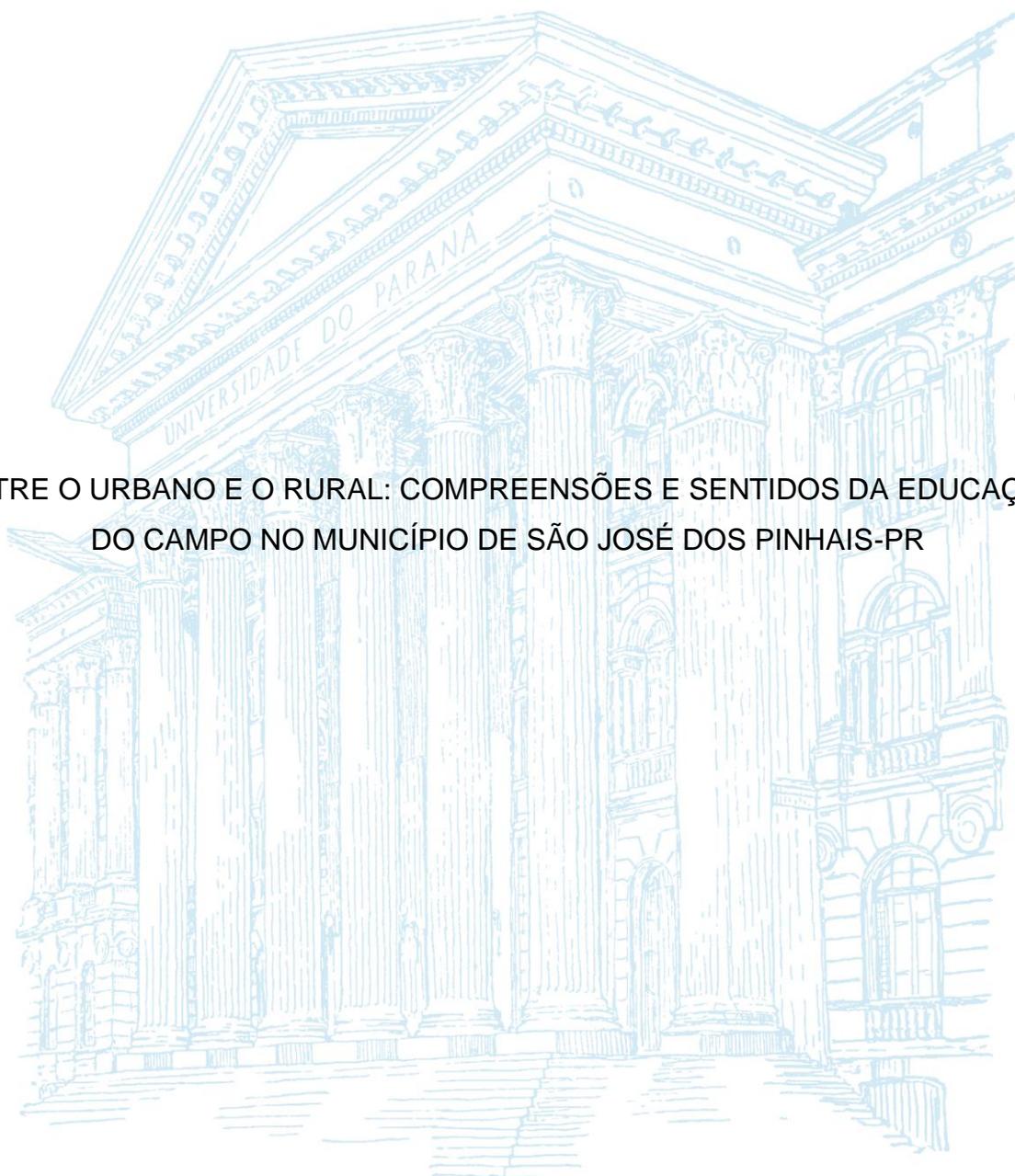


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JAIR WERLANG

ENTRE O URBANO E O RURAL: COMPREENSÕES E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO  
DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS-PR



CURITIBA  
2020

JAIR WERLANG

ENTRE O URBANO E O RURAL: COMPREENSÕES E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO  
DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS-PR

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, área de concentração Educação em Ciências, Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Barbosa Pereira

CURITIBA  
2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE – SIBI/UFPR

---

W489e Werlang, Jair

Entre o urbano e o rural: compreensões e sentidos da educação do campo no município de São José dos Pinhais-PR [recurso eletrônico]/ Jair Werlang. Curitiba, 2020.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, área de concentração Educação em Ciências, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Barbosa Pereira

1. Educação de campo – estudo e ensino. 2. Educação - pesquisa. 3. Paulo Freire. I. Pereira, Patrícia Barbosa. II. Título.

CDD 370.91734

---

Bibliotecária: Vilma Machado CRB9/1563



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM  
CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA - 40001016066P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de JAIR WERLANG intitulada: Entre o urbano e o rural: compreensões e sentidos da Educação do Campo no município de São José dos Pinhais-PR, sob orientação da Profa. Dra. PATRÍCIA BARBOSA PEREIRA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo Colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 15 de Março de 2020.

PATRÍCIA BARBOSA PEREIRA

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

ANTÔNIO FERNANDO GÓVÊA DA SILVA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS)

ELENILTON VIEIRA GODOY

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Hilário e Aldina (in memorian)...

Ao meu pai, que foi para escola por apenas sete dias, mas me incentivou durante toda sua vida.

A minha mãe, que concluiu, como ela dizia, somente o “*quarto livro*” e lutou muito para me ver estudar.

## **AGRADECIMENTOS**

A minha amada esposa Ediane, pela ajuda, paciência, compreensão e carinho. Aos meus queridos filhos Eduardo e Gabriel.

Aos meus nove irmãos e a minha irmã. Não tiveram as mesmas oportunidades e, talvez por isso, me incentivaram tanto.

À Patrícia, minha querida orientadora. Sua calma foi decisiva. A dedicação e as orientações me fizeram persistir.

Aos professores que tive na vida, em especial aos do Mestrado, Leonir, Camila, Elenilton e Mônica.

Agradeço aos professores Gouvêa e Elenilton, que estiveram na banca de qualificação e defesa, pelas importantes contribuições.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM UFPR), pela oportunidade.

Ao Celso, Andressa, Shibata e Julyane, colegas de trabalho no Banco do Brasil S.A, pela ajuda nas inúmeras negociações para ajustes de horários. Só assim, foi possível frequentar as disciplinas e fazer a pesquisa.

Aos representantes do Banco do Brasil S.A, pelo incentivo.

À Secretaria de Educação de São José dos Pinhais – PR, que me recebeu e autorizou a realização do trabalho nas escolas.

Às diretoras e pedagogas das escolas visitadas, por me receberem com tanta atenção.

Às professoras que participaram da pesquisa, por terem colaborado e pelas horas de conversa que tivemos. Foi uma experiência única.

Aos colegas do Mestrado e do grupo de estudos, pelo carinho, respeito, diálogo e amizade.

Somos e valemos o que seja a nossa causa.

