputa por outra concepção de educação, articulada à materialidade da vida.

As disputas disputas político-pedagógicas analisadas neste trabalho são constituídas por:

1) Uma concepção de educação cuja proposta educacional está atrelada à emancipação humana dos sujeitos, se contrapondo a uma concepção de educação imposta, antidemocrática, individualista e empreendedora;
2) A luta pela aderência a um projeto societário de formação humana se contrapondo com um projeto da sociedade capitalista.
3) Conteúdos escolares de acordo com a concepção da Educação do Campo (problematização diante das questões da realidade), se contrapondo à Educação Rural (conhecimentos fragmentados e sem criticidade, distantes do contexto social).
4) Participação coletiva dos sujeitos, por meio de uma gestão democrática, se contrapondo a uma gestão dominadora e autoritária;
5) Agricultura familiar e agronegócio. A agricultura familiar resistindo por meio de diversos formatos, desde produção agroecológica, hidropônica, individual, associativa etc. O agronegócio manifesto em produção em larga escala de pinus, eucalipto e soja, em especial. Ainda, atividades econômicas assalariadas vinculadas ao turismo rural.
6) As relações de forças nos espaços das escolas (como os determinantes externos e internos), no poder executivo (forma de gestão), na relação com a sociedade (desigualdade social), no espaço legislativo (reinvindicações coletivas por outro projeto de sociedade) e judiciário (luta por direitos).

Uma concepção de educação que emancipe os sujeitos requer pensar autonomia, participação, trabalho coletivo e nos interesses da classe trabalhadora. Porém, constata-se a presença da concepção de educação voltada aos interesses capitalistas, em que a essência do Estado é ser regulador e dominador.

Os resultados obtidos na pesquisa reforçam que, sem a organização do trabalho coletivo, não será possível a construção de um projeto em prol da formação humana. Lutar e resistir contra um projeto hegemônico requer compreender como os ditames do capital utilizam estratégias de dominação das pessoas, dos trabalhadores.

Constatamos os limites e possibilidades na busca por um projeto de sociedade que leve em conta a formação humana. Quanto aos limites, constata-se as ordens determinadas por um sistema autoritário, burocrático, conservador e

opressor. Mas também constatamos as possibilidades de luta coletiva, buscando uma nova ordem social. Essa relação contra hegemônica mudou fatos da nossa realidade, não aceitando as imposições sem consulta da comunidade.

Ao desvendar as contradições presentes nos projetos hegemônicos, iniciamos a luta na defesa por um projeto de vida e de humanização. No entanto, as correlações de força são avassaladoras, ao findar algo que não condiz com a classe trabalhadora, outras contradições vão surgindo e seguimos a batalha. A nossa contribuição na pesquisa trouxe momentos significativos de mediação junto ao coletivo de professores e comunidade. Os debates e diálogos gerados foram inqueitando as pessoas, de modo que passaram a ser protagonistas e a não aceitar as determinações impostas como aquisição de projetos hegemônicos e materiais distantes da materialidade da vida. Houve resistência e enfrentamento coletivo.

Nas análises, verifica-se o processo de resistência dos coletivos tanto de natureza política, cultural e pedagógica nos espaços da escola e nas comunidades do campo do Município de Tijucas do Sul. É perceptível essas mudanças clamando por justiça social, mesmo enfrentando o exacerbado sistema que oprime e domina.

O grande desafio da escola pública na atualidade é lidar com um governo autoritário e conservador. Não é fácil, mas também não é impossível. As experiências no município de Tijucas do Sul nos mostram que é possível mudar.

Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento de uma concepção contra hegemônica, partindo da prática social dos sujeitos, da compreensão da realidade, com vistas à sua transformação. Tanto no plano político, como no plano pedagógico, as disputas levarão à conquista de um trabalho direcionado a uma concepção crítica da educação ou levarão a um trabalho ligado ao sistema capitalista. Ou seja, em síntese, a educação estará a serviço da classe trabalhadora ou do capital.

