

AS ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

ANGELITA CRISTINE DOS SANTOS

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão, Paraná, Brasil

CECÍLIA MARIA GHEDINI

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão, Paraná, Brasil

RESUMO: Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada no contexto de um projeto de extensão implementado em escolas públicas localizadas no campo, na região Sudoeste do Paraná, no período de 2015 a 2020, que buscou socializar as possibilidades de se institucionalizar, a partir da prática da escola pública localizada no campo, tendo como base as garantias legais, um processo de rearticulação destas escolas na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo. A pesquisa analisou, junto às escolas em questão, o desenvolvimento de referências que promoveram mudanças por meio de um instrumental metodológico, do qual se destacam quatro tempos e espaços: as Trilhas Escola Família, o Inventário da Realidade dos Entornos da Escola, o Planejamento Coletivo Interdisciplinar e o Círculo de Saberes e Conhecimentos. Foi possível identificar que grande parte das escolas localizadas no campo encontra dificuldades de se colocarem uma perspectiva de mudança acerca de práticas cristalizadas e ainda enraizadas na Educação Rural, por estarem distanciadas da organicidade dos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC) e suas organizações. Dar conta dessas mudanças em realidades específicas implica em “produzir movimento” e “rearticular vínculos” entre escolas, comunidades e seus entornos e, também, com os órgãos gestores. Institucionalizar tais referências e movimentações de tempos, espaços e instrumental metodológico é um caminho para garantir o direito à Educação do Campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Escola Pública do Campo. Referências. Instrumental Metodológico.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta parte da pesquisa resultante de uma dissertação de mestrado¹ realizada junto a seis escolas públicas localizadas no campo da região Sudoeste do Paraná, relativa aos anos de 2015 a 2020². A pesquisa considera que esta região esteve diretamente imbricada com as origens do Movimento Nacional da Educação do Campo no país (ONÇAY *et al.*, 2016) e, como resultado desse processo no estado, as escolas públicas localizadas no campo tiveram sua nomenclatura alterada para “do campo”, produzindo-se uma importante legislação (PARANÁ, 2006, 2010, 2011, 2018). Contudo, a organização, o conteúdo e a forma destas escolas não se alteraram. Tal necessidade levou as equipes gestoras a buscarem a universidade pública local e, por meio de um projeto de extensão, foram tomadas como base as garantias legais e,

particularmente, a Modalidade da Educação Básica do Campo. Passou-se a desenvolver movimentações na prática das escolas por meio de importantes mediações, promovendo mudanças num processo de rearticulação na perspectiva do Movimento³, processo estudado nesta pesquisa.

Um recorte deste estudo se apresenta aqui com o objetivo de socializar as possibilidades de se institucionalizar, na prática da escola pública do campo, o que preconiza a legislação e registrar tais mudanças nos projetos político-pedagógicos (PPPs), buscando-se uma regularidade rumo à transformação dessa escola pública localizada no campo. A metodologia utilizada mantém a mesma lógica da pesquisa anterior. Com uma abordagem qualitativa, o estudo trata as movimentações⁴ que transformaram a prática pedagógica dessas escolas, utilizando-se da pesquisa documental e de entrevistas semiestruturadas com os coletivos das escolas. Organiza-se em quatro pontos principais, que tratam: do Movimento no estado do Paraná, do processo de colocar em curso mudanças que “tirem a lei do papel” e da institucionalização de um instrumental metodológico criado neste processo, por meio da reorganização dos PPPs destas escolas. Destacam-se, ainda, alguns destes tempos e espaços do instrumental metodológico: as Trilhas Escola Família, o Inventário da Realidade dos Entornos da Escola, o Planejamento Coletivo Interdisciplinar e o Círculo de Saberes e Conhecimentos. As Trilhas Escola Família são um tempo em que os professores e agentes educacionais fazem o inverso do caminho trilhado pelos estudantes para chegar à escola, utilizando o transporte escolar ou até mesmo se locomovendo a pé; o Inventário da Realidade dos Entornos da Escola, compreendido como uma importante mediação pedagógica, já utilizado em outras referências, levanta e reúne informações sobre a realidade específica do lugar e do território onde se localizam as escolas, sistematizados no Dossiê da Realidade da Escola. No instrumento do Planejamento Coletivo Interdisciplinar articulam-se os conteúdos do currículo oficial e os conteúdos do inventário da realidade dos entornos da escola, também sistematizados num dossiê e, com o grupo de professores de cada turma, são planejados, interdisciplinarmente, os estudos de um trimestre; e o Círculo de Saberes e Conhecimentos, que é um espaço onde, ao final dos estudos de um trimestre, cada turma comunica, ao coletivo do seu período escolar, uma das atividades interdisciplinares que melhor deu conta do planejamento (GHEDINI; BERTÉ, 2018).

As produções e os estudos que se ocuparam de conceituar a Educação do Campo, ao longo das duas últimas décadas (CALDART, 2016; FRIGOTTO, 2010; MOLINA; FREITAS, 2011), têm em comum a constatação de que sua produção se deu com base em referências⁵ da luta dos trabalhadores do campo, seus movimentos e organizações e, nesta perspectiva, toma corpo em quase todos os estados do país. No Paraná houve o protagonismo da Articulação Paranaense de Educação do Campo (APEC) e de uma coordenação junto ao Departamento de Diversidade da Secretaria Estadual de Educação (DEDI/SEED), que possibilitaram a formulação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do estado, em 2006 e, posteriormente, implementou-se a alteração da nomenclatura das escolas, em 2011 pelo Parecer nº 1011 (PARANÁ, 2010).

Ao longo destes cinco anos, no contexto do projeto de extensão, mediante à fragilidade das escolas, principalmente pela rotatividade dos professores e pela falta de

uma organicidade que sustente a lógica da Educação do Campo, colocou-se em curso um processo com movimentações e práticas pedagógicas baseadas em dispositivos legais da Educação do Campo vigente no país (BRASIL, 2002, 2008, 2010a, 2010b) e no estado (PARANÁ 2010, 2011), que alteram a nomenclatura das escolas. No contexto do projeto de extensão, desenvolveu-se um instrumental metodológico com tempos e espaços que, depois de serem colocados em prática e sistematizados⁶, foram registrados nos PPPs no sentido de institucionalizar e “legalizar” a forma e o conteúdo compreendidos como apropriados à especificidade das escolas públicas do campo, no contexto da Modalidade⁷.

