

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NOS TERRITÓRIOS RURAIS E AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO RURAL E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

NEUSA APARECIDA DE LIMA

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 uma pesquisa sobre escolas públicas localizadas em territórios rurais e suas práticas pedagógicas, destacando as diferenças quanto às perspectivas da Educação Rural e da Educação do Campo. Para isso, a metodologia utilizou-se de uma abordagem qualitativa, por meio de instrumentos da Sistematização de Experiências e Práticas Sociais em Educação Popular. Nesse sentido, a investigação demonstrou que uma das escolas se empenha em oportunizar práticas pedagógicas com várias atividades, contudo, numa lógica “voltada” para o campo, evidenciou-se a concepção de Educação Rural que vem da prática social, sem uma intencionalidade assumida pela escola. Em outra escola, os avanços obtidos têm objetivos claros, que lhe possibilitam avançar na perspectiva da Educação do Campo. Constata-se, portanto, que a superação da lógica da Educação Rural, necessita que a escola tenha intencionalidade e objetivos que desenvolvam mediações pelo trabalho pedagógico, em um processo que a transforme em uma escola pública no/do campo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Rural. Educação do Campo. Escola Pública no/do Campo. Prática Pedagógica.

---

### INTRODUÇÃO

Este artigo caracteriza-se como parte de um trabalho de dissertação de mestrado, em que se realizou uma pesquisa<sup>1</sup> junto a duas escolas públicas no/do campo da região Sudoeste do Paraná, especificamente no período de 2016 a 2020. De forma geral, analisa-se, aqui, as aproximações da prática pedagógica dessas escolas em relação à Educação Rural e à Educação do Campo, no sentido da transformação da escola rural em uma escola pública no/do campo, na perspectiva do Movimento da Educação do Campo<sup>2</sup>, tomando como base, para a ação a legislação, principalmente, a Modalidade da Educação Básica do Campo<sup>3</sup>.

Nesse viés, as produções e estudos que se ocuparam de conceituar a Educação Rural e a Educação do Campo, ao longo das duas últimas décadas, concretizaram-se com base em referências da luta dos trabalhadores do campo, seus movimentos e organizações, tomando corpo em quase todos os estados do país (Munarim, 2011; Caldart, 2016; Frigotto, 2010). Em relação à Educação Rural, pode-se compreendê-la como uma proposta com base no atendimento às demandas do capital, com poucos recursos, e que não considera as necessidades, a cultura e os anseios dos

povos do campo. Além disso, configura-se como uma educação que não atende a uma formação emancipatória aos povos do campo. (Ribeiro, 2012; Leite, 1999).

A Educação do Campo, por sua vez, se constituiu desde as lutas dos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC), mediante legislação e política pública própria, conquistada e confirmada pelos processos de luta. Sua proposta de educação busca atender às especificidades dos povos do campo, a partir da cultura, das necessidades, assim como do espaço de vida com estratégias de formação humana. (Molina, 2012; Ribeiro, 2010; Martins, 2016). Com isso, a Educação do Campo, ao considerar o sujeito e sua cultura, faz valer seus direitos e pensa a escola desde o lugar onde estes sujeitos vivem. Dialoga, desse modo, com a realidade e com as grandes questões da educação e da humanidade (Caldart, 2012).

Diante do exposto, ressalta-se que este estudo se propôs a tratar da prática pedagógica, a qual assume papel essencial na intencionalidade de suas ações. Nessa perspectiva, tais ações demonstram, em sua natureza, condição de conservar as práticas profícuas, bem como assumir, por meio de seus determinantes pedagógicos, o caráter de transformação, uma vez que se compreende a prática pedagógica “como processo de trabalho e como dimensão da prática social presente na escola e fora dela, determinada por fatores internos e externos, pela conjuntura e estrutura” (Souza, 2016, p. 11).

Assim, o trabalho pedagógico, ao possibilitar à comunidade escolar o desenvolver das ações compreendidas como necessárias, dedica-se ao intuito consciente de evidenciar uma melhor direção que garanta suas intencionalidades. Logo, ao tratar da prática pedagógica em escolas públicas no/do campo, identificam-se diversas referências históricas, fundamentais para que se avance na transformação da escola rural, historicamente arraigada nos diversos contextos do país. Ademais, grande parte dessas escolas apresentam fragilidades e dificuldades no desenvolvimento de um trabalho pedagógico que leve em conta a diversidade cultural dos sujeitos e seus territórios, na perspectiva do Movimento, e com base na Modalidade e nas políticas públicas vigentes.

Com uma abordagem qualitativa, a metodologia desta pesquisa desenvolveu-se por meio de um trabalho de campo em duas escolas públicas no/do campo da região Sudoeste do estado do Paraná, no período de 2016 a 2020, tendo como problemática principal as seguintes questões: como se apresentam os limites e as potencialidades das práticas pedagógicas na transformação da escola rural em escola pública do campo? Quais medidas podem ser potenciais para esta mudança? Nesse contexto teórico metodológico, este estudo objetivou apresentar aspectos da investigação sobre as práticas pedagógicas de escolas públicas no/do campo e suas diferenças na perspectiva da Educação Rural e da Educação do Campo.

À vista disso, o olhar investigativo, à luz dos estudos realizados, se lança sobre o processo educativo, na busca por evidenciar a prática social e as práticas pedagógicas das escolas públicas no/do campo investigadas. Dessa maneira, possibilita analisar em que consistem estas diferenças, sejam da inserção e produção de vínculos ou das práticas em curso, compreendendo em que medida é possível efetivar as políticas da Educação do Campo vigentes, no sentido de garantir um mínimo de direito a esses sujeitos que dela fazem parte, na perspectiva do Movimento.