Nas eleições de 2018, com a vitória de Bolsonaro, constatamos a força hegemônica presente, uma conjuntura difícil, a qual retrata uma ideologia marcada pelo sistema capitalista, em que o discurso ofusca a verdadeira essência de um projeto emancipador. É lamentável o que vivemos, mas necessitamos resistir e continuar lutando. Não podemos esmorecer! Vivenciamos as disputas polítco-pedagógicas em nível de país, Estado e Município. Mas a esperança por um projeto popular não pode parar... A luta precisa continuar...

No município de Tijucas do Sul, não havia percepção das disputas em torno da educação. Conforme os professores foram estudando e articulando-se com as comunidades do campo, as disputas político-pedagógicas foram se desvelando. Por meio das discussões coletivas, dos conhecimentos teóricos, fomos aprendendo a questionar a própria prática, indagando sobre as imposições e as disputas enfrentadas cotidianamente.

Em aproximadamentes seis anos de encontros nas comunidades, seminários, as trocas de experiências entre os sujeitos e os grupos de estudos foram fundamentais para discutir as demandas da sociedade dirigidas pela força do capital, e também provocar a constituição de outro projeto de sociedade formulado pelos próprios sujeitos. Os debates e encontros realizados contribuíram para o conhecimento teórico, crítico, e também possibilitaram enxergar as contradições sobre o mundo, a sociedade, a vida, essas disputas político-pedagógicas já mencionadas.

Cabe destacar que o papel hegemônico do Estado interfere no processo educacional, pois reforça as relações de dominação no modo de produção capitalista e oculta as experiências que se voltam ao saber crítico, ao conhecimento que emancipa.

Os determinantes externos (legislação, diretrizes, projetos de entes privados ou paraestatais etc.) e internos (rotinas, organização do trabalho escolar, fragmentação de conteúdos, disciplinas, relações hierárquicas entre professores, funcionários, direção etc.) acabam impactando na organização do trabalho pedagógico, no sentido de não pertencer aos princípios da Educação do Campo, pois, segundo a Concepção da Educação do Campo, a organização do trabalho pedagógico se fundamenta nos processos coletivos das decisões com a comunidade escolar, tendo em vista a solução dos problemas.

Os determinantes externos estão imbuídos de outra concepção de sociedade, de escola, gestão, contrária aos princípios da Educação do Campo, pois são distantes da realidade, são propostas centradas na burocratização do sistema escolar, na competitividade, no individualismo, na concepção tecnicista, determinista e autoritária.

Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que lutamos pela emancipação humana, deparamo-nos com um sistema neoliberal que se contrapõe à concepção

da Educação do Campo. Nesse sentido, desafiamos Programas e projetos neoliberais que chegam ao município numa lógica tecnicista, empreendedora, baseada no modo de produção capitalista e do agronegócio. Lutamos, resistimos diante das imposições, do clientelismo e da troca de favores.

Tijucas do Sul é um município que dialoga com a Educação do Campo e que enfrenta a Educação Rural, mas que também convive com ela, numa sociedade contraditória e desigual. Nesse sentido, as aparências que estavam ocultas começaram a se desvelar e percebemos coisas que não enxergávamos. Ao desvelar a realidade perversa, não ficamos mais inertes diante das contradições. Questionamos, indagamos e não aceitamos o conservadorismo, o autoritarismo, lutamos pela emancipação. Cabe destacar que muitos avanços tivemos, mas enfrentamos grandes desafios diante de um trabalho coletivo, pois as contradições estão presentes e acabam obstaculizando uma construção baseada na formação dos sujeitos. Disputamos determinantes externos que acabam implicando na autonomia dos sujeitos porque há um ideário hegemônico capitalista.

Sabemos que a construção coletiva ainda é um grande desafio que temos para percorrer, mas que frutos e sementes já foram espalhados nesse movimento da Educação do Campo. Temos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora lutando por justiça e direitos negligenciados.