Dom Pedro Casaldáliga

## RESUMO

Em uma perspectiva de olhar para a relação entre conhecimentos locais e científicos, alinhados ao movimento da Educação do Campo, um movimento prático e vinculado aos trabalhadores do Campo, que defende e luta pela educação do conjunto dos trabalhadores, o presente estudo foi desenvolvido na Rede Pública Municipal de Ensino de São José dos Pinhais – PR, em escolas de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, localizadas na área rural do município. Sabendo e considerando as particularidades desse Campo São Joseense, envolto numa dinâmica de transformação, transitando entre o urbano e o rural, o objetivo principal deste estudo foi analisar como as professoras do Campo de São José dos Pinhais compreendem, significam e que sentidos apontam para a Educação do Campo e ao próprio Campo. Ainda, com objetivo de trabalhar as aproximações existentes entre as áreas, pretende-se debater a importância dos pressupostos Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), que sinalizam para um posicionamento menos ingênuo diante dos fatos e acontecimentos científicos e tecnológicos, aproximando as abordagens dos contextos sociais em que ocorrem. Nesse sentido, também nesta pesquisa, são abordadas as ideias de Paulo Freire e sua relação com demais temas nela tratados, principalmente, a importância de uma pedagogia dialógica, que aproxima educadores e educandos, de um currículo que considere a realidade local e a participação da sociedade na sua construção. Além disso, sabendo da importância e implicações do currículo para o ensino, bem como, da riqueza que pode representar ao se aproximar das demandas da sociedade, considerando a reformulação curricular em andamento na Rede de Ensino do Município, ouvimos as professoras sobre como participaram do processo e o que pensavam sobre a possibilidade uma proposta curricular específica para as Escolas do Campo. A abordagem metodológica da pesquisa foi qualitativa e a constituição dos dados se deu por meio de entrevistas com as professoras das escolas pesquisadas, em conversas com diretoras e/ou pedagogas, revisão da literatura dos temas estudados e análise documental das diretrizes curriculares do estado do Paraná e do município de São José dos Pinhais-PR. Os dados levantados foram analisados na perspectiva da Análise de Discurso da vertente franco-brasileira, com base em Orlandi (2015) e indicam um "silenciamento" da Educação do Campo nas escolas, com predominância de sentidos que apontam para programas e projetos governamentais. Foi possível considerar ainda que a reformulação curricular que ocorria no Município era um discurso presente, porém, a especificidade curricular para as escolas do Campo, uma incerteza. Além disso, a Educação CTS foi tomada como uma novidade entre as participantes, enquanto as ideias freireanas, transitaram entre a inspiração e o total esquecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação do Campo. CTS. Paulo Freire. Currículo. Análise de Discurso.

## ABSTRACT

Considering a perspective of observing the relationship between local and scientific knowledge, aligned to the movement of Rural Education – a practical movement connected to Rural workers – that stands for education for the workers as a whole, the following study was developed within the Public Educational System of the city of São José dos Pinhais – PR, on schools ranging from the first to the fifth grade of elementary school, located on the rural area of the city. Perceiving and considering the specificities of the Rural area of São José dos Pinhais, amongst a dynamic of transformation, transiting between the urban and the rural, the main objective of this study was to analyze how do teachers from São José dos Pinhais comprehend, signify and what is their understanding of Rural Education as well as of the concept of Rural itself. Furthermore, with the objective of discussing the relationship between the areas, we intend to debate the importance of concepts such as Science, Technology and Society (STS), that stand for a less naïve position concerning the scientific and technological facts, bringing closer the social contexts in which they take place. Accordingly, in this research we also discuss Paulo Freire's ideas, and its relationship with the other themes discussed here, especially the importance of a dialogical pedagogy, that brings teachers and students closer, and also the importance of a curriculum that considers the society's participation in constructing it and that takes the local reality into consideration. Furthermore, considering the importance and the implications of the curriculum to education, as well as how rich it is to consider the society's demands - and concerning the curricular reformulation that is taking place on the Municipal Educational System, - we have asked teachers to tell us about how they participated on this process and what were their thoughts about the possibility of a specific curricular proposal for the Rural Schools. We used a qualitative method as our methodological approach and the data were collected through a) interviews with the teachers from the schools, b) conversations with headmasters and/or pedagogical staff, and c) a literature review of the studied thematic as well as documental analysis of the curricular guidelines of both the state of Paraná and the city of São José dos Pinhais – PR. The collected data were analyzed through Discourse Analysis from the French-Brazilian approach, based on Orlandi (2015). The data indicate a silencing of the Rural Education on the schools, predominately pointing to the importance of governmental programs and projects. It was possible to consider that the curricular reformulation that was taking place at the city was a present discourse, although the curricular specificity for Rural schools was not so certain to be present. Furthermore, STS Education was taken as news between the participants, whereas the ideas concerning Paulo Freire's perspectives ranged from inspiration to the total oblivion.

**Keywords:** Rural Education. STS. Paulo Freire. Curriculum. Discourse Analysis.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1– A ELABORAÇÃO DO DIZER.....	118
--------------------------------------	-----

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – TRABALHOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE.....	69
QUADRO 2 – RESUMO DOS NOVE TRABALHOS SELECIONADOS.....	75
QUADRO 3 – MOVIMENTOS DE SENTIDOS NA SIGNIFICAÇÃO, PRESENTES NOS DISCURSOS DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS.....	121

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1- EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO, CTS E PAULO FREIRE, NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES, NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD) E NA CIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (SCIELO).....	64
TABELA 2- BUSCA CONJUGADA DE DESCRITORES.....	65
TABELA 3- BUSCA CONJUGADA DOS DESCRITORES EDUCAÇÃO DO CAMPO/CURRÍCULO/PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO DO CAMPO/CURRÍCULO/CTS.....	65
TABELA 4- QUANTIDADES/REGIÃO, CONTEXTO, SUJEITOS/INSTITUIÇÕES E OBJETO/TEMÁTICA DAS PESQUISAS.....	67
TABELA 5- TRABALHOS COM “CTS” E/OU “CTSA”, “EDUCAÇÃO DO CAMPO” OU “ESCOLA DO CAMPO” NO TÍTULO E/OU PALAVRAS CHAVE.....	73
TABELA 6- TRABALHOS COM “CTS E/OU CTSA/EDUCAÇÃO DO CAMPO OU ESCOLA DO CAMPO” E “EDUCAÇÃO DO CAMPO OU ESCOLA DO CAMPO/CTS E/OU CTSA”.....	74
TABELA 7- RESUMO DAS INFORMAÇÕES DAS ESCOLAS VISITADAS.....	103
TABELA 8- RESUMO DAS INFORMAÇÕES DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES.....	110

## LISTA DE ABREVIATURAS

AD	-	Análise de Discurso
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CNBB	-	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CTS	-	Ciência Tecnologia e Sociedade
CTSA	-	Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENERA	-	Encontro Nacional de Educadores(as) da Reforma Agrária
ENPEC	-	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	-	Instituições de Ensino Superior
ITERRA	-	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação
MST	-	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE – PR	-	Plano Estadual de Educação do Paraná
PIB	-	Produto Interno Bruto
PME	-	Plano Municipal de Educação
PR	-	Paraná
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	-	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura e em Educação do Campo
PRONACAMPO	-	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	-	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RCP	-	Referencial Curricular do Paraná
SEMED	-	Secretaria Municipal de Educação
SJP	-	São José dos Pinhais
STS	-	Science, Technology and Society
TCLE	-	Temo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná
UNB	-	Universidade de Brasília

- UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e cultura
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2</b>	<b>O CAMPO E EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	28
2.1	O CAMPO, SUAS ESCOLAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	28
2.1.1	Formação de educadores do Campo .....	35
2.2	CURRÍCULO: REDES DE AÇÕES E TRANSFORMAÇÕES .....	39
2.2.1	Educação do Campo nas Políticas Curriculares Contemporâneas .....	45
2.2.2	A Educação do Campo nas Orientações Curriculares do Estado do Paraná .....	49
2.2.3	A Educação do Campo nas Orientações Curriculares do Município de SJP- PR.....	52
2.3	EDUCAÇÃO DO CAMPO, CTS, PAULO FREIRE E CURRÍCULO: APROXIMAÇÕES E IMPLICAÇÕES.....	55
<b>3</b>	<b>AS ARTICULAÇÕES PRESENTES NAS PESQUISAS</b> .....	64
3.1	EDUCAÇÃO DO CAMPO, CTS, PAULO FREIRE E CURRÍCULO: PESQUISAS NO BRASIL.....	64
3.1.1	As especificidades das pesquisas .....	68
3.2	EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO CTS NOS TRABALHOS DO ENPEC .....	72
3.2.1	Os Contextos e Orientações dos Trabalhos .....	75
3.2.2	Os Objetivos dos Trabalhos .....	77
3.2.3	Como foi abordada a Educação do Campo.....	80
3.2.4	A Abordagem do Tema CTS .....	81
<b>4</b>	<b>CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS</b> .....	85
4.1	ANÁLISE DE DISCURSO, O CAMPO E OS DISCURSOS .....	85
4.2	O CONTEXTO.....	93
4.2.1	As escolas .....	97
4.3	A PESQUISA NO CAMPO: CONHECENDO AS ESCOLAS E AS PROFESSORAS PARTICIPANTES .....	100
4.3.1	As escolas que visitamos – Caracterização a partir das gestoras.....	103
4.3.2	Um pouco sobre as professoras.....	109
<b>5</b>	<b>MOVIMENTOS DE SENTIDOS E CONSTITUIÇÃO DOS DISCURSOS</b> ...	113