## DESENVOLVIMENTO

A educação é uma prática social na qual o sujeito que a exerce tem como objeto o próprio humano, uma ação entre sujeitos como indivíduos concretos ou enquanto sociedade, isto é, entre as relações sociais de produção cultural, instituídas historicamente pelo próprio ser humano. Para além, ao considerar que a atividade humana é uma energia direcionada à transformação, mediada pela atividade da consciência, as práticas educativas, igualmente, trazem em si essas dimensões permeadas de valores, finalidades, conhecimento e resultados (Bonamigo, 2007).

Nas afirmações de Franco (2016), evidencia-se a educação como prática social humana em um processo histórico inconcluso, que emerge da dialeticidade entre ser humano, mundo, história e circunstâncias. Nesse contexto, “sendo um processo histórico, a educação não poderá ser vivenciada por meio de práticas que desconsideram sua especificidade”. (Franco, 2016, p. 546). Por conseguinte, depreende-se que, como todas as demais atividades e práticas humanas, a educação constitui-se numa ação conduzida a atingir um objetivo, uma finalidade marcada pelo sujeito da ação, parte de valores mediados pela consciência, pelo conhecimento e pelo domínio intelectual podendo, ainda, simultaneamente, por meio da consciência, conhecer os conceitos, as leis e as teorias (Bonamigo, 2007).

De acordo com Frigotto (2021), a educação efetiva-se em condições objetivas e subjetivas dadas, com especificidades, no tempo e no espaço, em cada sociedade. No contexto da escola, a educação nem sempre atinge seu objetivo maior, pois, muitas vezes, a escola, em vez de desvelar a natureza das relações sociais da sociedade, além de seus efeitos nos processos de exploração, alienação e de desigualdade social, pode desenvolver concepções de conhecimento que mascarem esta situação (Frigotto, 2021).

Ao tratar da dimensão da práxis humana, conforme apontam os autores (Bonamigo, 2014; Frigotto, 2021), o conhecimento desempenha papel indispensável na consciência do ser humano, em que este pode compreender, apreender, raciocinar, pensar, conhecer, refletir e, ao mesmo momento, pode decidir pelos fins e objetivos de sua atividade prática. Vázquez (2007), por sua vez, traduz a práxis como uma atividade material, transformadora e adequada, a fins que se apresentam sob diversas formas específicas, que tratam da transformação de uma determinada matéria-prima e criação de um mundo de objetos humanos. Nesse sentido “o fim dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade” (Vázquez, 2007, p. 226).

Como toda atividade humana, a atividade prática que se evidencia no trabalho humano, na criação artística ou na práxis, atua como uma atividade que corresponde a objetivos que exigem atividade cognoscitiva. Todavia, a atividade prática caracteriza-se pelo caráter real e objetivo da matéria-prima sobre a qual atua. Com base nisso, pensar na práxis pedagógica é compreender que esta se efetiva com a produção coletiva do conhecimento articulada à teoria e à prática, que vai resultar na transformação dos sujeitos (Fuentes; Ferreira, 2017).

Do ponto de vista da emancipação humana, a práxis desenvolve um papel fundamental, no sentido de criar uma intencionalidade para um determinado fim. Por essa razão, entende-se que o trabalho pedagógico é a práxis pedagógica quando se coloca na perspectiva de projeto. Em outras palavras, um projeto de escola

com vistas à transformação, no qual, o trabalho pedagógico ao possibilitar à comunidade escolar o desenvolver de ações compreendidas como necessárias, dedicando-se ao intuito consciente de evidenciar uma melhor direção às suas intencionalidades, pode ser compreendido como práxis pedagógica.

A prática pedagógica está carregada de sujeitos, mediações e conteúdos do mundo escolar ou fora dele, podendo reforçar relações de dominação ou fortalecer processos de resistência. Com uma ou outra intencionalidade, ela continua sendo uma dimensão da prática social, de modo que “as práticas pedagógicas estão presentes no cotidiano escolar, na relação escola-comunidade, na interdisciplinaridade, nas práticas alternativas de educação, na história das práticas escolares e na formação de professores” (Souza, 2016, p. 10). Com efeito, compreende-se, nas afirmações de Souza (2016), que toda prática social é educativa, de tal maneira que, para a prática ser pedagógica ou educacional, necessita-se criar intencionalidade a seus sujeitos; nas relações, nos conteúdos pensados, planejados conscientemente, uma vez que “a prática pedagógica pode servir para conservar relações ou para transformá-las” (Souza, 2016, p. 47-48).

A partir das discussões, é possível compreender que, no contexto de uma escola que tenha intencionalidades definidas em seu projeto educativo, seu trabalho pedagógico, conseqüentemente, estará dotado de intencionalidade e, por meio dela, se desenvolverá uma práxis pedagógica. Assim, toda prática é pedagógica, mas nem toda prática pedagógica é práxis pedagógica, pois, para sê-la, deve-se ter uma intencionalidade assumida como projeto educativo que aponte horizontes.

Ao tratar das práticas pedagógicas de escolas públicas no/do campo, do cenário educativo que se coloca na educação dos povos do campo, e, ao considerar seus aspectos históricos nessa realidade, verifica-se duas formas amplas a que se filia a educação desenvolvida nessas escolas: a Educação Rural e a Educação do Campo.