Diante dessas disputas político-pedagógicas, evidencia-se o primeiro manifesto organizado pelos professores, a constituição de um sindicato a favor da classe trabalhadora, as cartas de repúdio organizadas pelo coletivo de professores indignados com o sistema por apostilamento, enfim, as disputas político-pedagógicas por reinvindicações de um projeto de sociedade coerente com o contexto do campo. Nessas provocações, constatamos mudanças significativas, contrariando algo incoerente com a nossa realidade. Nesse caminho construído, tivemos disputas e avanços significativos, que impactaram, mas é necessário pensar que não há mudança e nem transformação se não for com o próprio esforço e organização dos trabalhadores.

Cabe destacar que o NUPECAMP foi o grande incentivador nos debates iniciados em 2011 no município, sob a coordenação da professora doutora Maria Antônia de Souza. Importante ressaltar a obra intitulada *Escola Pública, Educação do Campo e Projeto Político-Pedagógico*, organizada pela referida professora em

2018. A obra é, em sua maioria, construída de forma coletiva e vincula-se ao materialismo histórico dialético, indagando e problematizando as questões relacionadas às ações político-educacacionais mediante as disputas que enfrentamos cotidianamente.

E para concluir, defendemos a tese de que, **nos espaços locais, a Educação do Campo enfrenta um processo de resistência, de natureza política, pedagógica e cultural.**

Por fim, vale relembrar que as disputas político-pedagógicas estão na sociedade, na luta pela democracia e pelos direitos da classe trabalhadora. No dia de finalização desta tese, foi publicada uma Carta em Defesa da Democracia e da Educação do Campo, pelo Fórum Nacional de Educação do Campo, que será reproduzido na sequência, com a intenção de dar visibilidade aos enfrentamentos nacionais cotidianos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Apresentação. In: MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo/SP: Boitempo, 2002.

ARROYO, Miguel González. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFP, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

_____. A Educação Básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.

_____. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007.

_____. Escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.

_____. As matrizes pedagógicas da Educação do Campo na perspectiva da luta de classes. In: MIRANDA, S. G.; SCHWENDLER, S. F. **Educação do Campo em movimento**: teoria e prática cotidiana. Curitiba: Ed UFPR, 2010. v. I, p. 35-53.

_____. Diversidade. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário em Educação do Campo.** Expressão Popular: São Paulo Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 231-238.

ARROYO, Miguel González; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Fundação Universitária de Brasília, 1999. v.2.

BEZERRA, Delma Rosa dos Santos**. O processo de apropriação da política da Educação do Campo por profissionais de uma escola no interior do Estado de São Paulo.** Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

BRZEZINSKI, Iria; SANTOS, Cristiano Alexandre dos. **Sentidos e significados da política**: ação e liberdade. Brasília: Liber Livro, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação - MEC. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**: Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de

apoio/legislacao/educacao/educacao-rural/resolucao_MEC_2.08. Acesso em: 17 jun. 2017.

_____. 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. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/ Decreto/D7352.htm>. Acesso em: 8 abr. 2015.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **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. p. 13-53. (Por uma Educação do Campo, 5).

_____. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p.60-81, jan./jun. 2003.

_____. Caminhos para transformação da escola. In: CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola 2**. Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. A escola do campo em movimento. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

_____. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. In: CALDART, R. S.; FETZNER, A. R.; RODRIGUES, R.; FREITAS, L. C. de. (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola. Reflexões desde práticas de licenciatura em Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2010. 241p.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em Disputa na Educação do Campo**. 806p. 2013. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Presidente Prudente, 2013. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/14/dr/rodrigo_camacho.pdf. Acesso em: 20 abr. 2016.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CRUZ, Rosana Aparecida da. **Reestruturação do Projeto Político-Pedagógico das escolas localizadas no campo no Município de Tijucas do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, Curitiba, 2014. Disponível em: http://tede.utp.br:8080/jspui/bitstream/tede/614/1/ROSANA%20APARECIDA%20DA %20CRUZ.pdf. Acesso em: 17 jul. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1995.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política e Sociedade**, 2004. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/%201983/1732. Acesso em: 15 out. 2018.