5.1	UM CAMPO EM TRANSFORMAÇÃO.....	114
5.1.1	A Educação do Campo, escolas do Campo em um território em transição	120
5.2	A ESPECIFICIDADE DO CURRÍCULO - UM DILEMA.....	132
5.2.1	As professoras pedem participação.....	140
5.3	EDUCAÇÃO CTS, PAULO FREIRE E OS CAMINHOS PARA UMA APROXIMAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE .....	146
5.3.1	CTS: espaço a conquistar .....	148
5.3.2	Paulo Freire: da inspiração ao esquecimento.....	150
5.3.3	Proximidade entre a realidade dos alunos e a prática pedagógica: uma unanimidade .....	155
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>163</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>169</b>
	<b>APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA .....</b>	<b>175</b>
	<b>ANEXO 1 - TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>177</b>
	<b>ANEXO 2 - MAPA COMUNIDADES RURAIS DE SJP-PR.....</b>	<b>179</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O desafio da pesquisa em educação para quem não é professor na efetiva função em sala de aula ou, ao menos, para quem de alguma forma não labuta diretamente na área, é grande. A grandeza desse desafio se faz pela própria complexidade, diversidade e particularidades que envolvem as escolas e o ensino.

Assim, mesmo não diretamente envolvido com atividades escolares, já que não atuava há mais de uma década no meio, mas como professor de formação, me lancei ao desafio de pesquisar algumas escolas, seu corpo docente e alguns de seus discursos. Os anos de espera, preenchidos pelas leituras, diálogos e reflexões sobre educação, serviram de combustível para a decisão de ingressar no mestrado e tornar realidade o desejo dessa aproximação.

A partir de então, inicialmente busquei ir ao encontro de uma temática que pudesse reunir questões importantes sob três aspectos: sociedade, meio ambiente e educação. Além disso, acreditando que, tudo que fizemos carrega e é carregado de nossa própria história de vida, decidi trabalhar com algo que tivesse sido significativo e marcante para mim.

Nascido e crescido em comunidades rurais, filho de agricultores e estudante de escola localizada no Campo<sup>1</sup> - aliado ao fato de ter formação técnica em agropecuária e ter passado boa parte da vida trabalhando com pequenos agricultores - me impulsionei para a pesquisa no meio rural e a educação que lá se faz.

Além disso, ter vivenciado realidades tão diferentes existentes no Campo do nosso país, desde a pequena propriedade de subsistência, das áreas de assentamentos da reforma agrária, indo até as imensas e ricas fazendas da chamada agricultura empresarial, encarando, assim, as contradições e as disputas por narrativas e espaços de poder, me fez por definir como ponto de partida o Campo e suas escolas.

Assim, ao olhar para a realidade do município de minha residência, São José dos Pinhais, no estado do Paraná (SJP-PR), percebi uma característica muito particular: uma grande e diversificada área rural, junto à capital Curitiba. Esse fato

---

<sup>1</sup> Adotarei ao longo do texto a palavra “Campo” com letra maiúscula para ressaltar a sua especificidade de espaço geográfico e social, lugar, local, para o qual a presente pesquisa lançou seu olhar. Assim, se diferencia de campo enquanto área de estudo, assunto, tema.

aguçou ainda mais a minha curiosidade, impulsionando-me a questionar: como as escolas e as comunidades encaram e convivem com essa realidade e com suas transformações? O quê e como essa “quase condição” de “campocidade”<sup>2</sup> afeta a vida das pessoas, inclusive dos alunos que lá estudam e de seus professores?

Preferi adotar o termo “campocidade”, como forma de marcar as características e dinâmica do Campo de São José dos Pinhais, em vez de usar “periurbano” ou “espaço periurbano”, já que esses, segundo Silva (2017), podem ser por vezes também definidos como faixa de transição ou franja rural-urbano, podendo levar a ideia de um avanço dos espaços urbanos nos rurais.

Embora a realidade do Campo de SJP-PR mostre semelhanças com as características que definem uma região como sendo um espaço periurbano, meu olhar se voltou mais para as influências dessa condição de transição na vida das pessoas, das escolas e menos para as mudanças na ocupação dos espaços.

Portanto, quando uso o termo transição faço na perspectiva das mudanças no imaginário das pessoas e que envolve elementos da própria construção da identidade enquanto sujeitos do Campo. Não se trata puramente de mudanças da ordem física e ocupacional dos espaços, como se fosse uma simples troca de um status anterior por um novo, mas sim um coabitar de costumes, culturas e formas de organização.

A decisão de ouvir os professores me pareceu fundamental, uma vez que, pelos seus discursos poderia me aproximar de suas ideias e os sentidos que dão para o próprio Campo e para a Educação do Campo. Assim, considerei ser de suma importância conhecer como as pessoas que trabalham nas escolas localizadas no Campo, percebem esse meio, como encaram as relações e implicações entre escola e sociedade, como significam e/ou ressignificam o ser professor e as suas práticas naquela realidade.

Além disso, emergiu o anseio de saber um pouco a respeito da formação desses professores, como se prepararam ou se preparam para atuarem em escolas

---

<sup>2</sup> Usei o termo “campocidade” na tentativa de destacar uma característica marcante do Campo de São José dos Pinhais – PR, que é a de estar situada na região metropolitana da capital do estado paranaense, portanto, muito próxima de um grande centro urbano. Esta condição influencia as características desse Campo, pelo modelo de ocupação, atividades econômicas e formas de organização. Dada essa proximidade, com raras exceções, não se pode falar de grandes distâncias, dificuldades de acesso, faltas de estrutura, isolamentos, situações ainda frequentes em diversas regiões rurais do Brasil.

que lutam pelo direito de se manterem vivas. Enfim, como entendem e significam esta condição das escolas e das comunidades.

Corroborou com a decisão de pesquisar “o lugar” chamado Campo, mais precisamente as escolas localizadas nele, o fato de estar em andamento uma proposta de reformulação curricular para a Rede Municipal de Ensino de São José dos Pinhais. Desta forma, o olhar se amplia e vai para além das instituições escolares em si, mira-se também a educação que nelas se faz ou que se pretende fazer.

Particularmente, em tempos que se iniciavam os preparativos e diálogos com relação à implantação da BNCC, que parece trazer intrínseca, como o próprio nome sugere a ideia do comum, no sentido do único, do mesmo, me interessei por tentar analisar como os sujeitos das escolas do Campo, principalmente os professores, percebem esse “comum”. Unicidade que por sinal já era realidade nas Diretrizes Curriculares do Município, fato este que, conforme relatos preliminares de algumas professoras de escolas do Campo, não consideravam as particularidades lá existentes.

O cenário parecia ser bem complexo e, portanto, bastante desafiador, tendo em vista que não se falava de uma Educação do Campo feita no interior de movimentos sociais ou de outros grupos com características mais específicas como os quilombolas, ribeirinhos, mas sim em comunidades com uma diversidade de origens, formações e atividades.

Ao conhecer de perto a realidade do Campo de São José dos Pinhais-PR, suas escolas, conversar com as diretoras e coordenadoras, mas principalmente, ouvir os discursos das professoras – todas as participantes docentes eram professoras - a expectativa de que estava diante de um cenário complexo se confirmou. Conforme disse uma das professoras entrevistadas, estava diante de um “Campo em transição”.

Sem dúvida, a maneira como os grupos humanos se organizam enquanto comunidades interioranas, como se posicionam politicamente na defesa da sua condição de trabalhadores do Campo ou simplesmente como residentes de áreas rurais, influencia a forma de como se identificam enquanto sujeitos do Campo e os sentidos que constroem a esse respeito.

Esse posicionamento e essa identidade camponesa também geram reflexos no modo como a comunidade vê a escola e o que espera dela. Esse é um fato que

não poderia ser descartado quando analisada a relação que a escola e, portanto, as professoras, mantêm com a comunidade. Os discursos e as práticas que ocorrem nas escolas possivelmente guardam certa aproximação com as expectativas e anseios locais.

Porém, era importante considerar como os currículos, que naquele momento passavam por uma transformação, contemplariam, ou não, todas essas especificidades das escolas e comunidades do Campo, bem como, analisar se havia espaço para a participação popular, para as professoras e demais profissionais das escolas.