Nesse contexto, a produção da Educação Rural vinculou-se diretamente ao projeto desenvolvimentista do país, que subordinou a agricultura à industrialização, centrada na concepção de que o Brasil, para se desenvolver, precisaria urbanizar-se e industrializar-se. Nessa lógica, o conceito de Educação Rural associa-se a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, localizada em um espaço rural visto como inferior e arcaico e, da parte dos governos, a partir de tímidos programas (Ribeiro, 2010, Leite, 1999). Nessa relação, a Educação do Campo ainda é um conceito em construção, ou seja, a Educação do Campo se configura como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas da educação dos trabalhadores do campo, indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas, assim como na forma de construir políticas de educação, sem se deslocar de um movimento específico da realidade que a produziu, como mostra Caldart (2012; 2016). A respeito disso, a autora afirma também:

[...] trata-se de uma educação que deve ser no e do campo - No, porque [...] o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; [Do, pois] o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2002, p. 26).

Desta forma, do ponto de vista da Educação do Campo, é preciso pensar a escola desde o lugar onde seus sujeitos vivem, dialogando com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação e da humanidade (Caldart, 2002; 2016; Arroyo, 2015). Esse movimento vem sendo feito há mais de uma década, pelas políticas e dispositivos legais da Educação do Campo (Brasil, 2010a; 2010b), isto é, ferramentas legais (Molina, 2012) que possibilitam criar condições às mudanças nas escolas no/do campo. É válido acrescentar que isso se fortalece ainda mais ao se tomar a perspectiva trazida por Molina (2006), quando a autora afirma que, no âmbito educacional, as conquistas legais decorrem do processo de lutas dos MSPdoC, principalmente a luta pela escola pública no/do campo. Esses movimentos legaram uma produção pedagógica com um repertório de conhecimentos e práticas por eles sistematizados, constituindo, assim, uma teoria pedagógica, cujos fundamentos estão em várias iniciativas que se tem no Movimento.

Por consequência, o aprendizado dos MSPdoC é referencial para a escola pública no/do campo, principalmente ao se compreender que “os movimentos sociais lutam pelo direito ao conhecimento” (Arroyo, 2015, p. 59), contudo, esse aprendizado não pode ser transportado inteiro para as escolas. Logo, será necessário conhecer e estabelecer ponderações acerca das referências produzidas e colocá-las em diálogo com as práticas pedagógicas em curso nas escolas no/do campo, reconhecendo também que, no processo de transformação, as movimentações se dão na medida em que as condições concretas permitem (Ghedini, 2017).

Ao se tomar o tempo de produção de referências históricas e de conquistas legais na Educação do Campo, tendo como ponto de partida “o chão” das escolas, constata-se a latência e as possibilidades de mudança dessas escolas, que implementam um esforço por superar uma prática pedagógica que aborde conteúdos desvinculados da realidade e vazios de sentidos. Nessa toada, visualiza-se a necessidade de superar o quadro da “pedagogia e da didática” de uma escola localizada no espaço rural, porém, de caráter urbano, ainda vivo na prática social e na prática pedagógica dessas escolas. Ao se ter em vista as vivências nas referências da Educação do Campo, que buscam tradução nas escolas públicas no/do campo, conforme nos mostra Ghedini (2020), as movimentações produzidas se potencializam com base no conhecimento, nas práticas e no Instrumental Metodológico, desenvolvido para dar corpo à Modalidade, como potencialidade de mudança dessas escolas.

No caso das escolas investigadas, deve-se reconhecer que embora, a escola esteja calcada na cultura da Educação Rural, e sua prática social e pedagógica se mova nessa lógica, suas práticas produzem novas referências na perspectiva de uma outra lógica de campo e de escola, constituindo experiência e mudanças na cultura dessas escolas. Entretanto, isso não se dá por apropriação discursiva apenas, mas na medida em que essas práticas se desenvolvem e se articulam na reflexão sobre elas, produzindo, assim, consciência em relação ao ensino, à escola, ao seu contexto histórico-social e ao projeto de desenvolvimento do território.

Nesse sentido, frisa-se que esta pesquisa foi realizada em duas escolas da região Sudoeste do estado do Paraná, mais especificamente no Colégio Estadual do Campo Professora Vilma dos Santos Dissenha, no município de Manguaçu, PR, e no Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, no município de Francisco Beltrão-PR, no período de 2016 a 2020. Em síntese, o presente estudo focou na problemática de como se

apresentam os limites e as potencialidades das práticas pedagógicas na transformação da escola rural em escola pública do campo, e quais medidas podem ser potenciais para essa mudança. Para isso, utilizou-se da abordagem qualitativa, processo pelo qual as pessoas constroem e descrevem os significados, tornando possível uma melhor compreensão do comportamento e experiência humana (Bogdan; Biklen, 1994), processo que exige um planejamento cuidadoso, explicitando os objetivos de estudos com rigor e profundidade interpretativa (Alves, 1991).