DARCOLETO, Carina Alves da Silva. Contribuições de István Mészaros para a educação: uma análise da categoria da mediação. In: SCHLESENER, A. H.; MASSON, G; SUBTIL, M. J. D. (Orgs.). **Marxismo(s) e educação**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016. p.93-114.

DECLARAÇÃO Final por uma Política Pública de Educação do Campo. In: Conferência Nacional Por Uma Educação no Campo, II, 2004. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, v.29, n. 2, p. 283-293, jul./dez. 2004.

DIAS, Edmundo Fernandes. O embate hegemônico. In: **Política brasileira: embate de projetos hegemônicos.** São Paulo: José Luis e Rosa Sundermann, 2006, p. 53-126.

_____. Notas sobre Hegemonia. In: SCHLESENER, Anita Helena. (Org.). **Filosofia, Política e Educação**. Leituras de Antônio Gramsci. Curitiba: UTP, 2014. p. 19-48.

DUARTE, Valdir Pereira. **Escolas Públicas no campo - problemática e perspectiva**: um estudo a partir do Projeto Vida na Roça. Francisco Beltrão, PR: ASSESSOAR, 2003.

ENCONTRO Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. **II ENERA**. 1ª Edição. São Paulo: MST, 2014.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da educação do campo.** s.d. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf. 2004, p. 1-34.

_____. Sobre a tipologia de territórios**.** In: SAQUET, M.; SPOSITO, E. S. (Org.). **Territórios e Territorialidades***:* teorias, processos e conflitos. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008

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

_____. Atualidade da reforma agrária brasileira In: WIZNIEWSKY, C.R.F; MOURAD, L.A. de F.A. (Org.). **Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina.** Porto Alegre: Evangraf, 2016. p. 29-65.

_____. Relação e interação cidade-campo. In: ARROYO, Miguel González; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, 1999. (Coleção Por Uma Educação do Campo, v.2). p. 44-55.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. et al. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo:** Contribuições para um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional da Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, v. 5). p. 32-53.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido***.* 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade.** 6.ed. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc***.,* Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FRESU, Gianni. De Marx a Gramsci: educação, relações produtivas e hierarquia social. In SCHLESENER, Helena Anita; OLIVEIRA, André Luiz de; ALMEIDA, Tatiani Maria Garcia de. (Orgs.). **A atualidade da filosofia da práxis e políticas educacionais.** Curitiba: UTP, 2018. p. 19-62.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola pública brasileira na atualidade: Lições de História. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **A escola pública no Brasil:** História e Historiografia. São Paulo, Campinas: Autores Associados, 2005. p. 221-254.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

_____. Projeto Societário Contra-Hegemônico e Educação do Campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A.; BELTRAME. S.; CONDE. S. F.; PEIXER. Z. I. (Orgs.). **Educação do Campo**: Reflexões e Perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

_____. Educação omnilateral. In: CALDART, Salete Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. **Escola sem partido**: imposição da mordaça aos educadores. Disponível em: http://cpers.com.br/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores/. Acesso em: 9 out. 2018.

_____. (Org). **Escola "Sem" Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 p.

GEHRKE, Marcos. Organização do Trabalho pedagógico da Escola do Campo. In: MIRANDA, S.G.; SCHWENDLER, S.F. **Educação do Campo em movimento:** teoria e prática cotidiana. Curitiba: Ed UFPR, 2010. v. I, p. 151-175.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8.ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Cadernos do cárcere**. **Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

_____. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, Vol. I, 2004.

_____. **Concepção dialética da história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Escritos Políticos.** Organização e Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1.

_____. **L'Ordine Nuovo, 1919-1920**. Torino: Einaudi, 1987.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno.** 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. p.141-151.

_____. **Cadernos do cárcere.** v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

IPARDES Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico de Tijucas Do Sul.** Ipardes, 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto***.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KUENZER, Acácia. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). Educação, crise e trabalho. Petrópolis: Vozes, 2012. p.55-75.

LEFEBVRE, Henry. **Lógica formal/lógica dialética.** 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEITE, Sérgio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de

Janeiro, São Paulo: Escola Técnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 230-234.