Portanto, os movimentos de sentidos das professoras com respeito à Educação do Campo, o próprio Campo e currículo, poderiam apontar como elas significavam as suas práticas nessas escolas e como estariam atentas e dispostas por lutarem a favor das causas locais, principalmente pela permanência das comunidades e das próprias escolas.

Ao trazer à baila a Educação do Campo, não se fez apenas referência às particularidades da educação, até porque se assim fosse, seria na contramão do que o próprio movimento entende como educação. Segundo Caldart (2009), ela brotou a partir de um determinado contexto social e histórico, carregando consigo sentimento, expectativa e esperança das pessoas que começam o movimento e “não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia.” (CALDART, 2009, p. 40).

Importante dizer que, a discussão que se pensou fazer nesta pesquisa, apontou para a perspectiva da Educação *do* Campo, feita a partir das condições e realidades do Campo, com e pelos sujeitos que lá estão, mas também *no* Campo, afinal, as pessoas devem ter o direito à educação nos locais em que vivem, nas suas comunidades. (CALDART, 2011, p. 149-150).

Assim, sai de cena a ideia de uma educação pensada *de fora*, feita *por alguém* para quem vive no Campo, entra em cena quem *está lá*, os camponeses, que buscam “afirmar a necessidade de políticas públicas que garantam o direito à educação, e o reconhecimento de um saber social, de uma pedagogia produzida na materialidade de seu trabalho e de suas lutas sociais.” (SCHWENDLER, 2015, p. 16).

Abarca-se aqui toda a dinâmica das relações de poder, políticas e dos interesses que orbitam em torno da questão agrária e de ocupação do Campo

brasileiro. Para a educação, nesta especificidade, é lançado o desafio que vai muito além das questões de ensino, pois se constitui como uma tarefa que visa contribuir com as comunidades rurais e com as pessoas do Campo.

Complicações e implicações que não se limitam ao Campo, mas que dizem respeito e se espalham para a toda sociedade, seja urbana ou rural. Afinal, estão em jogo questões ambientais, alimentares, habitacionais, que foram se constituindo na esteira do movimento de ocupação e de desocupação do Campo brasileiro e mundial, gerando influência direta na vida das pessoas, suas comunidades e no meio ambiente.

Assim, ao se falar em princípios, diretrizes ou objetivos da Educação do Campo, abrem-se perspectivas amplas e abrangentes, pois, segundo Caldart (2009), ela surge como crítica à realidade e condições da educação brasileira, mas em especial à realidade da educação das pessoas que trabalham e vivem no Campo do país. Mas vai além, tem no horizonte a necessidade da luta por políticas públicas, por escolas, por um projeto de Campo e de país, que oportunize acesso à educação para todo o povo, a conquista da autonomia por parte das pessoas, a valorização de educadoras e educadores.

Quando a Educação do Campo advoga um olhar mais amplo para a própria condição e objetivos da escola, não a nega, ao contrário, amplia as suas possibilidades e a percebe com maior responsabilidade e capacidade de influenciar a comunidade na qual se situa. Uma escola sem barreiras rígidas entre o institucional e social, campos complementares e parceiros para conquista de objetivo comum, a construção da autonomia dos sujeitos.

Autonomia que pode levar ao posicionamento crítico diante dos fatos e que capacita para a tomada de decisão e de escolhas políticas que, por sua vez, exercerão influência não só sobre o próprio indivíduo, mas sobre o conjunto, orientando os seus rumos e sua organização. Portanto, ao passo que escolhemos e decidimos, somos, conseqüentemente, impactados por nossas escolhas, refletidas na organização e dinâmica da sociedade em que vivemos.

Como será apresentado ao longo do texto, a Educação do Campo traz essas perspectivas para escola - do engajamento, da relação próxima com a comunidade e das suas necessidades. É válido observar se o currículo contempla de alguma forma esses anseios, já que assume uma condição muito especial, uma vez que:

O currículo pode ser desenhado para ajudar os estudantes a conhecer seus próprios discursos - a saber, de que forma o conhecimento e o poder se criam e recriam a partir de uma relação mútua -, porém também pode se centrar na aceitação de discursos preexistentes condicionados e opressivos. (GODOY, 2015, p. 71).

Portanto, o currículo se reveste de uma importância muito grande e os entendimentos que se tem sobre ele são os mais diversos:

Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Porém, embora sabendo que tentar uma definição seja uma tarefa arriscada, dada a sua amplitude e complexidade, o currículo deve ser percebido de uma forma mais ampla, um processo que se constrói com o tempo, envolto e determinado pela influência e interesse de certos grupos humanos, por disputas de poder, hegemonia de discursos e de modelos de sociedade, mas também de resistência e tentativas de mudanças.

Assim, concordo que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2013 apud MOREIRA; SILVA, 2013).

Por tudo isso, é possível compreender o momento importante pelo qual passava a educação de SJP-PR, uma vez que, a reformulação do currículo, poderia significar o momento de levar em conta toda uma gama de situações e especificidades que envolvem as escolas e o ensino.

Cabe destacar a oportunidade, justamente pensando nas especificidades das escolas do Campo, de se ter em perspectiva a construção de uma autonomia curricular para essas escolas. Autonomia que, nesse caso, poderia significar a oportunidade de conectar a realidade vivida pelos alunos e comunidades, com os objetivos e práticas educacionais desenvolvidas nas escolas.

Ao frequentar as disciplinas do mestrado, tomei contato com os estudos CTS (Ciência – Tecnologia – Sociedade). Por meio das leituras e discussões a respeito, percebi a existência de muitos pontos de convergência entre tais estudos e o movimento da Educação do Campo: ambos surgem em um cenário de contradições e disputas, envolvendo questões sociais, econômicas e ambientais.

O movimento CTS, conforme Santos e Mortimer (2000), problematiza o aprofundamento dos impactos de ordem ambiental, os reflexos da industrialização na vida das pessoas, a concentração do conhecimento científico e faz surgir a preocupação com as questões éticas relacionadas aos estudos científicos e tecnológicos, bem como, com a necessidade da participação popular nas decisões relacionadas ao seu desenvolvimento.

É a partir da ideia de proximidade e intensa articulação entre escolas e comunidade, características da Educação do Campo, que se pode falar da importância e do potencial que a perspectiva CTS traz para as escolas localizadas no Campo. Encontra-se nele cenário permeado por condições e situações que aproximam ciência, tecnologia, ensino, meio ambiente, comunidade, educação e toda a gama de implicações que mantêm entre si.

Assim como na Educação do Campo, onde não cabe olhar a escola e o ensino de forma compartimentada e desconectada da sociedade, os pressupostos da abordagem CTS partem do princípio de que, nenhuma das esferas, sejam elas sociais, tecnológicas ou científicas, devem ser olhadas isoladamente. Ao problematizar as construções científicas e tecnológicas, debatendo e descortinando as próprias intencionalidades, objetivos e interesses presentes no processo, bem como as consequências para a sociedade, a Educação CTS imprime na ciência e na tecnologia o caráter de construção humana e de não neutralidade.

As propostas de ensino com a perspectiva anterior têm a potencialidade de desenvolverem nos alunos, possibilidades para uma crítica ao uso que fazem da tecnologia e da ciência. Portanto, há um estímulo à capacidade de questionar os desdobramentos que influenciam diretamente as suas vidas e das comunidades em que vivem.

Neste ponto, os pressupostos da Educação CTS, articulados com a Educação do Campo, têm potencial para fortalecê-la, uma vez que ambas trabalham com perspectivas de ensino e de escola a partir de pontos em comum. Ademais, comunicam-se também com relação ao que desejam para a formação dos alunos e

de como as experiências vividas nas escolas, podem contribuir para um aprendizado que não seja restrito ao campo da técnica e da instrução, mas sim que seja amplo e que dialogue com os diversos aspectos da vida.

Ao abordarem a discussão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e a formação de professores para a área de Ciências e Matemática, Brick et al. (2014), apontam a importância de:

Formar professores de ciências não apenas para atuar no campo, usando o campo meramente para fins de contextualização do ensino, mas para atuar na Educação do Campo – considerando efetivamente seus princípios, especificidade e demandas. (BRICK et al., 2014, p. 30).