Outrossim, entrevistas semiestruturadas com os professores das duas escolas investigadas, e um processo com a Sistematização de Experiências e Práticas Sociais em Educação Popular (Jara, 2006; Falkembach, 2008), foram dois instrumentos de investigação. A Sistematização<sup>4</sup>, permite apreender as peculiaridades da prática, assim como a experiência dos sujeitos. A coleta de dados ocorreu em dois momentos de trabalho para cada escola investigada, e, a partir da Sistematização, produziram-se Narrativas de Pesquisa<sup>5</sup>, que estão sendo utilizadas neste trabalho. Estas permitiram a identificação das práticas pedagógicas e das atividades realizadas no Colégio Estadual do Campo Vilma Dissenha e no Colégio Estadual do Campo Paulo Freire. Neste último, já se realiza a Sistematização permanente das práticas pedagógicas, contudo, sistematizaram-se os significados e sentidos dessas práticas em ambos.

Isto posto, ao se debruçar sobre as Narrativas da investigação do Colégio do Campo Professora Vilma dos Santos Dissenha, a pesquisa evidenciou que a realidade das famílias dos estudantes se “embaraça” em torno dessas formas de compreender os projetos de campo, uma vez que, no território dessa escola, a produção vai do trabalho assalariado no campo à agricultura familiar/camponesa e ao agronegócio.

Nesse contexto, por mais que se apresentem desafios à Educação do Campo, é possível identificar que as escolas, mesmo que ainda estejam na perspectiva da Educação Rural, realizam grandes esforços para compreender a perspectiva e interpretar as orientações da legislação relativa à Educação do Campo, assim como para desenvolver práticas pedagógicas alinhadas a essas orientações, como é o caso do Colégio Estadual do Campo Professora Vilma dos Santos Dissenha. As práticas pedagógicas identificadas na escola permitem reconhecer que, mesmo calcadas na cultura da Educação Rural, e movendo-se nesse território, essas práticas possibilitam uma experiência que alarga as possibilidades de se produzir novas referências na lógica da Educação do Campo.

Para além, ao tratar da Sistematização realizada pelo Colégio Estadual do Campo Vilma Dissenha, cabe retomar que o Estado do Paraná, no ano de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (DCEs) (Paraná, 2006) e, em 2010, com a Resolução 4783 – de 28 de outubro de 2010 – SEED/SUED/SUDE (Paraná, 2010), estabeleceu-se a Educação do Campo como Política Pública Educacional do estado do Paraná. Decorrente dessa legislação, as escolas estaduais localizadas em áreas rurais inseriram, em sua nomenclatura, a expressão “do campo”. Dessa forma, no ano de 2011, esse colégio modifica sua nomenclatura e altera alguns aspectos da Proposta Pedagógica (Paraná, 2017b) e, em 2015, se orienta o desenvolvimento de trabalhos com a Educação do Campo, iniciando-se com os eixos temáticos, conforme as DCEs (Paraná, 2006)<sup>6</sup>, no entanto, esteve ausente do Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual apenas

LIMA, N. A. de, GHEDINI, C. M.

menciona a concepção de Educação do Campo. Evidencia-se, desse modo, certa fragilidade também, devido às limitações como falta formação continuada, de acompanhamento e de orientações de um trabalho pedagógico adequado à Modalidade.

As Narrativas da Pesquisa trazem diversas práticas pedagógicas sistematizadas, das quais se destacam algumas que, pelo trato do conhecimento escolar, buscaram uma aproximação da perspectiva de vida e da realidade dos estudantes, suas famílias e seu território.

Quadro1 – Práticas pedagógicas do Colégio Estadual do Campo Professora Vilma dos Santos Dissenha

Atividade/Prática - Período /Turmas	Descrição/objetivo
Projeto Entrevistas com as Famílias - Vida no Campo - Língua Portuguesa - 8º ano - 2019.	O trabalho envolveu a explanação da professora sobre gêneros textuais e a elaboração do roteiro da entrevista; os alunos foram a campo realizar a entrevista e, cada grupo escolheu um ramo do trabalho do campo como suinocultura, ramo leiteiro entre outros. Dentre essas entrevistas, uma delas foi realizada de forma coletiva pelos alunos, ao proprietário e aos funcionários de uma fazenda. Todos os trabalhos foram filmados.
Relato de histórias de vida e contextos históricos mais antigos - Língua Portuguesa - 7º ano - 2016.	Após o trabalho com os gêneros textuais, a professora oportunizou uma fala com o Cacique Kaingang sobre os costumes e cultura indígena sobre a região e seu contexto.
Pesquisa com os avós sobre as mudanças que houve no campo - Ensino Religioso - 6º ano - 2020.	A atividade envolveu os familiares e avós, os quais foram convidados para falar sobre as mudanças que ocorreram ao longo de sua vida, comparando-se como era antigamente e como é hoje a vida das famílias e comunidades, analisando os avanços, mudanças e transformações. Com a participação das famílias na escola, percebeu-se que os familiares e pessoas de mais idade se sentiram valorizados com a possibilidade de relatar sobre as realidades de suas vidas.
Construção da horta na escola - Ciências - 6º e 9º ano - 2017.	A professora da disciplina de Ciências trabalhou em sala de aula o conteúdo e depois colocou em prática a construção de uma horta envolvendo os conhecimentos estudados. Os alunos ficaram no contraturno um dia por semana e trabalharam na horta com a professora. Ajudaram, também, trazendo as mudas de hortaliças para plantar e, posteriormente, contribuir com o enriquecimento da merenda escolar.
Construção do livro plantas medicinais - Ciências e Biologia - 7º ano EF e 2ª série EM - 2015/2016.	Trabalho com a utilização das plantas usadas como tratamento de diversos males - houve o auxílio da comunidade com materiais e conhecimento referentes às ervas, caules, raízes e folhas.