O processo de mudança das escolas evidenciou, pela pesquisa, que a Educação do Campo não se concretiza, nas escolas públicas localizadas no campo, apenas por força de uma legislação existente. De modo geral, nos territórios onde se localizam tais escolas, há grande ausência de organicidade com os Movimento Sociais Populares do Campo (MSPdoC) e suas organizações. Identifica-se, por isso, a necessidade de se promover processos com diretividade e de se criar movimentações entre as escolas, comunidades e organizações locais, de modo a se colocarem em movimento e se produzir novas referências.

Neste caso, foi possível verificar que a Modalidade, ao ser colocada em curso em escolas públicas localizadas no campo, com práticas que produzam movimento e rearticulem vínculos, pode ser o caminho para a garantia do direito à educação dos povos do campo, na perspectiva do Movimento. Por isso, nestas escolas públicas do campo, com condições pouco favoráveis às mudanças que lhe impunha a nomenclatura, recorreu-se à mediação de uma legislação conquistada, principalmente da Modalidade. Esta base legal possibilitou, também, legitimidade para que se iniciassem mudanças nas práticas a serem transformadas a fim de se efetivar uma escola pública do campo, tal como apontam as referências históricas e os marcos legais.

O MOVIMENTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ

Em 1998, seguindo as movimentações ocorridas no âmbito nacional e em outros estados, realiza-se, no Paraná, um encontro estadual preparatório a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo (I CNEC), com a participação de movimentos sociais, organizações e universidades, onde foram compartilhadas as experiências em curso e se deliberou pela participação de quarenta pessoas do estado na conferência, comprovando, com essa forte participação, a necessidade de um espaço que articulasse os povos do campo do estado na perspectiva da educação do campo (ONÇAY; GHEDINI, 2016).

Seguindo as movimentações que se iniciavam com a realização da I CNEC, em 2000 organiza-se a Conferência Estadual de Educação do Campo, no município de Porto Barreiro-PR, com o objetivo de “criar um espaço de reflexão sobre a educação vinculada a um projeto de desenvolvimento do Campo e a um projeto de sociedade, ambos alternativos” (ONÇAY; GHEDINI, 2016, p. 77). Durante a conferência, “com o intuito de marcar lugar, concepções, sentidos e horizontes desenhados coletivamente” (ONÇAY; GHEDINI, 2016, p. 76), foi produzida a Carta de Porto Barreiro e proposta uma articulação estadual composta por movimentos sociais, organizações, instituições e universidades, que se efetiva em março de 2001. A articulação toma o nome de Articulação Paranaense

de Educação do Campo (APEC), atuante até este momento, com várias ações no estado.

Em 2003, no Departamento da Diversidade (DEDI) na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), cria-se a Coordenação Estadual de Educação do Campo (CEC), uma equipe pedagógica com atribuições de trabalho e representação junto aos Núcleos Regionais de Educação (NREs), alcançando as Escolas Públicas do Campo, as Escolas Itinerantes e aquelas no território rural/do campo que não contavam com a organicidade dos MSP. Tal articulação possibilitou que estas escolas também conhecessem as possibilidades oferecidas pela Educação do Campo, principalmente com a promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (MENDES, 2009).

No contexto das ações da CEC, são produzidas as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2006), que têm um importante papel neste momento no estado, no contexto e momento apresentados, ao se considerar que de 2005 a 2010 foram propostos, anualmente, encontros de formação continuada aos professores da rede estadual de educação por meio dos Simpósios da Educação do Campo, reunindo, aproximadamente, 700 participantes em cada uma das edições (MENDES, 2009).

Com a promulgação da Resolução nº 4/2010 e do Decreto nº 7.352/2010, a CEC propõe o Parecer 1011/2010 – Conselho Estadual de Educação/CEB, autorizando a implantação da Educação do Campo no Sistema de Ensino do Paraná e definindo a identidade das Escolas do Campo (PARANÁ, 2010). Este parecer e as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2006) são considerados marcos na Educação do Campo do Estado, sendo documentos que respaldaram a Orientação n. 3/2011, que dispõe sobre as orientações para mudança de nomenclatura das escolas e colégios localizados no campo no estado do Paraná (PARANÁ, 2011), que passam a usar a expressão “do campo” como parte do nome da escola, como, por exemplo, “Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho”.

Essa legislação cria condições legais de se colocar em curso mudanças na prática pedagógica dessas escolas, de forma institucionalizada, em vista da superação da lógica da Educação Rural, ainda presente e fortemente enraizada. Vale ressaltar que quase todas as escolas da rede estadual localizadas no campo alteraram as suas nomenclaturas, reconhecendo sua especificidade e criando possibilidades de se concretizar a Educação do Campo. Contudo, essa mudança pouco alterou a prática das escolas.

É importante ressaltar que, em relação às políticas públicas, o Paraná, desde o início, se destacou em relação a outros estados do país no que concerne à Educação do Campo, protagonismo que se constata, também, na incorporação dos avanços alcançados pelas referências que vem se produzindo no estado.

“TIRAR A LEI DO PAPEL” NA ESCOLA PÚBLICA COM NOMENCLATURA “DO CAMPO”

O processo junto às escolas pesquisadas teve como base a legislação da Educação do Campo (BRASIL, 2002, 2008, 2010a, 2010b) e tomou como questão central os descompassos que fragilizam as escolas, principalmente a rotatividade dos professores e a falta de uma organicidade que sustente a lógica da Educação do Campo

SANTOS, A. C. dos; GHEDINI, C. M.

nas escolas localizadas nestes territórios (SANTOS, 2021).

Deste modo, passou-se a produzir práticas regulares com tempos, espaços e instrumental metodológico que passou a fazer parte dos PPPs, no sentido de institucionalizar e “legalizar” esta forma e conteúdo, que se compreendem apropriados a uma proposta específica da escola do campo. Este processo experimentado com o trabalho nas escolas permite depreender que a perspectiva do Movimento, ao possibilitar o acesso às referências históricas já produzidas em diversos espaços educativo-formativos formais ou não formais, promove condições de recriação de novas referências a partir das realidades destas escolas públicas localizadas no campo (GHEDINI, 2017). Assim, produzem-se movimentações no sentido de criar movimento no entorno destas escolas, uma vez que tais realidades se encontram desprovidas da organicidade característica de espaços onde os MSPdoC e suas organizações estão presentes (SANTOS, 2021).