Fundamental então, tanto para a Educação do Campo, quanto para a Educação CTS, uma formação sólida dos professores, para que eles possam compreender os pressupostos desses movimentos e, desta forma, a importância do trabalho que fazem. Assim, poderão aderir às expectativas dos alunos e da comunidade, com objetivos bem definidos, com embasamento para criticarem os currículos e colaborarem nas suas elaborações.

É de se destacar a importância das experiências vividas pelos alunos nas escolas que, em grande parte, serão proporcionadas e dependerão da formação dos professores e da capacidade desses de criarem um ambiente reflexivo e significativo na sala de aula. O professor que tiver ciência das características dos grupos sociais que a escola atende, suas necessidades, expectativas com relação à educação, ou seja, que souber em que “chão pisa”, poderá planejar a sua prática de forma a atender aquilo que se espera dela.

É claro que tal situação não é importante ou exclusividade das escolas do Campo, afinal são características, atitudes e práticas que deviriam ser correntes em qualquer ambiente de ensino. Porém, deve-se destacar a importância que isso representa para a Educação do Campo, historicamente fruto da luta dos movimentos e grupos sociais, que objetivaram nela a conquista do direito à educação. Se hoje se pode falar em Educação do Campo, é justamente em função dos esforços dos sujeitos envolvidos, ou seja, os sujeitos do Campo.

Nesse sentido, como mais uma das referências para as análises feitas nesta pesquisa, pensei ser indispensável estarem presentes as ideias de Paulo Freire. Não

só pela relação direta que elas mantêm com os pressupostos da Educação do Campo, mas também pela essência do que penso por educação e do ato de ensinar.

As ideias freireanas trazem para as escolas e para o trabalho dos professores, um significado que perpassa todas as amarras regimentais e institucionais que possam objetivar dar uma forma definida e estanque ao ensino. Ao ressaltar a importância dos diversos saberes dos alunos, da sua posição ativa nos processos de ensino-aprendizagem, se quebra a hegemonia do monólogo e, assim, caminha-se para uma verdadeira comunicação entre educadores e educandos.

Neste sentido, concordo com Freire quando aponta para o caráter dialógico e comunicacional da educação. O autor afirma que “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 2017, p. 89).

Para trabalho no espaço escolar é fundamental a comunicação, não só com os alunos, mas também com a comunidade. As comunidades assumem no Campo um aspecto muito especial, pois é em torno delas que as pessoas constroem a própria identidade e a dos seus grupos e se organizam para atenderem suas necessidades.

Portanto, com essa pesquisa, pretendo de alguma forma, incentivar o debate em torno das escolas e da Educação do Campo, ao envolver as pessoas que nelas trabalham dando-lhes a oportunidade de falarem e refletirem sobre as suas práticas e de como significam essa suas posições.

Além disso, os momentos de diálogo, ao trazerem os temas Educação do Campo, Paulo Freire, Educação CTS e currículo, que mostram tantos pontos convergentes e importantes para a sociedade e a educação brasileira, tiveram como intuito, colaborar com as reflexões sobre educação e a favor da luta pela manutenção das condições de vida no Campo, ou seja, um Campo com sujeitos.

Como uma das estratégias para alcançar os objetivos da pesquisa e me aproximar da realidade vivida nas escolas do Campo do município de São José dos Pinhais, optei por ouvir as professoras que nelas atuavam. Por meio de entrevistas semiestruturadas, pretendia saber como as professoras encaravam seu trabalho, as especificidades que lá encontram, o que pensam, como se posicionam e os sentidos e discursos que constroem a respeito da Educação do Campo, do próprio Campo,

das ideias de Paulo Freire, sobre Educação CTS e da possibilidade/necessidade de um currículo específico.

Mesmo tendo definido como método para ouvir as professoras a entrevista, procurei me afastar da ideia de que as informações “estivessem por aí, prontas e acabadas e esperando que alguém as recolha, sem a participação ativa de quem entrevista.” (ARAGAKI et al., 2014, p. 58). Ao contrário, pensei em um processo carregado de negociação de sentidos e de reflexividade. (ARAGAKI et al., 2014).

Para auxiliar nessa análise, decidi utilizar como referencial metodológico a Análise de Discurso (AD) da linha franco-brasileira, que tem como principal referência no Brasil a professora e pesquisadora Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi que, por sua vez, toma como referência principal as proposições teóricas do francês Michel Pêcheux.

No entanto, embora a AD seja aqui trazida como metodologia de análise, ela não se limita a ser apenas uma ferramenta metodológica, pois serve também como um dos referenciais teóricos desta pesquisa. Afinal de contas, dado o contexto social e intelectual em que nasceu a AD, ela traz “o sujeito para o centro do novo cenário” (FERREIRA, 2003, p. 40). As atenções se voltam para o sujeito falante e se preocupam com a sua história, sua posição e de como esses aspectos influenciam o seu discurso.

Para Orlandi:

A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. (ORLANDI, 2015, p. 13).

Por isso, ao ouvir as professoras e fazer a análise de seus discursos, não poderia partir apenas do momento de fala ou do que falaram. Foi necessário, assim, conhecer as suas formações, origens, quais discursos faziam parte de suas vidas, enfim, era necessário conhecer suas histórias. Uma perspectiva discursiva que “leva em consideração e fundamenta a produção do discurso como vinculada à construção dos sentidos.” (PEREIRA, 2014, p. 151). É nessa rede de relações e experiências que os discursos se formam, significam, ressignificam, direcionam e são direcionados pelos movimentos de sentidos presentes na fala de seus autores.

Diante desse cenário e considerando as particularidades do Campo São-Joseense, suas escolas e professoras, bem como a reformulação curricular em andamento no município, vieram à tona muitas questões: como as professoras compreendem e significam o Campo em que trabalham e a própria Educação do Campo? Como encaram as transformações que ocorrem no Campo? O que pensam sobre a relação entre escola e comunidade? O que pensam de uma especificidade para os currículos dessas escolas? O pensamento freireano influencia suas práticas? Já tiveram contato com os pressupostos da Educação CTS? Pensando em todas essas indagações emergentes, defini como problema central de pesquisa o seguinte questionamento:

Como as professoras das escolas municipais da área rural de São José dos Pinhais – PR compreendem e significam a Educação do Campo em um Campo em transição? Na busca por respostas a todos esses questionamentos, mas principalmente para essa questão, foram elaborados alguns objetivos a serem alcançados com a pesquisa:

- Analisar os movimentos de sentidos presentes nos discursos dos professores sobre o Campo e Educação do Campo;
- Averiguar a presença da Educação do Campo nas diretrizes curriculares do estado do Paraná e do município de São José dos Pinhais – PR;
- Identificar as possibilidades de aproximações entre os pressupostos da Educação do Campo, da Educação CTS e as ideias de Paulo Freire, além de analisar como essas ideias estão presente nos discursos das professoras.
- Investigar o que as professoras das escolas municipais localizadas na área rural de São José dos Pinhais-PR compreendem por currículo e o que dizem sobre uma especificidade curricular para aquelas escolas;
- Destacar alguns discursos das professoras a respeito da importância das escolas do Campo e da aproximação com os alunos, familiares e a comunidade;

Quanto à organização da escrita, inicialmente discutirei situações ligadas ao Campo, à Educação do Campo, às escolas e ao currículo, além das aproximações da Educação do Campo, Educação CTS e as ideias de Paulo Freire, com suas possíveis implicações nas questões curriculares.

Na seção seguinte trarei dados e discussões a respeito da presença desses temas nas pesquisas acadêmicas, primeiro de forma mais ampla, no Portal de Periódicos da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

(BDTD) e na Scientific Eletronic Library Online (SciELO), para depois, analisar os anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC).

Em seguida, apresentarei os caminhos teóricos, metodológicos e as condições de produção da pesquisa, bem como o contexto em que ocorreu, para caracterizar o município de São José dos Pinhais-PR, as comunidades, as escolas e participantes da pesquisa. Ainda nesse capítulo, destaco a importância da Análise de Discurso como apoio teórico e metodológico.

Na penúltima seção será realizada uma análise dos discursos das professoras entrevistadas, como forma de refletir e debater sobre sentidos e compreensões que produzem e expressam sobre a sua condição de professoras de escolas do Campo, do próprio Campo, da Educação do Campo, de currículo, Paulo Freire, Educação CTS e as aproximações do trabalho pedagógico com a vida dos alunos e das comunidades.