Continua...

Produção de iogurte, pão e queijo – Biologia - 7º ano EF e 1º ano EM – 2015 a 2018.	O trabalho consistiu em estudar o processo de fermentação com auxílio da comunidade (receitas e materiais).
Composteira doméstica com materiais recicláveis - Ciências – 8º ano - 2019.	A construção da composteira tem como objetivo produzir húmus para plantações, o qual pode ser usado na produção agrícola prevenindo os impactos ambientais. Incentivou os alunos a produzirem em suas Unidades de Produção Familiar (UPF), também para ser comercializado gerando renda e, ao mesmo tempo diminuir a quantidade de resíduos descartados.

Fonte: elaborado pela autora.

As práticas pedagógicas sistematizadas nesta investigação demonstram que há um empenho em oportunizar um trabalho que desenvolva várias atividades, ainda que numa lógica “voltada” para o campo, evidenciando a concepção da Educação Rural; entretanto, nesse contexto, constata-se também a intencionalidade de se trabalhar com a Educação do Campo, tal como preconizam as DCEs do estado (Paraná, 2006).

A partir deste ponto, apresenta-se o Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, o qual vem de uma história de luta pela escola numa área de reforma agrária, com forte organicidade dos MSPdoC, principalmente com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), história e origem que possibilitaram uma relação mais próxima com Educação do Campo (Paraná, 2017a). A partir do ano de 2015, o Colégio passa a participar de um projeto de extensão desenvolvido pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)<sup>7</sup>, que propõe a rearticulação das escolas públicas no/do campo na perspectiva do Movimento, tendo como base a Modalidade, visando fortalecer as escolas públicas no/do campo. No processo desse projeto de extensão, produziu-se um Instrumental Metodológico, que deu regularidade às práticas pedagógicas e favoreceu o direito ao conhecimento e à inserção da escola nas comunidades e seus entornos. Esse Instrumental Metodológico compôs-se de tempos e espaços, como o planejamento coletivo interdisciplinar, a auto-organização dos estudantes, o inventário da realidade, as trilhas escola família entre outros. (Ghedini; Berté, 2018).

Ademais, desenvolveu-se em duas movimentações: a rearticulação da escola pública no/do campo na perspectiva do Movimento e a formação continuada de professores com a criação de uma Rede de formação educadores<sup>8</sup>. Embasado nas referências históricas já produzidas no Movimento e, com base na legislação e na Modalidade, porém, com uma metodologia em que o Instrumental Metodológico se articulava à formação continuada de professores e à prática pedagógica, em movimentações “para dentro” e “para fora” da escola. Esse Instrumental Metodológico foi produzido e sistematizado por meio do acompanhamento da universidade e, no primeiro momento, com a prática pedagógica do planejamento coletivo interdisciplinar (Ghedini; Berté, 2018).

Um aspecto fundamental para o Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, nesse período de 2016 a 2020, refere-se às práticas pedagógicas desenvolvidas, as quais foram sendo registradas no PPP da escola. Desse processo, contou-se com afirmações tais como: “[...] procuramos garantir a diversidade e a especificidade de quem vive e trabalha no espaço do campo, materialidade que implica diretamente no trabalho pedagógico e

nas relações ensino-estudo-aprendizagem da escola do campo” (Paraná, 2017a, p. 6). Nas práticas pedagógicas sistematizadas, identificou-se a ênfase dos professores à experiência com a prática pedagógica, a partir das movimentações realizadas pelo Instrumental Metodológico utilizado, além de se destacarem a regularidade dessas movimentações, por terem sido registradas no PPP, documentando, assim, a especificidade de uma escola pública no/do campo, de forma permanente.

Nesse sentido, destacam-se os relatos dos professores, os quais referem-se ao trabalho com o Instrumental Metodológico e com as diversas práticas pedagógicas que se articularam no trabalho pedagógico da escola. Um dos destaques que se apresenta nos relatos é a forma de planejar com a lógica interdisciplinar na prática pedagógica do planejamento coletivo e, nela, o “encontro de conteúdos” para além de uma única disciplina, ou seja, oportunizando um diálogo entre as disciplinas de uma série, a partir do objeto (conceitos) dos conteúdos.

Quadro 2 – Práticas pedagógicas e seus sentidos do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire

Dimensão do Planejamento	Relatos sobre Experiência do Planejamento Coletivo Interdisciplinar
O trabalho Pedagógico do Professor com o Planejamento Coletivo e Interdisciplinar	Sobre o planejamento em si, participei de muitos, articulando e, inclusive, coordenando os planejamentos. [...] ouvimos nossos colegas falarem dos conteúdos que eles trabalham, às vezes conteúdos que a gente nem imaginava que trabalhassem e que, muitas vezes a gente pensa: “Nossa, a gente poderia trabalhar junto esses conteúdos”, ou “nossa, você está trabalhando lá no segundo trimestre, eu trabalhei no primeiro e é praticamente a mesma coisa”, então, bastante coisas interessantes.
	[...] o conhecimento passou a ser tratado na sua totalidade, se aproximando cada vez mais, porque são diferentes disciplinas que conversam e, são sujeitos que ministram essa disciplina e, cada um vai mais seguro para dar o seu enfoque. E [...] tem um diálogo que partilha o ato de ensinar e essa totalidade do conhecimento e, mais uma vez, o que aparentemente, parecia que estava dividido cada um na sua caixinha, quando trazia para o diálogo no coletivo, cada um se incluía e se sentia uma parte. Se pode ver uma junção que ultrapassa a disciplina e tira essa lógica de “cada um com sua caixinha”.
	Todo esse trabalho foi fundamental, para perceber como que o processo teve uma mudança plena e constante nos professores, que conseguiram absorver todo esse momento do planejamento coletivo. Esses passos do planejamento contribuem para a mudança e, é muito simples, justamente, porque é coletivo. Eu acho que isso é fundamental para nós, do estado, que não temos essa dinâmica igual ao município, que os professores planejam coletivamente. Então, eu acho que, simplificando, esse é o passo principal, é fazer coletivamente.