Nesse sentido, atuar coletivamente e criar movimento nos entornos das escolas públicas localizadas no campo significa, conseqüentemente, desenvolver condições para se acessar o direito à especificidade que o Movimento, desde suas origens, reivindica, uma vez que, nessa lógica, além das referências históricas, tem-se a legislação que sustenta essa recriação (BRASIL, 2002, 2006, 2008, 2010a). Além disso, é possível executar as garantias previstas na Modalidade (BRASIL, 2010b), como um mínimo desse direito.

A Educação do Campo prima pela participação dos povos do campo nas questões escolares, uma vez que o campo é concebido como lugar de vida, de trabalho e de cultura. Portanto, essa perspectiva, mesmo não sendo uma prerrogativa do processo em curso, foi sendo assumida mesmo em produções mais recentes, de organizações que têm inserção nas diferentes regiões do Paraná, como aponta a APEC em suas definições de como se caracteriza uma escola pública do campo:

Os conteúdos escolares são organizados em função de temas e problemas vinculados ao campo, levando em consideração a legislação e as diretrizes educacionais nacionais; Luta-se por formação de professores com perspectiva de transformação social; A identidade da escola é construída a partir da participação das famílias, educandos e educadores; Luta-se para manter as escolas no campo e com identidade marcada pela participação popular (identidade do campo). (BOLETIM DA ARTICULAÇÃO, 2018, p. 2).

No processo aqui descrito, um dos principais elos entre a Educação do Campo e as movimentações incorporadas à escola, assim como à legislação escolar, foram os tempos, os espaços e o instrumental metodológico colocado em curso, principalmente por ter dado conta de articular os conteúdos escolares à experiências dos estudantes e das famílias que vivem nestas comunidades. Isso afirmou as escolas com uma diferenciação em relação às outras modalidades de ensino junto aos órgãos oficiais e, ao mesmo tempo, fortaleceu a identidade das escolas e os vínculos com as comunidades (SANTOS, 2021).

Contudo, cabe considerar que, assim como no Brasil, no Paraná, apesar do avanço em relação a outros estados na regulamentação da Educação do Campo, ainda se esbarra na questão burocrática e em mecanismos institucionais que atrasam as mudanças. Como destaca Ghedini (2017), do ponto de vista de uma modalidade cultural,

ou seja, uma modalidade que tem os sujeitos do campo como sujeitos de direito e que, por isso, este segmento populacional deverá fazer valer tais direitos no contexto do dever do Estado, este desafio de implementar a legislação em seu conteúdo e forma implica em contar com estes sujeitos (individuais e coletivos) para garantir que a escola pública do campo se torne uma realidade, deixando, assim, de ser apenas uma escola localizada no campo, uma escola estatal. Isso significa, na prática das instituições de ensino e na realidade local e regional, colocar-se a produzir uma forma histórica escolar de novo tipo, na qual se articulem o conhecimento historicamente sistematizado e os saberes produzidos pelos sujeitos do campo brasileiro. “Esses diferentes contornos, esse ‘fazer-se’ diferenciado da escola na medida em que se descentra o processo de estudo (na sua especificidade), provoca outra experiência de cultura escolar, instituindo uma escola de novo tipo” (GHEDINI, 2017, p. 324).

Deste modo, tomando-se o ancoradouro da legislação que embasa a Educação do Campo no país e no estado, e tendo o foco na Modalidade e a sustentação das referências históricas na lógica do Movimento, fez-se frente ao desafio de colocar em curso um processo que produziu as mudanças compreendidas como necessárias às escolas, apontando ser possível a transformação de uma escola pública localizada no campo em uma escola pública do campo.

A EXPERIÊNCIA DE PRODUZIR UM INSTRUMENTAL METODOLÓGICO COM BASE NAS REFERÊNCIAS HISTÓRICAS E NA LEGISLAÇÃO

Apontam-se aqui alguns referenciais no sentido da legislação que embasam as movimentações realizadas e que deram forma ao instrumental metodológico constituído por espaços e tempos, como as Trilhas Escola Família, o Inventário da Realidade, o Planejamento Coletivo Interdisciplinar e o Círculo de Saberes e Conhecimentos.

Destaca-se que a formação continuada de professores, no contexto deste estudo, articulou Tempo Estudo (TE) e o Tempo Prática (TP), de maneira que se integrassem o estudo e a prática na perspectiva de criar novos espaços, tempos e instrumentos de forma coletiva (BORGES, 2021). Isto também possibilitou pensar na nomenclatura do instrumental metodológico, que foi se definindo no coletivo e aprofundou os sentidos de pertencimento e identidade os educadores⁸ em relação à escola pública do campo e à perspectiva do Movimento.

A legislação de que se dispõe no país desde 2001, que é retomada pelo Decreto Federal nº 7.532 de 2010 (BRASIL, 2010a), é enfática em afirmar a necessidade de reconhecer os espaços territoriais e seus sujeitos como especificidades da escola do campo. Cabe considerar que, normalmente, a escola rural se realizou distanciada da comunidade e desvinculada das questões da vida e do trabalho dos povos que ali viviam, e quando o fazia, era de forma bastante superficial. Essa dimensão dos povos do campo na diversidade do país, bem como sua especificidade e de seus territórios, pouco foi considerada na Educação Rural. Afinal, geralmente, o foco estava em preparar essas populações para o trabalho braçal do campo ou assalariado na cidade. Ou seja, na história do Brasil, o Estado brasileiro negligenciou a importância da educação e de uma

SANTOS, A. C. dos; GHEDINI, C. M.

escola específica como direito dos povos que vivem no campo (FRIGOTTO, 2010; MUNARIM, 2011; RIBEIRO, 2010).

A Educação do Campo inverte essa lógica, seja nas referências históricas produzidas, seja nos diversos dispositivos legais, como no Parecer do CNE/CEB nº 3/2008, Art. 7, § 1º, que destaca: “A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições” (BRASIL, 2008, p. 3). Deste modo, depreende-se que na política pública da Educação do Campo será necessário assumir estas orientações legais como princípios de uma forma de fazer educação e escola do campo articulada ao modo de vida destas populações. Isso também se destaca no Decreto nº 7352/2010, Art. 2º: “São princípios da educação do campo: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional, de raça e etnia” (BRASIL, 2010a, p. 1). Por sua vez, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná citam as peculiaridades dos povos que vivem no campo:

[...] o campo retrata uma diversidade sociocultural, que se dá a partir dos povos que nele habitam: assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, pequenos proprietários, vileiros rurais, povos das florestas, etnias indígenas, comunidades negras rurais, quilombos, pescadores, ribeirinhos e outros mais. (PARANÁ, 2006, p. 27).