Finalmente, nas considerações finais, discorrerei sobre os pontos principais da pesquisa com destaque para algumas tendências e correntes de pensamentos presentes nos discursos das professoras, na tentativa de interpretar os movimentos de sentidos em suas falas.

## 2 O CAMPO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Embora a pesquisa tenha acontecido em um Campo com características diferentes do tradicional Campo brasileiro, principalmente no que se refere aos locais onde a Educação do Campo brotou e ganhou força - os movimentos sociais ligados à luta pela conquista da terra e de direitos - consideramos importante falar sobre o Campo, sua dinâmica e os desafios das pessoas que nele vivem.

Além disso, até como forma de situar as discussões centrais deste estudo, há intenção de se traçar um panorama da Educação do Campo, delineando brevemente um pouco da sua história, seus objetivos, suas conquistas e a relação que mantém com as escolas e com os sujeitos do Campo.

Ao lançamos um olhar para a reformulação curricular que ocorria no município de SJP-PR, pensamos ser importante refletir um pouco sobre currículo e as discussões pertinentes a esse tema, bem como sua importância para o ensino, as influências e as relações de poder que impactam as suas formulações.

Ainda, com o desafio de pensar as aproximações e articulações entre a Educação do Campo, Paulo Freire e a Educação CTS, neste capítulo se pretende uma explanação e articulação entre esses três temas, principalmente na tentativa de destacar pontos convergentes. Além disso, há pretensão de se destacar como as ideias freireanas e os pressupostos da Educação CTS, podem contribuir para com o fortalecimento da Educação do Campo.

### 2.1 O CAMPO, SUAS ESCOLAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para falar de educação e de escolas do Campo, é importante pensar de que Campo se está falando. Se, embora injustamente, outrora, o Campo foi visto como lugar do atraso, do isolamento, de pessoas que viviam à margem da sociedade, exceção feita aos grandes coronéis - que pelo seu poder econômico se impunham - de certa forma as coisas mudaram.

O Campo assume hoje protagonismo, porém, não da forma como se desejaria, ou seja, pelo reconhecimento de ser um local com características específicas sim, mas que não é diferente da parte urbana, como lugar para viver, trabalhar, estudar, enfim, como uma parte que complementa o todo da sociedade.

No entanto, o que se vê nos grandes veículos de imprensa é um quase endeusamento do chamado grande agronegócio que, conforme Pinheiro (2018), “foi progressivamente deixando de ser agricultura”, ou seja, “saiu a cultura e entrou o negócio”. São exaltadas as safras gigantescas, as cifras de exportação, os avanços tecnológicos e a capacidade técnica das máquinas.

Mas, onde estão as pessoas nessa história? Mesmo que se tenha nos comerciais, nas falas, a tentativa de mostrar a imagem romântica do homem do Campo, é, antagonicamente, nos conflitos que esse sujeito vira notícia. Em geral, conflitos frutos de um processo constante de concentração de terras, dos avanços da monocultura, do uso desenfreado de veneno e ataques ao meio ambiente.

O aprofundamento dessa dinâmica ao longo dos anos e, a inércia do Estado, fez disparar o êxodo rural, que levou milhões de brasileiros a deixarem o Campo e migrarem para as grandes cidades. O resultado é um Campo cada vez mais vazio e cidades cada vez mais populosas. Assim, o que se percebe, em consonância com as palavras de Souza e Brick (2017, p. 30), é “o esvaziamento do campo e o avanço de um projeto de campo sem sujeitos.”.

As consequências negativas desse processo, que ocorre sem qualquer tipo de planejamento, são vistas no Campo e na cidade. Se na área rural está em marcha uma “desertificação humana”, a desestruturação de comunidades, a falência de pequenas propriedades, que já não têm mão-de-obra para o trabalho, as cidades, na contracorrente, vivem o aumento das áreas de ocupação irregular e de risco, do desemprego e a poluição. Tudo isso gera um descompasso entre o serviço oferecido pelo Estado e a necessidade da população.

Para Molina, caso se mantenha esse processo de desocupação do Campo por parte dos pequenos produtores e avance o modelo do grande agronegócio:

[...] não haverá Escolas do Campo e, muito menos, sujeitos camponeses a serem educados neste território, pois este modelo agrícola funda-se, no que se costuma chamar na sociologia, de uma ruralidade de espaços vazios, de um campo sem sujeitos. (MOLINA, 2014, p. 12).

Ao se falar em Campo sem sujeitos, aponta-se para um modelo pautado nos latifúndios rurais, ou seja, poucos proprietários concentrando grandes extensões territoriais, predomínio da monocultura e da mecanização quase que total das atividades. Nessa condição as comunidades camponesas e as pequenas áreas de cultivo simplesmente desaparecem.

No entanto, as pequenas propriedades familiares são responsáveis por algo em torno de 70% da produção dos alimentos que os brasileiros consomem<sup>3</sup>, cabendo às grandes propriedades a monocultura de exportação. Como se vê, a manutenção dos trabalhadores no Campo e a viabilidade de suas lavouras e criações, implicam numa questão de segurança alimentar para o país. Além disso, são os pequenos e médios produtores que tem se lançado à produção orgânica e agroecológica, trazendo a esperança de uma produção de alimentos mais saudáveis e de equilíbrio com o meio ambiente.

Assim, é notável o quanto as questões que envolvem o Campo brasileiro importam para o conjunto da sociedade. Nele se desenrolam lutas e conflitos por poder econômico e político, muitas vezes desconhecidos e distantes do interesse e da participação de quem não está diretamente envolvido. Esses conflitos, quando aparecem para o grande público, normalmente vêm revestidos de um caráter acusatório com relação aos movimentos sociais e em defesa do poder econômico do latifúndio.

Conversar sobre essas questões, escancarar a importância que o Campo tem para o conjunto da sociedade brasileira, aprofundar o diálogo com os sujeitos que nele vivem, entender como vivem, como se organizam, o que precisam, como produzem, é cada vez mais necessário. A educação pode e deve contribuir para esse debate, seja no Campo ou na cidade.

A história da educação nas áreas rurais do Brasil é antiga e sua dinâmica manteve vínculo com os interesses envolvidos na ocupação desses espaços e com o papel que se esperava dos sujeitos do Campo. Assim, inicialmente, e durante muito tempo, se propôs uma educação para o Campo. Segundo Caldart (2004, p. 6, grifos da autora) “na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito *para o meio rural* e muito poucas vezes *com os* ou ainda menos *pelos sujeitos do campo*.”.

Na esteira da urbanização da sociedade brasileira, e a conseqüente redução das pessoas no Campo, comunidades desapareceram e muitas escolas foram fechadas. Porém, não foi só pela redução do número de habitantes que os estabelecimentos de ensino foram fechados, mas, também, por questões

---

<sup>3</sup> Dados da Secretaria de Agricultura Familiar e Cooperativismo, vinculada ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, conforme vinculado no sítio da secretaria em 02/10/2017. <[www.mda.gov.br/sitemda/noticias/brasil-70-dos-alimentos-que-vao-a-mesa-dos-brasileiros-sao-da-agricultura-familiar](http://www.mda.gov.br/sitemda/noticias/brasil-70-dos-alimentos-que-vao-a-mesa-dos-brasileiros-sao-da-agricultura-familiar)>, acesso em 31/03/2019.

econômicas e escolhas que trazem a dúvida: as escolas “deixam” o Campo por falta de alunos, ou os alunos deixam o Campo por falta de escola?

Essa segunda opção, mesmo que difícil de mensurar, não pode ser negada, afinal, com a justificativa da redução de custos, da dificuldade de conseguir professores, muitos entes públicos municipais e estaduais julgaram não ser “viável” manter escolas em funcionamento na área rural. Conforme Molina (2015), foram fechadas 32 mil unidades no período de 2002 a 2013. Entra em cena a nuclearização das escolas, algumas no próprio campo, mas, a maioria, nas cidades.