LÊNIN, Vladimir Ilyich Ulyanov. **O Estado e a revolução:** o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**: Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx (Tradução de Carlos Nelson Coutinho). São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1979.

_____. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 2.

MACHADO, Rita Das Dores. **A cultura como matriz pedagógica na proposta curricular das escolas localizadas no campo**. 144f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, Curitiba, 2016. Disponível em: http://tede.utp.br:8080/jspui/bitstream/tede/1051/2/A%20CULTURA%20COMO%20MATRIZ%20PEDAGOGICA.pdf. Acesso em: 17 jul. 2017.

TUNG, Mao Tse. **Sobre a prática e a contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 3ª Edição, 2004.

MARTINS, Fernando José. **Ocupação da escola**: uma categoria em construção. Tese (Doutorado) − Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS. Porto Alegre, 2009.

_____. **Gestão democrática e ocupação da escola**: o MST e a Educação. Porto Alegre: EST, 2004.

MARX, Karl; Engels Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl .**O Capital.** v. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1988 (1867).

_____.**O 18 Brumário e cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. Prefácio à "**Crítica da Economia Política**". In: Obras Escolhidas. v. 1 São Paulo: Alfa Omega, 1980.

_____. **La Sagrada Família**. Buenos Aires: Claridade, 1971.

_____. **Manuscritos Econômicos Filosóficos.** Edição Martin Claret: São Paulo, 2004.

_____. A Questão Judaica. In: **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução: Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

_____. **Contribuição crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Glosas Críticas Marginais ao Artigo "O Rei da Prússia e a Reforma Social". De um Prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **A Questão Judaica**. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. Para a crítica da economia política. In: **Manuscritos-econômico-filosóficos**. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. Traduções de José Carlos Bruni. (Manuscritos econômico-filosóficos. Edgar Malagodi. (Para a Crítica da Economia Política). José Arthur Giannotti e Walter Rehfed. O Rendimento e suas Fontes e Leandro Konder (Salário, Preço, e Lucro). São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas em três tomos.** Trad. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!; Moscovo: Progresso, 1982. p. 93-136.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**: Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx (Tradução de Carlos Nelson Coutinho). São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1979.

_____. **Conversando com Lukács**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. **Para uma ontologia do ser social II**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Estetica I**: La peculiaridad de lo estético. Barcelona, México, DF: Grijalbo, 1967.

MASSON, Gisele. Trabalho, Educação e Reprodução em Lukács. **Germinal**: **Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 176-184, dez. 2015. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/15169/10451. Acesso em: 12 ago. 2016.

_____. O Trabalho como fundamento do ser social e a educação como práxis social. In: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza (Orgs.). **Marxismo(s) e educação**. Ponta Grossa: Ed.UEPG, 2016. p.19-38.

MEDEIROS, R. M. V. Território, espaço de identidade. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Org.). **Territórios e Territorialidades**: teorias, processos e conflitos.1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MENEZES NETO, Antonio Julio de. **Além da Terra**: cooperativismo e trabalho na educação do MST. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

MENDONÇA, Sônia Regina de. Estado. In: Caldart, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTAJANO Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário do Campo.**

Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 349-354.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008**.**

_____. **A Crise Estrutural do Capital**. Outubro nº 04, São Paulo, 2000

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo Cesar Castanheira e Sérgio Lessa. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/para-alem-do-capital.pdf?1350933922

_____. **Para Além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo/SP: Boitempo, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira de (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.6, n.2, p. 378-400, jul./dez.2015.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: MUNARIM, Antônio.; BELTRAME, Sônia. Aparecida Branco; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Org.). **Educação do Campo**: políticas públicas e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011. p. 21-38.

NETTO, Paulo José. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POLON, Sandra Aparecida. **A Regulação e a emancipação em escolas públicas localizadas no campo.** Tese (Doutorado) − Universidade Tuiuti do Paraná - UTP, Curitiba, 2014.

_____. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. **Revista Brasileira de Educação,** v. 18, n. 54, jul.-set. 2013.