Destaca, ainda, a diversidade de relações: “diferentes gerações, etnias, gêneros, crenças e diferentes modos de trabalhar, de viver, de se organizar, de resolver os problemas, de lutar, de ver o mundo e de resistir no campo” (PARANÁ, 2006, p. 27). O documento prevê como necessidade que a escola do campo leve em conta esta realidade, e suas particularidades, na forma de tratar o conhecimento escolar (saberes):

Os saberes escolares localizam-se em dois planos: os saberes da experiência trazida pelos alunos. Os saberes da experiência trazida pelos professores, somados aos específicos de cada área e aos gerais. Para que se efetive a valorização da cultura dos povos do campo na escola, é necessário repensar a organização dos saberes escolares. (PARANÁ, 2006, p. 37).

Partindo-se da conceituação de que escola é mais que escola (CALDART, 2000), reconhece-se que o aprender na escola do campo precisa contar com formas que possibilitem o encontro desses saberes, evidenciando a necessidade de organização de espaços e tempos diferenciados e não apenas a sala de aula. Nesta perspectiva, há a necessidade de um instrumental próprio, pois não basta a especificidade ser reconhecida no papel.

Seguindo esta lógica de se ter uma escola “mais que escola”, ou seja, com possibilidades materiais de mudança, conta-se também com as definições do Art. 6º, do Decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010a, p. 4), que enfatiza:

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas.

Além do decreto supracitado, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ao tratar das escolas do campo, no § 2º, reitera:

As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem. (BRASIL, 2002, p. 2).

Do ponto de vista das referências históricas da educação dos povos do campo, podem ser identificadas diversas movimentações, nas quais se desenvolveram práticas em tempos e espaços diferenciados, com formas diversas, mas que têm certa regularidade em movimentações para fora e para dentro da escola (GHEDINI, 2017). Compreendendo-se que estas referências históricas foram sendo produzidas a partir da realidade e com suas necessidades próprias, levando-se em consideração a diversidade presente no contexto e modo de vida, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo reiteram esta dimensão: "Tal diversidade encontrada nas populações do campo paranaense sinaliza um fato que não pode ser deixado de lado: as escolas do campo terão presente no seu interior essa conflituosa, portanto rica, diversidade sociocultural e política" (PARANÁ, 2006, p. 27).

Com este embasamento, compreende-se que ações isoladas não darão conta de realizar a Educação do Campo nas escolas públicas do campo, mas sim movimentações mais amplas que carreguem a possibilidade de mudança, como já previsto na legislação, pois, como se pode verificar, há indicações muito evidentes nessa perspectiva.

As Trilhas Escola Família: Inverter o Caminho de Professores e Alunos

Em 2015, um dos primeiros momentos de formação dos professores destas escolas, organizou-se um tempo dedicado a conhecer/reconhecer o território que a escola alcança, onde vivem os estudantes e suas famílias. Esta atividade, num primeiro momento, foi tratada como visita às famílias e realizou-se por meio de uma metodologia em que os professores, agentes educacionais I e II, equipe gestora e motoristas do transporte escolar da escola realizaram o caminho trilhado pelos estudantes de forma inversa (SANTOS, 2021). Ou seja, sair da escola e ir (trilhar) até a casa dos estudantes. Significou "[...] criar vínculos com a comunidade e gerar um sentimento de pertença ao

SANTOS, A. C. dos; GHEDINI, C. M.

lugar e ao grupo social. Isso possibilita criar uma identidade sociocultural que leva o aluno a compreender o mundo e transformá-lo" (PARANÁ, 2006, p. 38).

Nesse caminhar, foi possível estabelecer novas relações que envolveram professores, familiares, estudantes, agentes educacionais e os responsáveis pelo transporte escolar, que tiveram um papel importante por conhecerem as estradas e suas condições. Além disso, estes educadores, no coletivo das escolas, foram levados a sair da sua zona de conforto e trilhar novos caminhos. Deste modo, no decorrer do processo, este tempo foi denominado de Trilhas Escola Família e compreendido

[...] como "caminho" no sentido concreto do termo: percursos que os educadores fazem pelas comunidades onde vivem os estudantes e suas famílias. As trilhas acontecem com a intencionalidade de que os professores conheçam a realidade das comunidades dos entornos da escola pública do campo, inserindo a escola nas comunidades, produzindo vínculos entre esta instituição e os povos que ali vivem. (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 63).

Pode-se dizer que as Trilhas Escola Família foram consideradas um divisor de águas na transformação das escolas em que a proposta foi aplicada, visto que a experiência de realizar o caminho inverso trilhado pelos estudantes da casa à escola proporcionou aos educadores uma noção das dificuldades que enfrentam para chegar à escola. Com a atividade, os profissionais envolvidos, puderam compreender, por exemplo, por que alguns estudantes faltam em dias chuvosos, ou por que querem que o horário do lanche chegue logo, reconhecendo que saem muito cedo de casa e, por isso, ficam logo com fome.

O instrumento metodológico das Trilhas Escola Família passou a ser um espaço regular no trabalho pedagógico da escola. Assim, com a anuência dos setores responsáveis pela documentação no NRE, esse instrumento foi incorporado aos documentos oficiais da escola e está registrado neste PPP, no item 1.2 - Caracterização do Atendimento na Instituição e Quantidade de Estudantes:

A Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho inclui em sua proposta pedagógica o "Processo de Rearticulação da Escola do Campo na modalidade da Educação do Campo", sendo desenvolvido também por meio da realização de visitas – "Trilhas Escola Família" –, às famílias, unidades de produção dos estudantes, optando-se por realizar o caminho inverso ao realizado por eles. Nesta atividade participam os professores, direção, equipe pedagógica e agentes educacionais I e II, a fim de estabelecer vínculos que sustentem as ações na escola. (PARANÁ, 2017C, p. 11).