Sem escola, sem escolha, ou melhor, resta escolher entre, enfrentar as distâncias, seja com o transporte escolar (quando disponibilizado), seja a pé, a cavalo, de barco ou se mudar para perto da escola, na cidade. Esta foi e ainda tem sido a decisão de muitas pessoas, de muitas famílias. Além disso, diante dessa situação dificultosa, muitos alunos acabam deixando de frequentar a escola, aumentando a evasão.

Para ter uma ideia da quantidade de pessoas camponesas que deixaram o Campo e migraram para a cidade, “foram 30 milhões de pessoas entre 1960 e 1980, sendo que 16 milhões migraram somente na década de 70” (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2011, p. 28). Ainda, segundo esses autores, foi um processo extremamente rápido de transformação social, se comparado aos países europeus e aos Estados Unidos.

Os motivos para essa transformação tão veloz na distribuição populacional entre Campo e cidade são diversos, dentre os principais podemos citar a concentração de terras, necessidade de mão-de-obra para a indústria e até o fetiche que se construiu em torno da vida na cidade, “vendido” como exemplo do moderno, do bem viver.

Percebemos então que, dada à dimensão e a importância que a escola representa na vida das pessoas, ela pode atingir diretamente a organização social, familiar e econômica dos sujeitos do Campo. Afinal, a venda da terra, um trabalho diferente, a mudança de residência e a distância da comunidade e do local de origem, são reflexos causados muitas vezes pela falta de escolas. Vai-se assim pulverizando o sentimento de pertencimento dos sujeitos com seus lugares, o que talvez nunca mais seja retomado.

Para Weil<sup>4</sup> (1996 apud CALDART, 2011, p. 116), o enraizamento “é uma das necessidades do ser humano” e o sentimento de ter raiz oportuniza “participar real e ativamente de uma coletividade”, assim, juntos, os sujeitos preservam as memórias, as construções do passado e planejam o futuro. Segundo Caldart (2011, p. 116) a escola pode, a depender das escolhas pedagógicas que adotar, ajudar no processo de enraizamento ou desenraizamento.

No entanto, temos observado nas últimas décadas uma redução significativa das comunidades rurais, elas que têm para as pessoas do Campo uma importância enorme, afinal, é nelas que se encontram, se organizam, se apoiam e desenvolvem a cultura do coletivo. A escola se mostra fundamental para a comunidade, pois, além do ensino, é um ponto de referência e de vínculo concreto entre o Estado e a população. Representa, ainda, a possibilidade da socialização e interação entre as pessoas da comunidade.

Porém, para que a escola cumpra essa função mediadora e se comunique com o local e as pessoas que ali estão, ela não pode ser só uma instituição que objetiva transmitir conhecimento. É lançado para ela o desafio de ir além, no sentido de se integrar à comunidade, de fazer parte dela e, por meio de seus profissionais, produzir um ambiente de educação, conhecimento e aprendizado, dentro da própria escola e na sociedade.

A escola que se abre para o seu entorno, que avança na possibilidade de aproximação com a comunidade e seus costumes, valores, conhecimentos e lutas “passa a ter um sentido político, cultural, pedagógico bem mais amplo do que pode ter se ficar isolada em si mesma. E então vale ainda mais a pena lutar por ela.” (CALDART, 2011, p. 121).

A partir dessas perspectivas é que ganha força o movimento de uma Educação do Campo. Uma educação que não deveria ser simplesmente algo a ser dado para os sujeitos do Campo, no sentido de uma extensão do trabalho que se faz nos meios urbanos, até por que, segundo Freire:

O conhecimento não se *estende* do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações. (FREIRE, 2017, p. 42-43, grifos do autor).

---

<sup>4</sup> WEIL, S. O Desenraizamento. In: **A Condição Operária e Outros Estudos Sobre a Opressão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Além disso, “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. 18).

Assim, pelas lutas dos movimentos sociais ligadas ao Campo, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), mas também a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura, e a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (CALDART, 2009), com apoio de entidades como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), além de universidades, com destaque para a Universidade de Brasília (UnB), a luta e o movimento por uma Educação do Campo, tomam corpo. (FERNANDES, 2011, p. 144).

Não pretendemos aqui um aprofundamento do resgate histórico da Educação do Campo, até porque já estão disponíveis muitos trabalhos que tratam em detalhes essa dinâmica, porém, é importante destacar que, na esteira da mobilização descrita no parágrafo anterior, é que se realizou o primeiro Encontro Nacional de Educadores (as) da Reforma Agrária (ENERA), em 1997 e a Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, em 1998. (FERNANDES 2011, p. 135-136).

A construção do Movimento da Educação do Campo vai, aos poucos, se transformando e alargando a perspectiva dos próprios construtores, que passam a entender a necessidade de se falar e lutar “no campo das políticas públicas”, como forma de universalizar o acesso de todos à educação, bem como, “o povo ser educado no lugar onde vive”. (CALDART, 2011, p. 149).

A partir de um novo olhar, em 2002 é realizado o Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo, em Brasília, e em 2004, se realiza a Segunda Conferência Nacional, desta vez intitulada “Por Uma Educação do Campo”. A educação para todos é um dever do Estado e um direito das pessoas, seja da cidade ou do Campo. Além disso, os sujeitos do Campo também tem o direito de a eles ser ofertado “desde a educação infantil até a Universidade.” (CALDART, 2011, p. 157). Além disso, mudar a visão de que se estuda para sair do Campo, mas que “Construir uma escola do campo significa estudar para viver no campo.” (CALDART, 2011, p. 157).

No entanto, a educação não pode ser vista como um processo isolado e, tampouco, como a panaceia que solucionará todos os problemas da sociedade. Ela é parte de um conjunto de ações e de políticas públicas necessárias para que se caminhe rumo ao atendimento das necessidades e direitos das pessoas. Por isso, junto à luta pela educação, vem outras que dizem respeito às conquistas por questões importantes, como acesso à terra, à saúde, à renda, à moradia e às próprias escolas.

Segundo Caldart (2009, p. 52, grifos dos autores), “a dimensão da política pública está na própria constituição originária da Educação do Campo”. Afinal, da forma como a educação é nela concebida não pode ser pensada longe das outras necessidades dos sujeitos do Campo. Dorneles (1990, p. 9), procura entender “políticas públicas como sendo o processo de institucionalização de demandas coletivas.”.

Mesmo que a Educação do Campo seja hoje, conforme Brick et al. (2014, p. 30), uma política de Estado e política pública, por meio de programas como PRONERA, PRONACAMPO e PROCAMPO<sup>5</sup>, que proporcionam vínculos com investimentos públicos, voltados para a educação do contexto do Campo, ela tem presente a necessidade de lutar para além das questões intrínsecas à educação, como escolas, formação de professores e currículos. Aponta também para as demais situações que envolvem a vida no Campo, como o acesso à saúde, a luta pela terra, por moradia e melhores condições de trabalho.

Assim, notamos que a defesa de uma Educação do Campo é sim uma defesa por escolas do Campo, mas não só por elas. A escola é pensada em uma concepção menos restrita ou apenas como um *locus* institucional, de ação limitada, previamente definida. Conforme Caldart (2009, p. 42), é importante “não confundir educação com escola nem absolutizar a educação escolar”. Para a autora, “educação é mais do que escola..., vinculando-se a lutas sociais por uma humanização mais plena.” (CALDART, 2009, p. 43).

No entanto, não se pode negar a importância que as escolas possuem, além do que, se nelas for realizado um trabalho no sentido da aproximação com a cultura, com os saberes da comunidade, de suas necessidades e expectativas, se ampliará

---

<sup>5</sup> PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo; PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura e em Educação do Campo.

as possibilidades de que sejam, por meio de seus profissionais, aliadas das causas das pessoas que elas atendem. Porém, esse trabalho vai depender de uma formação adequada e pensada para quem é professor que atua no Campo.

### 2.1.1 Formação de educadores do Campo

O sujeito do Campo guarda uma relação muito particular com o seu “lugar”, com seu ambiente, com o trabalho e, principalmente, com o coletivo, com a comunidade. A pequena propriedade rural além de abrigar o convívio familiar, é também o ambiente de trabalho, de preparação para o trabalho, de lazer. As pessoas desenvolvem uma relação de muito significado e de muita proximidade, não só com o seu espaço particular, mas também com a vizinhança.