_____. Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 14, p. 423-439, 2009.

SANFELICE, José Luis. **Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Freitas do NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SEGANFREDO, Kátia Aparecida. **Comitê Estadual da Educação do Campo:** a materialização da luta política no âmbito da educação do campo no Paraná. 196f. 2014. Tese (Doutorado) − Universidade Tuiuti do Paraná − UTP, 2014.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil:** cultura e educação para a democracia. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAPELLI, Marlene. Lúcia Siebert. As cartilhas do agronegócio nas escolas do campo: a pedagogia do capital. In: GARCIA, T.M.F.B.; BUFREN, L.S.; GEHRKE, Marcos. (Org.). **Leituras**: escola do campo e textos. Propostas e práticas. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

SAVIANI, Demerval. A Pedagogia Histórico-crítica na Educação do Campo. In: BASSO, J. D.; NETO, J. L. dos S.; BEZERRA, M. dos S. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo**: História, desafios e Perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 16-43.

SAVIANI, Nereide. Escola e luta de classes na concepção Marxista de Educação**. Germinal**: **Marxismo e Educação em Debate,** Londrina, v. 3, n. 1, p.7-14, fev. 2011.

SCHLESENER**,** Anita Helena. Hegemonia e cultura: a dimensão política da educação e a formação escolar em Antonio Gramsci. **Revista Novos Rumos,** v.50, n.2, 2013. Disponível em: http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/viewFile/3466/268. Acesso em: 22 ago. 2016.

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura**: Gramsci. 2. ed. Curitiba: UFPR, 2001.

_____. Esta mesa redonda é quadrada: notas sobre gestão democrática a partir dos escritos de Antônio Gramsci. In: SCHLESENER, Anita Helena. OLIVEIRA, André Luiz de; ALMEIDA, Tatiani Maria Garcia de. **A atualidade da filosofia da práxis e políticas educacionais**. Curitiba: UTP, 2018. p. 63-85.

_____. **A escola de Leonardo**: política e educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Líber Livro, 2009.

_____. **Hegemonia e cultura em Gramsci**. Curitiba: Editora da UFPR, 1992.

_____. Políticas Públicas, Estado e Educação**:** notas a partir dos escritos de Gramsci. **Movimento**, **Revista de Educação,** Universidade Federal Fluminense, ano 3, n. 5, 2016a.

_____. Marxismo e Educação: Limites e Possibilidades do Conceito de Emancipação. In: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza. (Orgs.). **Marxismo(s) e Educação**. Ponta Grossa: Ed.UEPG, 2016b. p.39-62.

_____. **Gestão democrática da Educação**: Observações a partir de uma abordagem Gramsciana. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/PA-510-01.pdf. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Hegemonia e cultura**: Gramsci. 2. ed. Curitiba: UFPR, 2001.

_____. **Grilhões invisíveis**: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016c.

SIMÕES, Willian. **Territorialidades da juventude faxinalense**: entre a produção de invisibilidades, a precarização dos territórios de vida e os desafios da construção de um bem viver. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná – UFPR - Curitiba, 2015. Disponível em: http://ceget.fct.unesp.br/assets/site/pdf/William_Sim%C3%B5es.pdf. Acesso em: 20 jun. 2017.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes.** Lisboa: Moraes, 1977.

_____. **Escola, Classe e Luta de Classes**. Tradução de Leila Prado. São Paulo: Centauro, 2005.

SOUZA, Herbert José de. **Como se faz análise de conjuntura**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

SOUZA, Maria Antonia de. Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. **Educ. Soc**., Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf. Acesso em: 19 jun. 2017.

_____. Educação do Campo, Desigualdades Sociais e Educacionais**. Educ. Soc**., Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/06.pdf. Acesso em: 23 jun. 2017.

_____. Educação do campo: desafios para as escolas públicas In: WIZNIEWSKY, C.R.F.; MOURAD, L. A. de. F. A.(Orgs.). **Educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina.** Porto Alegre: Evangraf, 2016a. p. 111-136.