Esta inclusão no PPP prescreve que professores, direção, equipe pedagógica e agentes educacionais têm a obrigação de participar deste tempo, que passa a ser oficial.

Como apontam Santos e Borges (2021), pelo menos dois aspectos podem ser reconhecidos como mais significativos nesse instrumento das Trilhas: um deles é a contribuição com a formação continuada desse professor da escola do campo, por possibilitar que ele se encontre com a realidade que, muitas vezes, é apenas parte de seu estudo formal. Nas Trilhas, a realidade é viva, ela choca, mobiliza, muda o olhar... O outro

é a criação de vínculos entre estudantes, suas famílias, destes com a sua própria identidade, que é reconhecida e tratada na sua singularidade. Afinal, muitas vezes essa postura pode ser apenas discursiva, mesmo da parte de uma escola que tenha, em sua nomenclatura, a expressão “do campo”.

O Inventário da Realidade: Reconhecer os Entornos da Escola Pública do Campo

Neste processo da rearticulação das escolas públicas localizadas no campo, o instrumento do Inventário da Realidade foi compreendido como uma importante mediação pedagógica. Ele foi recriado segundo a realidade destas escolas, no sentido de utilizar-se apenas de algumas dimensões, em relação à sua proposta de origem, tal como algumas escolas no estado, pela sua organicidade junto aos MSPdoC, principalmente as Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), utilizam, no trabalho com os Complexos de Estudo (PISTRAK, 2003, 2009).

Esta mediação do Inventário da Realidade dos Entornos da Escola, como veio se produzindo no processo do projeto de extensão investigado, “constitui-se como um instrumental que levanta e reúne informações sobre a realidade específica ou mais próxima da vida, do trabalho e da cultura dos estudantes e suas famílias” (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 67), utilizando-se de dois instrumentos: um diagnóstico feito em cada família e o relato que os educadores organizam após as Trilhas Escola Família. As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2006) orientam esta dimensão de se tratar a realidade e as singularidades, no sentido de que

[...] o estudo tenha a investigação como ponto de partida para a seleção e desenvolvimento dos conteúdos escolares, de forma que valorize singularidades regionais e localize características nacionais, tanto em termos das identidades sociais e políticas dos povos do campo quanto em valorização da cultura de diferentes lugares do país. [...] Há uma produção cultural no campo que deve se fazer presente na escola. (PARANÁ, 2006, p. 31).

O instrumento do Inventário da Realidade da Escola, além de uma intencionalidade própria, foi regulamentado como um instrumento metodológico no PPP da escola, compreendido como um balizador no trato com o conhecimento escolar. No ponto 4.2 da Proposta Pedagógica Curricular no PPP da Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, registra-se:

A Proposta Pedagógica Curricular (PPC) é parte do Projeto Político-Pedagógico e tem a função de fundamentar e organizar o conhecimento no currículo expressando a intencionalidade das ações desenvolvidas. [...] Com base na PPC e Diretrizes Curriculares, através de levantamento de dados do “Inventário da realidade” são organizadas as “fontes educativas” e as “porções da realidade” [...] que nortearão o planejamento individual e coletivo realizado pelos professores. (PARANÁ, 2017c, p. 89).

SANTOS, A. C. dos; GHEDINI, C. M.

Com esta produção e a intensa experiência do contato com o território e nele, com as pessoas, as famílias, a comunidades, os traços da história e da paisagem atual, os profissionais da escola e estudantes passam a vivenciar o processo de organização dos dados trazidos pelo Inventário, no Dossiê da Realidade dos Entornos da Escola. Na forma de um “grande caderno” impresso ou “hospedado” num *drive on-line*, organizam-se os registros e informações que foram reunidos com o diagnóstico realizado junto às famílias e o relato resultado das Trilhas, além de outros dados de pesquisas que complementam as informações, sistematizando-se o Dossiê.

Este instrumento metodológico também se faz presente nos registros componentes dos PPPs, destacando-se o ponto dos “Fundamentos Teóricos e Elementos Conceituais”, na “Concepção de Ensino e Aprendizagem”:

[...] o “Inventário da Realidade”, materializado no Dossiê possibilita que se articule o conhecimento científico com a realidade, desenvolvendo assim uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem e a produção de um sujeito livre. Na concepção que nos orienta, é preciso pensar a escola como parte de processos formativos que constituem a vida social e as relações entre ser humano e ser humano, ser humano e natureza, intencionalizadas em uma direção emancipatória. Significa dizer que as atividades da escola serão desenvolvidas relacionadas com questões e contradições da vida em movimento. (PARANÁ, 2017a, p. 66).

O conteúdo do Inventário, organizado no Dossiê, passa a ser utilizado por professores e estudantes, trazendo a realidade para dentro da escola, permeando o trato com o conhecimento escolar nas suas diversas formas de se organizar e dialogar com o ensino e o estudo. Esta forma aproxima o ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados da realidade e da atualidade, o que significa dizer que o ensino poderá levar em conta as questões e contradições da vida em movimento, naquele território, no lugar onde se insere a escola (PARANÁ, 2017a).

O Planejamento Coletivo Interdisciplinar: Organização Pedagógica e Coletividade

A realização das movimentações em curso nas escolas proporcionou mudanças significativas no fazer-se desta escola e, “num certo momento do planejamento, as práticas pedagógicas ‘para fora’ e ‘para dentro’ da escola entrelaçaram-se, de modo que ‘conhecimento e vida’ passaram a fazer parte da mesma movimentação” (BERTÉ *et al.*, 2020, p. 371).

Esse movimento de planejar de forma coletiva passou a ser chamado de Planejamento Coletivo Interdisciplinar e se desenvolveu por meio de uma perspectiva coletiva e interdisciplinar: no coletivo de cada ano/série, os professores reunidos dialogam sobre como as disciplinas “chamam umas às outras e, em conjunto, ampliam a abordagem dos conteúdos” (PARANÁ, 2008, p. 29). “Esta metodologia”, dizem, “busca superar as ‘gavetas’ nas quais, muitas vezes, cada professor atua em sua sala de aula” (SANTOS; BORGES; GHEDINI, 2020, p. 342).