Continua...

	<p>Em relação às mudanças, o que eu percebi durante esse tempo, é que vai muito do trabalho do professor, que é desde pensar na sua disciplina e como vai avaliar o conhecimento da realidade dos alunos até sobre pensar o conceito, que foi muito difícil nos primeiros momentos: “Meu Deus, o que é conceito? Onde eu acho isso? Como que eu vou chegar no conceito? ” Então foi todo um trabalho construído, que foi avançando no trabalho do professor em conhecer a disciplina, o que é trabalhado em cada trimestre, como que eu vou avaliar meus alunos por essa atividade, etc.</p>
	<p>A gente faz uma troca muito grande durante essa atividade, saindo das “gavetinhas”, então todo esse processo acaba sendo formativo para todos nós, porque a gente conhece um pouquinho de cada disciplina, o que é trabalhado em cada trimestre, como cada sala está sendo organizada até chegar no dia do Círculo de Saberes e Conhecimentos<sup>9</sup>. Então, esse acompanhamento, para nós que já trabalhamos em outras escolas, é muito mais rico é muito mais formativo, eu tenho muito mais proximidade com os professores, com os estudantes, trabalhando dessa forma.</p>
	<p>A princípio, parecia que era algo que daria mais trabalho, mas, me parece que passou a ser algo que facilitou o trabalho do professor, que fez ele se voltar mais para o seu próprio trabalho, como sujeito do seu trabalho. Aí a gente até dizia: “não precisa se envolver em todos os planejamentos, mas tinha professor que fazia questão, que queria estar envolvido, e no coletivo se passou a ouvir: não, mas eu posso trabalhar, eu vou, eu posso iniciar, eu posso concluir”.</p>

Fonte: elaborada pela autora.

De acordo com os relatos dos professores, o trabalho com o planejamento e a interdisciplinaridade, utilizando os conceitos dos conteúdos para aproximar-se do objeto das disciplinas, possibilita que se supere a lógica de cada um na “sua caixinha”, e o diálogo no ato de ensinar e, em conjunto, se criam práticas pedagógicas que potencializam maior apropriação do conhecimento. Outra constatação é que fazer o planejamento dessa forma, coletivo e interdisciplinar, possibilitou uma maneira diferente de se trabalhar na escola pública no/do campo, na qual se produziu um novo sentido à prática do professor, envolvendo-o como sujeito de seu trabalho.

Esses dados coletados no processo de Sistematização apresentaram alguns elementos das práticas pedagógicas, nos quais é possível perceber as diferenças entre práticas que se aproximam da Educação Rural e da Educação do Campo. Apesar disso, a investigação até aqui apresentada ainda carece de uma análise e aprofundamento, com base numa conceituação que terá de ir se produzindo ao longo do processo da Educação do Campo com as escolas públicas no/do campo, que ainda é recente nesse contexto e com essa perspectiva de pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES E CONCLUSÃO

Os estudos e as incursões realizadas no decurso desta investigação, permitiram identificar diferenças entre as duas escolas, apontando a necessidade de explicitar em que consistem estas diferenças no que se refere à lógica da Educação Rural e lógica da

Educação do Campo, o que será objeto de aprofundamento em estudos futuros, mas por ora pode-se destacar algumas evidências.

À vista do exposto, salienta-se que o Colégio Estadual do Campo Professora Vilma dos Santos Dissenha tem colocado em curso práticas pedagógicas que dependem de serem retomadas a cada ano letivo pelos professores que, de certa forma, se dispõem a fazê-lo, uma vez que não se conta com uma regularidade objetivada no PPP, por exemplo. Essas práticas também têm um foco maior no projeto de vida e no trabalho do campo dos jovens e suas famílias, e menos nas estratégias de ensino e no planejamento.

No Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, por sua vez, no que concerne às práticas pedagógicas, identifica-se uma regularidade nas iniciativas e estratégias de ensino que favorecem as relações interdisciplinares entre o conhecimento escolar e a especificidade do campo. Os espaços, tempos e instrumentos metodológicos preconizam, também, ações regulares, tendo por base o que permite a legislação e insere a escola na perspectiva do Movimento, formas estas que estão registradas no PPP da escola.

Deste modo, e a partir destes elementos, é possível identificar algumas razões que diferenciam as duas escolas. A forma do trabalho pedagógico no Colégio Estadual do Campo Paulo Freire chegou neste nível por contar com uma história e origem com organicidade dos MSPdoC, além do acompanhamento da universidade, tanto no processo de ensino com as práticas pedagógicas quanto na criação de estratégias e instrumentos metodológicos, ou seja, tem-se um determinante externo (Souza, 2016) com intencionalidade, o que coloca a escola a avançar na perspectiva do Movimento.