_____. A Educação do Campo no Brasil. In: SOUZA, E.C. de; CHAVES, V.L.J. (Orgs.). **Documentação, memória e história da Educação no Brasil**: diálogos sobre política de educação e diversidade.1.ed. Tubarão: Copiart, 2016b.p. 133- 157.

_____. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015. Curitiba: Editora da UFPR,2016c.

_____. **A formação da identidade coletiva**: um estudo das lideranças de assentamentos rurais no Pontal do Paranapanema. 1994. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1994.

_____. **As formas organizacionais de produção em assentamentos rurais do movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra – MST**. 1999. Tese (Doutorado) − Faculdade de Educação de Campinas, Campinas, 1999.

SOUZA, Maria Antônia de; BELTRAME, Sônia. Aparecida Branco. Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas. In: MOLINA, Mônica Castagna Molina (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: Questões para reflexão. Brasília: MDA/ MEC, 2010. p.84-93.

_____.(**org.) . Escola Pública, Educação do Campo e Projeto Político-Pedagógico.** Curitiba, UTP, 2018.

STÉDILE, João Pedro. Fincar Raízes, sonhar para o futuro. In: AGUIAR, L. A.(Org.). **Para entender o Brasil**. São Paulo: Alegro, 2001. p. 125-134.

SUCHODOLSKI, B. **Teoria Marxista da Educação**. Lisboa: Estampa, 1976.

TARELHO, Luis Carlos . **Da Consciência dos direitos à identidade social:** os Sem Terra de Sumaré. Dissertação (Mestrado) − Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: Reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v.27, n.72, p.121-135, mai./ago. 2007.

_____. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico dialético. In: COUTINHO, A. F. **Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do campo**. São Luis: Edufma, 2009.

VEIGA, José. Eli da. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VERDE, Valéria Villa. **Territórios, ruralidade e desenvolvimento**. Curitiba: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (Ipardes), 2004. 35 f.

ANEXO

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
forumnaceducampo@gmail.com ——— BRASÍLIA-DF

PELA DEMOCRACIA E PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O Fórum Nacional da Educação do Campo - FONEC vem a público manifestar repúdio e posicionamento em relação às declarações da candidatura Bolsonaro sobre educação e sobre a população que vive, trabalha e estuda no campo.

Revela, além de profunda ignorância e desconhecimento, desprezo e preconceito especialmente com os indígenas e quilombolas, mas não deixa de atacar também os direitos dos/as agricultores/as familiares e assentados/as ao propor, como solução para os históricos problemas de acesso à educação, a educação à distância.

Grandes conquistas tiveram os/as camponeses nos últimos 20 anos, no campo da educação, graças à luta dos movimentos e organizações sociais e sindicais, por um lado, mas também à implementação de políticas públicas que organizaram as condições de acesso de grandes contingentes de camponeses/as à sala de aula, em todos os níveis.

Todas essas conquistas encontram-se em gravíssimo risco sob um suposto governo Bolsonaro. Mas é ainda mais grave: ameaça fechar as escolas públicas municipais e estaduais dos assentamentos, por razões autoritárias e desrespeitosas com as centenas de milhares de famílias que ali vivem há décadas.

Os efeitos de tais anúncios afetarão direta e igualmente também os/as docentes/as e as escolas e as universidades por meio de constrangimento, punições e processos judiciais. Afetarão diretamente os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, por meio de cancelamento de bolsas quilombolas, bolsa assistência, corte imediato de financiamento a projetos de extensão e pesquisa junto a essas populações.

Nosso compromisso histórico com o direito à Educação do Campo agora se manifesta no apoio à candidatura de HADDAD que já demonstrou seu compromisso quando Ministro, ao assinar o Decreto que criou a Política Nacional de Educação do Campo e o PRONERA como parte da Política de Estado; criou os cursos de Licenciatura em Educação do Campo e financiou a alternância; instituiu as bolsas estudantis e criou programas de formação continuada para educadores/as das escolas do campo, entre tantas outras iniciativas.

Educação do Campo é direito. Nenhum passo atrás. HADDAD PRESIDENTE!

Brasília, 24 de Outubro de 2018.