No espaço-tempo em que os professores planejam coletivamente, organizam-se espaços-tempo de estudo com os estudantes, a fim de que as horas necessárias aos 200 dias letivos previstos no calendário escolar não fiquem prejudicadas: “Ao mesmo

tempo que os docentes elaboram seus Planejamentos, os estudantes participam do espaço das Oficinas de Saberes que complementam as aulas com seus temas e práticas” (PARANÁ, 2017b, p. 27). Este espaço-tempo também assumiu uma nomenclatura própria por constituir-se de várias atividades: Jornada de Saberes e Planejamento, isso porque, nele, incluem-se o trabalho do Planejamento com os vários agrupamentos de professores, oficinas e palestras com os estudantes, organizadas por temáticas ou por turmas.

Ao longo do processo, esta dimensão do Planejamento Coletivo Interdisciplinar também se incorpora aos PPPs das escolas. No ponto 2.4: Organização dos Tempos, Espaços e a Gestão da Sala de Aula, no PPP da Escola Estadual do Campo de Marechal Deodoro da Fonseca, registra-se a metodologia pela qual se executa este momento de trabalho com esta forma de planejar:

[...] os docentes e reúnem em espaços de agrupamentos de cada série para realizar o planejamento com um instrumento próprio, que conta com elementos organizados em duas partes: Disciplinas, Conteúdos, Conceitos e Objetivos; e a segunda: Porção da Realidade, Encaminhamento Metodológico, Atividade de Encontro das Disciplinas e Avaliação. (PARANÁ, 2017b, p. 27).

Também está presente no PPP da Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, no item 4 – Planejamento: “a cada início de trimestre são realizadas diversas oficinas e palestras com profissionais de diferentes áreas de conhecimento para os alunos, enquanto os professores elaboram seu plano de trabalho coletivo” (PARANÁ, 2017c, p. 80).

Além de se constituir num importante instrumento pedagógico, esta forma de planejar é também, um processo formativo aos professores no qual se avançou na compreensão do processo como um todo, o planejamento como “o coração” da escola. Uma vez incorporado, os professores não se veem mais trabalhando naquela “antiga escola”, onde cada um ficava no seu “quadradinho” (SANTOS, 2021, p. 130).

Nesse processo, o planejar de forma coletiva configura-se como uma estratégia, que cria movimentações, que aproxima os coletivos de educadores e que proporciona, além disso, acesso aos conteúdos trabalhos em outras disciplinas. Assim se torna possível articular o processo de ensino e aprendizagem, com foco tanto nos conceitos específicos quanto na totalidade do conhecimento, ao mesmo tempo que os conhecimentos da realidade catalisam estes conteúdos, produzindo, numa mesma movimentação, sentido e significado ao ensino e ao estudo na escola pública do campo.

Círculo de Saberes e Conhecimentos

Após a realização do Planejamento Coletivo Interdisciplinar, os professores e estudantes têm cerca de três meses para realizar as ações planejadas, ou seja, um

SANTOS, A. C. dos; GHEDINI, C. M.

trimestre letivo. Deste modo, ao seguir o instrumental proposto na relação entre o Planejamento e a Auto-organização na sala de aula, os estudantes passam a se apropriar do conteúdo e do método do ensino-estudo (GHEDINI; BERTÉ, 2018). Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, considera-se importante que a escola observe “o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo” (BRASIL, 2002, p. 3).

O instrumento metodológico do Círculo de Saberes e Conhecimentos passou a ser um espaço em que se comunica um trabalho coletivo escolhido pelas turmas durante um trimestre, desenvolvido por professores e estudantes. Ele é organizado em cada período de aula da escola e todas as turmas participam, “de modo que o conhecimento apropriado com os estudos seja compartilhado com estudantes e professores” (BERTÉ *et al.*, 2020, p. 367-368). Além de realizar a função de síntese dos estudos em cada turma, a comunicação vai depender de como os estudantes e professores organizam este momento, podendo ser organizado de várias formas, como “[...] narrativas do processo, mostrar os materiais produzidos, relatar as diferentes metodologias e formas de estudo que fizeram com que se apropriassem do conhecimento, usar maneiras de destacar e explicar os conceitos” (GHEDINI; BERTÉ, 2018, p. 70).

Este tempo também foi incorporado ao PPP, como na Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho, no item 2.4 – Organização dos tempos, espaços e a gestão da sala de aula:

Este tempo-espaço promove oportunidades para que os estudantes desenvolvam capacidade de comunicar seus estudos e conhecimentos desenvolvidos ao longo do trimestre, escolhendo qual das Atividades de Encontro das Disciplinas do trimestre, melhor expressa o que a turma fez. (PARANÁ, 2017c, p. 19).

Esse movimento proporciona o desenvolvimento de habilidades e potencialidades que “[...] inserem os estudantes na condição de protagonistas do seu próprio conhecimento” (BERTÉ *et al.*, 2020, p. 380). Dependendo do contexto da escola, tal movimento pode ser ampliado com a presença dos familiares, numa espécie de confraternização onde as famílias têm acesso ao trabalho realizado pela escola, assim como às diferentes atividades de ensino e estudo que acontecem num trimestre, nas várias disciplinas de cada série.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A opção do trabalho que se fez no recorte desta pesquisa parte da constatação de que as escolas públicas localizadas no campo ainda mantêm práticas da Educação Rural, apesar da ampla legislação da Educação do Campo promulgada no país, e particularmente no Paraná, ter efetivado a mudança de nomenclatura para “escolas do campo”. Neste contexto, também os povos que vivem e trabalham no entorno destas escolas encontram-se distanciados dos MSPdoC e suas organizações, tal como as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo apontaram, há quase duas décadas:

“Entre estes, há os que estão vinculados a alguma forma de organização popular, outros não” (PARANÁ, 2006, p. 27).

Compreende-se que, por isso, cabe partir das características destes povos na especificidade de cada lugar e considerá-las no trabalho da escola pública do campo ali localizada, produzindo instrumentos, tempos e espaços que possibilitem a criação de vínculos e movimentações, produzindo novas referências a estas escolas e às organizações de seus entornos, bem como ao trato com o conhecimento escolar que lhe cabe enquanto função social. Deste modo, este texto procurou apresentar referências de um instrumental metodológico que, depois de ser experimentado e sistematizado na prática das escolas, vai sendo institucionalizado num processo regular, na busca por transformar a escola pública localizada no campo em uma escola pública “do” campo, como atesta sua nomenclatura.