No caso do Colégio Estadual do Campo Vilma Dissenha, a prática pedagógica da escola desenvolve-se numa cultura da Educação Rural, e é possível perceber que os principais determinantes são externos (Souza, 2016) e vêm da prática social presente no território, sem uma intencionalidade clara e nem acompanhamento, no sentido da reconstrução das práticas pedagógicas, na perspectiva do Movimento, o que mantém a escola na lógica da Educação Rural. Salienta-se, contudo, que isso não lhe faz uma escola de “menor qualidade”, pelo contrário, identifica-se seu empenho no trabalho com o ensino.

Em virtude das considerações até o presente momento, frisa-se que esta investigação permite dizer que o fato de se ter uma legislação pautada na Educação do Campo como Modalidade não significa, automaticamente, a superação da lógica da Educação Rural. Carece-se, para isso, de acompanhamento e de sustentação em determinantes externos, em um primeiro momento, como nas referências históricas dos MSPdoC, a fim de se desenvolver uma rearticulação dessas escolas, a qual crie vínculos e transforme as práticas pedagógicas e os instrumentos metodológicos. Essa perspectiva passa a produzir organicidade com os MSPdoC e suas organizações colocando a escola na perspectiva do Movimento, gerando autonomia e um coletivo que, compreendendo a Educação do Campo, a transforme numa escola pública no/do campo.

Artigo recebido em: 19/07/2022  
Aprovado para publicação em: 31/10/2023

---

PEDAGOGICAL PRACTICES OF PUBLIC SCHOOLS LOCATED IN RURAL TERRITORIES AND THE PERSPECTIVES OF RURAL EDUCATION AND FIELD EDUCATION

**ABSTRACT:** This article presents a research on public schools located in rural territories and their pedagogical practices, highlighting the differences in the perspectives of Rural Education and Field Education. For this, the methodology used a qualitative approach, through instruments of the Systematization of Social Experiences and Practices in Popular Education. In this context, the investigation showed that one of the schools is committed to providing pedagogical practices with various activities, however, in a logic "focused" on the countryside, evidencing the conception of Rural Education, that comes from social practice without an intentionality assumed by the school. In another school, the advances obtained have an intentionality, clearly assumed by the school that allows it to advance in the perspective of Field Education. It appears, therefore, that overcoming the logic of Rural Education requires an intentionality assumed by the school, which develops mediations and transforms it into a public school in/from the field.

**KEYWORDS:** Rural Education. Field Education. Public School in/from the Field. Pedagogical Practice.

---

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS UBICADAS EN TERRITORIOS RURALES Y LAS PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN RURAL Y LA EDUCACIÓN DEL CAMPO

**RESUMEN:** Este artículo presenta una investigación sobre las escuelas públicas ubicadas en territorios rurales y sus prácticas pedagógicas, destacando las diferencias en las perspectivas de la Educación Rural y la Educación del Campo. Para ello, la metodología empleó un enfoque cualitativo, a través de instrumentos de la Sistematización de Experiencias y Prácticas Sociales en la Educación Popular. En este sentido, la investigación mostró que una de las escuelas se esfuerza por proporcionar prácticas pedagógicas con diversas actividades, sin embargo, en una lógica "enfocada" en el campo, evidenciando la concepción de la Educación Rural, que proviene de la práctica social sin una intencionalidad asumida por la escuela. En otra escuela, los avances obtenidos tienen una intencionalidad, claramente asumida por la escuela que le permite avanzar en la perspectiva de la Educación del Campo. Parece, por tanto, que superar la lógica de la Educación Rural requiere una intencionalidad asumida por la escuela, que desarrolla mediaciones y la transforma en una escuela pública en/del campo.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Rural. Educación del Campo. Escuela Pública en/del Campo. Práctica Pedagógica.

## 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.
- 2 - Neste artigo, deste ponto em diante, toda vez que se referir ao Movimento da Educação do Campo, tratar-se-á apenas como Movimento, com letra maiúscula.
- 3 - 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.
- 4 - Sistematização de Experiências e Práticas em Educação Popular - Toda vez que se utilizar Sistematização com letra maiúscula, refere-se, neste texto, à Sistematização de Experiências e Práticas em Educação Popular, conforme Jara (2006) e Falkembach (2006; 2008).
- 5 - As Narrativas são relatos dos momentos da Sistematização contudo, conforme Falkembach (2008), sua construção é coletiva e transforma “o que se passou”, “o que se viveu” e “o como se viveu” em um discurso articulado a partir de um eixo temático de análises e interpretações.
- 6 - Conforme as DCEs, a Metodologia das Escolas do Campo será encaminhada a partir de quatro eixos temáticos, assim definidos: Trabalho: divisão social e territorial; Cultura e identidade; Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento Sustentável; e Organização política, movimentos sociais e cidadania. (PARANÁ, 2006).
- 7 - O Projeto de Extensão denominado: “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 Formação de Educadores”, iniciado em 2015, se articula por meio do Grupo de Pesquisa e Estudos em Formação Humana, Educação e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP). Centro de Ciências Humanas (CCH) da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão/PR.
- 8 - Rede de Formação de Educadores pelo Fortalecimento das escolas públicas do campo: caminhos de conhecimento e resistência – REFOCAR.
- 9 - Os Círculo de Saberes e Conhecimento são um espaço, tempo e instrumento metodológico, que compõem o Instrumental Metodológico e se realizam ao final de cada trimestre, onde os alunos que comunicam as atividades que expressem melhor seus estudos e trabalhos e o processo vivenciado na série, pela socialização entre as turmas (Ghedini; Berté, 2018).