Ao colocar em curso este projeto de extensão que promoveu a rearticulação destas escolas públicas localizadas no campo à perspectiva do Movimento, tendo como base as ferramentas legais disponíveis, entre elas a Modalidade, foi possibilitada a produção de um Instrumental Metodológico com tempos e espaços como: as Trilhas Escola Família, o Inventário da Realidade dos Entornos da Escola, o Planejamento Coletivo Interdisciplinar e o Círculo de Saberes e Conhecimentos, instrumental que se revelou potencial nestas escolas, pelas movimentações que promoveram mudanças nas suas práticas.

Reconhece-se ainda que a especificidade da Modalidade e a legislação vigente não se concretizam de forma automática nas escolas. Elas necessitam, outrossim, que se produza movimento e se rearticulem vínculos às realidades destas escolas, aos seus sujeitos, assim como aos povos do campo que vivem nestes territórios (SANTOS, 2021).

Retomando o que Caldart (2000) constatou há mais de duas décadas, pode-se comprovar que a escola vai além da sala de aula. Quando se concretizam novas formas de organização e espaços diferenciados que recriam a forma histórica escolar, faz-se jus ao ensinamento de que escola é mais que escola. Reitera-se, assim, que não são ações isoladas que definem a Educação do Campo, mas movimentações que possibilitam incorporar instrumentos com base na legislação (SANTOS, 2021), de modo que se produzam sustentações a essa escola de novo tipo como referências de uma escola pública do campo (GHEDINI, 2017).

Deste modo, constata-se que em territórios onde não se conta com a organicidade de MSPdoC e suas organizações, locais em que as escolas não têm um acompanhamento que produza sustentações a fim de desenvolver as mediações necessárias, será necessário utilizar ferramentas da legislação da Educação do Campo e institucionalizar um instrumental metodológico que crie possibilidades de transformação, de uma escola pública localizada no campo, que ainda está na lógica da Educação Rural, uma escola pública do campo na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo.

Artigo recebido em: 30/11/2021
Aprovado para publicação em: 17/05/2022

SANTOS, A. C. dos, GHEDINI, C. M.

THE PUBLIC SCHOOLS LOCATED IN THE COUNTRYSIDE AND THE INSTITUTIONALIZATION OF REFERENCES IN RURAL EDUCATION

ABSTRACT: This article presents a sample of a master's research conducted in the context of an extension project implemented in public schools located in the countryside, in the Southwest region of Paraná, in the period from 2015 to 2020, which sought to socialize the possibilities of institutionalizing, from the practice of public schools located in the countryside, based on legal guarantees, a process of re-articulation of these schools from the perspective of the National Movement for Field Education. The research analyzed, along with the schools in question, the development of references that promoted changes by means of a methodological instrument, of which four moments and places stand out: the Family School Trails, the Inventory of the Reality of the School Surroundings, the Interdisciplinary Collective Planning and the Circle of Knowledge. It was possible to identify that great part of the schools located in the countryside find it difficult to have a perspective of change about crystallized practices, and still rooted in Rural Education, for being distant from the organicity of the Rural People's Social Movements (MSPdoC) and their organizations. To account for these changes in specific realities implies in "producing movement", and "rearticulating bonds" among schools, communities and their surroundings, and also with the managing bodies. Institutionalizing such references and movements of time, space, and methodological tools is a way to guarantee the right to Field Education.

KEYWORDS: Rural Education. Countryside Public School. References. Methodological Instrumentation.

LAS ESCUELAS PÚBLICAS SITUADAS EN EL CAMPO Y LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS REFERENCIAS EN LA EDUCACIÓN RURAL

RESUMEN: Este artículo presenta un corte de una investigación de maestría realizada en el contexto de un proyecto de extensión implementado en escuelas públicas ubicadas en el campo, en el Sudoeste de Paraná, en el período de 2015 a 2020, que buscó socializar las posibilidades de institucionalizar, desde la práctica de las escuelas públicas ubicadas en el campo, a partir de las garantías legales, un proceso de rearticulación de estas escuelas desde la perspectiva del Movimiento Nacional por la Educación en el Campo. La investigación analizó, junto con las escuelas en cuestión, el desarrollo de referencias que promovían cambios a través de un instrumento metodológico, del que destacan cuatro tiempos y espacios: los Senderos Escolares Familiares, el Inventario de la Realidad del Entorno Escolar, la Planificación Colectiva Interdisciplinaria y el Círculo de Saberes y Conocimientos. Se pudo identificar que gran parte de las escuelas ubicadas en el campo enfrenta dificultades para poner una perspectiva de cambio sobre prácticas cristalizadas y aún arraigadas en la educación rural, porque están alejadas de la organicidad de los Movimientos Sociales Populares del Campo (MSPdoC) y sus organizaciones. Dar cuenta de estos cambios en realidades concretas implica "producir movimiento" y "rearticular vínculos" entre las escuelas, las comunidades y su entorno y también con los organismos de gestión. La institucionalización de estas referencias y movimientos de tiempo, espacio y herramientas metodológicas es una forma de garantizar el derecho a la educación rural.

PALABRAS CLAVE: Educación de Campo. Escuela Pública Rural. Referencias. Instrumentación Metodológica.

NOTAS

1 - Esta pesquisa situa-se no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Campus Francisco Beltrão-PR, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), área de concentração em Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores. (Cf. SANTOS, 2021).

2 - Este processo se deu no contexto de um projeto de extensão iniciado em 2015, com o título de “Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo da Região Sudoeste do Paraná na perspectiva da Educação do Campo: Rearticulação da Escola do Campo e Rede de Educadores”. Este projeto permanente de extensão é organizado pelo GEFHEMP.

3 - Neste artigo, deste ponto em diante, toda vez que se referir ao Movimento Nacional da Educação do Campo, tratar-se-á apenas como Movimento, com letra maiúscula.

4 - Compreende-se a expressão “movimentações” (escrito sem aspas) na tentativa de traduzir o “movimento iniciado nas coisas” que vai tomando formas próprias num tempo determinado e na especificidade das diversas realidades através de ações, atividades, produções, trabalhos e iniciativas que provocam mudanças pelas quais se operam deslocamentos de lógicas, sentidos, comportamentos, normas, cristalizações da cultura e costumes, funções e perspectivas, com certa regularidade. Produzem-se, então, sínteses que caracterizam mudanças a partir da experiência, que vai se tornando referencial (GHEDINI, 2017).

5 - Compreende-se “referências” (escrito sem aspas) como uma base de onde se parte para realizar mudanças diante das necessidades. Podem ser referências materiais, como uma ação, uma forma metodológica, um processo ou percurso que se escolhe como alternativo a situações-limite ou necessidades extremas, entre outros; ou também imateriais, produzidas a partir da materialidade que se move ao se produzir esta movimentação nova. Compreendem-se como lugares de onde partir, de onde pensar, de onde concretamente “se fazem” mudanças que fustigam a ordem e vão constituindo “sustentações” de primeiros passos, de decisões que ousam “seguir pela contramão” da história. Na relação com os fundamentos, as “referências” tendem a produzir novos arranjos conceituais com base no que sustentou as mudanças e que, pela experiência, foram refletidos e tendem a se manter como “referências” que apontam saídas diante das necessidades e desafios experimentados na realidade do momento histórico em curso. (GHEDINI, 2017).

6 - A sistematização do trabalho realizado na produção do instrumental metodológico, na busca por fortalecer e rearticular essas escolas públicas localizadas no campo, denominou-se *Caderno Escolas Públicas do Campo* (GHEDINI; BERTÉ, 2018).

7 - Neste artigo, deste ponto em diante, toda vez que se referir à Modalidade da Educação Básica do Campo, tratar-se-á apenas como Modalidade, com letra maiúscula.

8 - Ao se utilizar a expressão “educadores”, busca-se respeitar o contexto do projeto de extensão e desta pesquisa que assim denominou o coletivo de professores, agentes educacionais II e II, equipes gestores e motoristas do transporte escolar, uma vez que o processo de rearticulação das escolas contou com a participação de todos em diferentes níveis.

REFERÊNCIAS

BERTÉ, Rosane, *et al.* Referências de escolas públicas do campo no contexto de um projeto de extensão: desafios de práticas no delineamento da modalidade da educação

SANTOS, A. C. dos; GHEDINI, C. M.

básica do campo. //: GHEDINI, Cecília Maria; BONAMIGO, Carlos Antônio (Org.). **Educação do campo**: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 359-383.

BOLETIM DA ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Nº 2. 2018. Disponível em: <<http://apecpr2011.blogspot.com/>>. Acesso em: 3 nov. 2020.

BORGES, Luciane Cerati. **A formação continuada de professores do campo e a REFOCAR**: Rearticulação entre o Movimento Nacional da Educação do Campo e a Modalidade Educacional – Região Sudoeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2021. (Dissertação de Mestrado).

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Brasília, 2002.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 2 fevereiro de 2006**. Brasília: 2006.

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

BRASIL. **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. 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 30 out. 2018.

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

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 367-411.

CALDART, Roseli Salete. Notas para a análise do momento atual da Educação do Campo. //: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Teoria e Educação no labirinto do capital**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016. p. 367-411.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: Desafios de conteúdo, método e forma. In: MONARIM, Antonio. **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010, p. 19-46.

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

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

2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3tjYxch> e <https://bit.ly/3xp0o29>>. Acesso em: 1 jun. 2022.

GHEDINI, Cecília Maria *et al.* Iniciativas e ações de formação-educação que constituíram a Experiência da Articulação Paranaense da Campo. In: GHEDINI, Cecília Maria; ONÇAY, Solange Toderer Von; GEHRKE, Marcos; SOUSA, Silvana Alves de. (Org.). **A educação do campo no estado do Paraná: um registro de lutas, conquistas e desafios (1998-2012)**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2016. p. 115-149.

MENDES, Marciane Maria. **A escola do campo e seu significado**: o ponto de vista de Professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná. 2009. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011. p. 17-31. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072>>. Acesso em: 1 jun. 2021.

MUNARIM, Antonio. **Movimento nacional de educação do campo**: uma trajetória em construção. UFSC, 2011. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/gt03-4244-int.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

ONÇAY, Solange Toderer Von; GHEDINI, Cecília Maria. Educação do campo no estado do Paraná: ações, sujeitos, lugares e disputas tecendo a experiência da Articulação Paranaense – 1998-2012. //r: ONÇAY, Solange Toderer Von; GHEDINI, Cecília Maria; GEHRKE, Marcos; SOUSA, Silvana Alves de (Org.). **A educação do campo no estado do Paraná: um registro de lutas, conquistas e desafios (1998-2012)**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2016. p. 63-91.

ONÇAY, Solange Toderer Von; GHEDINI, Cecília Maria; GEHRKE, Marcos; SOUSA, Silvana Alves de (Org.). **A educação do campo no estado do Paraná: um registro de lutas, conquistas e desafios (1998-2012)**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2016.

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

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEB1011/10**. Consulta sobre as Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das Escolas do Campo. Curitiba, 2010.

SANTOS, A. C. dos; GHEDINI, C. M.

PARANÁ. **Orientação nº 3, de 17 de maio de 2011.** Orientações sobre mudança da nomenclatura nas escolas/colégios do campo. DEDI/SEED, Curitiba, 2011.

PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico:** Colégio Estadual do Campo de Paulo Freire. Francisco Beltrão, PR. 2017a.

PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico:** Escola Estadual do Campo Marechal Deodoro da Fonseca. Verê, PR. 2017b.

PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico:** Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho. Enéas Marques, PR. 2017c.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEB nº 1/18.** Conselho Estadual de Educação. Curitiba. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3ay3SX6>>. Acesso em: 13 mai. 2021.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho.** Trad. Luiz Carlos de Freitas. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês:** trabalho e educação. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, Angelita Cristine dos. **A educação do campo e o processo de rearticulação de escolas públicas do campo – Sudoeste do Paraná – 15/2020.** 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

SANTOS, Angelita Cristine dos; BORGES, Luciane Cerati; GHEDINI, Cecília Maria. **Movimentações na escola pública do campo: relações, conhecimento e planejamento coletivo interdisciplinar.** //: BONAMIGO, Carlos Antônio; GHEDINI, Cecília Maria (Org.). **Educação do campo:** pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiá: Paco Editorial, 2020. p. 333-357.

ANGELITA CRISTINE DOS SANTOS: Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

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

E-mail: angelitacs89@gmail.com

CECÍLIA MARIA GHEDINI: Doutora em Formação Humana e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) Campus de Francisco Beltrão-PR.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7950-4775>

E-mail: cemaghe@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).