---

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, ano 10, n. 77, p. 53-61, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042>. Acesso em 26 fev. 2024.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 31, n. 55, p. 47-68, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xYJBbBhyTpcKNjp5HpxZVht/?format=pdf>. Acesso em: 11 abr. 2024.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAMIGO, Carlos Antônio. Limites e possibilidades históricas à educação omnilateral. **EDUCERE - Revista da Educação da UNIPAR**, Umuarama, v. 14, n. 1, p. 83-101, 2014. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/5421/3108>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BONAMIGO, Carlos Antônio. **Pedagogias que brotam da terra**: um estudo sobre práticas educativas do campo. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10828/000601503.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 fev. 2024.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010b. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_federal\\_04\\_14.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf). Acesso em: 05 abr. 2022.

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

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. //: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 788.

CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo (org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. 4. ed. Brasília: UnB, 2002. (Coleção Por uma Educação Básica do campo).

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Sistematização em Educação Popular: uma História, um Debate. //: 30ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 6, 2008. **Anais [...]**. Caxambu, MG: ANPED 2008, p. 1-18. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT06-3316--Int.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **A arte de ampliar cabeças**: uma leitura transversal das sistematizações do PDA. Brasília, DF: MMA, 2006.

LIMA, N. A. de, GHEDINI, C. M.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v.13, n. 1, p. 636-652, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44442>. Acesso em: 27 fev. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. *In*: MUNARIM, A. *et al.* (org.) **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p.722-737.

FUENTES, Rodrigo Cardozo. FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042>. Acesso em: 26 fev. 2024.

GHEDINI, Cecília Maria. **A produção da educação do campo no Brasil**: das referências históricas à institucionalização. Jundiaí, Paco Editorial, 2017. 398p.

GHEDINI, Cecília Maria. Resignificação de práticas pedagógicas e formação de professores das escolas públicas do campo na região Sudoeste do Paraná. *In*: GHEDINI, Cecília M.; BONAMIGO, Carlos A. (org.). **Educação do campo**: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2020. p. 311-331.

GHEDINI, Cecília Maria; BERTÉ, Rosane. **Planejamento Coletivo Interdisciplinar e Instrumental Metodológico**. Organização: Cecília Maria Ghedini; Rosane Berté. Francisco Beltrão, PR: Unioeste, 2018.

JARA, Oscar Holliday. **Para sistematizar experiências**. Tradução: Maria Viviana V. Resende. 2. ed. Brasília: MMA, 2006.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez Editora, 1999. v. 70. (Coleção Questões da nossa época).

MARTINS, Fernando José. Elementos fundamentais da Educação do Campo. *In*: GHEDINI, Cecília Maria *et al.* (org.). **Educação do Campo no Estado do Paraná**: um Registro de Lutas, Conquistas e Desafios (1998-2012). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2016. p. 19-43.

MOLINA, Mônica Castagna. **Políticas Públicas, Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio

Frigotto. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. 788p.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. 152p.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo no Cenário das Políticas Públicas na Primeira Década do Sec. 21. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 51-63, 2011. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/258>. Acesso em: 25 mar. 2024.

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

PARANÁ. **Resolução nº 4783, de 28 de outubro de 2010**. Secretaria de estado da Educação. Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 18 nov. 2010. Disponível em: [legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibirImpressao&codAto=69377](http://legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibirImpressao&codAto=69377). Acesso em: 08 dez. 2020.

PARANÁ. **Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire – EFM**. Francisco Beltrão, PR: Secretaria de Educação, 2017a. 98p.

PARANÁ. **Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Professora Vilma dos Santos Dissenha - EFM**. Mangueirinha, PR: Secretaria de Educação, 2017b. 211p.

RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo: embate entre movimento camponês e estado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 01, p. 459-490, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gpsDqkLzbnrWnJqJmPPZ8CR/>. Acesso em: 27 fev. 2024.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o Conceito de Prática Pedagógica. /r/ Maria Cristina Borges da Silva. **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 1 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LIMA, N. A. de, GHEDINI, C. M.

---

NEUSA APARECIDA DE LIMA: Possui graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Católicas de Palmas (2004) e graduação em artes Visuais pela Fundação de Ensino Superior de Mangueirinha (2009). Atualmente Gestora Escolar no Colégio Estadual do Campo Professora Vilma dos Santos Dissenha E.F.M. - Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Núcleo Regional de Educação/Pato Branco. Mestra em Educação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE-Campus Francisco Beltrão.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3518-8272>  
E-mail: [neusaaplima@gmail.com](mailto:neusaaplima@gmail.com)

---

CECÍLIA MARIA GHEDINI: Graduada Pedagogia - Supervisão/Orientação pela UNIJUÍ - Universidade de Ijuí - RS (1997), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2007), Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ (2015), Pós-Doutorado pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNICRUZ) Santa Cruz do Sul RS (em andamento). Atualmente é professora associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), nos cursos de Pedagogia e Pós-graduação em Educação - Nível mestrado - Linha Sociedade, Conhecimento e Educação, onde atua com a disciplina Educação Popular, Movimentos Sociais Populares e a Educação Rural/no/do Campo.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7950-4775>  
E-mail: [cemaghe@gmail.com](mailto:cemaghe@gmail.com)

---

Este periódico utiliza a licença Creative Commons Attribution 4.0, para periódicos de acesso aberto (Open Archives Initiative - OAI).