É na comunidade que os sujeitos se fortalecem, se organizam e, se identificam no e com o grupo. A escola é um dos espaços de referência e no qual se deposita muita confiança. Retribuir essa expectativa que sem tem dela é, para a escola, se aproximar e responder ao chamamento das pessoas, respeitando as suas necessidades e particularidades.

Ao pensar a Educação do Campo e, portanto, a complexa teia de relações que a escola deve manter com o seu entorno, o professor assume um condição muito especial, para dar condições e levar a cabo essa troca entre a instituição e a comunidade. No entanto, parece questão chave que os profissionais conheçam a importância da sua posição e das intencionalidades que os guiam.

Nesse sentido:

A Educação do Campo têm construído um conceito mais alargado de educador. Para nós é educadora aquela pessoa cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social...(CALDART, 2004, p. 9).

Em qualquer contexto de trabalho, e isso não é diferente para o Campo, é importante que o professor saiba em que terreno pisa, quais as características e condições do espaço em que trabalha. Só assim poderá ir ao encontro, se identificar e desenvolver um trabalho que seja significativo e valoroso para alunos e comunidade. Estar ciente da dimensão de seu trabalho pode dar, ao professor, a

condição de analisar de forma crítica o que lhe é proposto pelas secretarias, normas e diretrizes.

Assim, terá ele possibilidades de fazer escolhas, de direcionar as suas atividades e ir ao encontro daquilo que naquele local é necessário e se espera. O professor consciente da sua condição e, engajado no apoio às lutas da comunidade, terá condições de contagiar todas as instâncias da escola, proporcionando uma aproximação entre o trabalho que nela se faz e a sociedade que atende.

Porém, esse ideal não se constrói por acaso, tampouco segue um fluxo natural, por isso, a formação dos professores assume função decisiva. A formação dos profissionais para atuarem nas escolas do Campo é uma discussão ainda recente, que tem acompanhado a luta da própria Educação do Campo. A luta por uma política pública, com objetivo de dar suporte a uma formação específica para educadores do Campo, se consolidou em 2004, junto com a Segunda Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”. (MOLINA, 2015, p. 150).

No âmbito do Ministério da Educação (MEC), a proposta específica de formação de professores para o Campo, teve seu início em 2005. No ano seguinte, o ministério lançou convite para universidades participarem de um teste-piloto do curso. O primeiro aconteceu em 2007, com a parceria entre a UnB e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). Com o início dos projetos-piloto, o MEC lançou um programa específico de apoio aos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo) e em 2012 o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que, entre seus objetivos, visava apoio à formação de educadores. (CALDART, 2010, p. 1).

Com o respaldo do Ministério e o engajamento das universidades, em 2010 já estavam em andamento vinte e uma turmas de Licenciatura em Educação do Campo, em universidades públicas espalhadas pelo Brasil. Em 2015, conforme Molina (2015, p. 146), já eram quarenta e dois cursos de formação de Licenciaturas em Educação do Campo, presentes em trinta e uma universidades e institutos federais do Brasil.

Apesar do significativo aumento de cursos e da participação de diversas Instituições de Ensino Superior (IES), na elaboração e oferta de licenciaturas para educadores do Campo, o desafio continua - seja pela importância de mais universidades participarem, pela manutenção e consolidação dos cursos existentes,

pela ampliação da atuação em cursos de pós-graduação e na formação permanente dos educadores do Campo.

Além disso, ao falarmos em formação permanente, vale salientar como, por meio dela, é possível pensar em temas e reflexões que podem ser propostas aos professores, como forma de contribuição para suas práticas e até mesmo com a ampliação de seus objetivos e intencionalidades com relação ao trabalho que realizam.

Portanto, considerando as aproximações existentes, uma maior presença das ideias freireanas e dos pressupostos da Educação CTS no processo de formação permanente dos professores que trabalham nas escolas do Campo, poderia ter um grande potencial no sentido de contribuir com a efetividade da Educação do Campo, reforçando e consolidando sua presença nas escolas.

Mas, por que uma formação específica para os educadores do Campo? Certamente, cada realidade na qual se educa, merece um olhar atento e voltado para as condições de vida dos sujeitos envolvidos. Assim, a Educação do Campo não quer para si o privilégio da especificidade, porém, não abre mão dela, dada a complexidade e os fatores envolvidos na realidade da vida no Campo.

As transformações profundas que foram observadas nas áreas rurais brasileiras ao longo do tempo, com a concentração de terras e de poder nas mãos de latifundiários e grupos econômicos, a expansão da monocultura, a mecanização radical das atividades, os impactos ambientais negativos, a migração das pessoas para as cidades, além dos conflitos e as lutas que eclodem nesse cenário, imprimem ao Campo características muito marcantes e profundamente desafiadoras.

Nessas condições, não podemos pensar uma escola que se feche somente em atividades pré-elaboradas e a partir de diretrizes alheias às condições do espaço e dos sujeitos que atende. A escola assume sim uma dimensão mais ampla e deve se contagiar (e influenciar) da realidade na qual se encontra. Obviamente, isso não significa que abrirá mão do trabalho e ensino de conhecimentos historicamente construídos, mas deve sim, e fundamentalmente, considerar a cultura e os saberes locais.

O professor, nesta perspectiva, tem um papel crucial e decisivo para ser agente da aproximação da escola com as comunidades. No entanto, para que se efetive nessa condição de educador, precisa estar consciente da importância que assume, o que, em grande parte, passará pela formação que teve ao longo da

carreira acadêmica. Nessa linha, Molina (2015, p. 152) destaca, ao abordar as Licenciaturas em Educação do Campo, que “os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários”.

A formação dos professores mostra então toda a sua importância e de como pode contribuir para que os educadores tenham consciência da dimensão do trabalho que farão, do que deles é esperado, das particularidades, dos conflitos presentes na área rural, enfim, poderão saber o significado de trabalhar em uma escola do Campo, tendo claras as expectativas presentes na Educação do Campo.

A formação específica para educadores do Campo tem o potencial de preparar para as dificuldades e obstáculos que ainda estão presentes nas escolas da área rural, sejam a falta de estrutura, as distâncias, a falta de convívio diário com um grupo maior de pares e as ações por vezes precárias das Secretarias de Educação. Se, por um lado, essas características podem representar dificuldades, por outro, aumenta a responsabilidade e a necessidade de autonomia dos professores.

Essa autonomia deve se refletir numa postura de crítica por parte do professor, ao considerar o que lhe é sugerido como proposta de trabalho e como currículo. Assim, identificar a compreensão e os sentidos que professores das escolas do Campo tem com relação ao meio em que trabalham e até da importância e necessidade de um currículo voltado para a realidade dessas escolas, pode apontar para como entendem e exercem a sua autonomia.

Para que a proposta da Educação do Campo se concretize, trazendo para o processo de ensino e, para as escolas, toda a complexidade de relações e implicações que ela representa, os currículos, que orientam os trabalhos nas instituições escolares, devem estar concatenados com a realidade do local e dos sujeitos. Escola, currículo e professores, neste caso, formam uma tríade cujo papel é decisivo. Para Caldart:

Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social. (CALDART, 2009, p. 46).

Em consonância, tais currículos assumem uma dimensão mais ampla, apontando para sentidos divergentes daqueles que os reduzem e limitam a listas de conteúdos e propostas de ação. Conforme discutiremos na seção seguinte, o currículo é fruto de um olhar profundo sobre os conhecimentos construídos ao longo da história, mas também é resultado de conflitos e disputas sobre esses mesmos conhecimentos, na busca por espaço e poder.

## 2.2 CURRÍCULO: REDES DE AÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

Consideramos importante falar um pouco sobre currículo no contexto desta pesquisa, tendo em vista que o estudo ocorreu durante a reformulação curricular na Rede Pública Municipal de Ensino de SJP-PR. Esse fato e o tema currículo, embora tenham sido por nós lembrados durante a conversa com a direção das escolas e com as professoras, surgiu também espontaneamente em suas falas e pareceu ser uma discussão latente naquele momento nas instituições de ensino do Município.

No entanto, escrever sobre currículo não é uma tarefa fácil, afinal é um campo que tem suas discussões referenciadas há mais de um século, tomando ao longo do tempo uma diversidade de concepções, teorias, modelos, transformando-se e aprofundando-se ao sabor dos embates geopolíticos e de poder.

Segundo Silva (2008, p. 26), “Os estudos sobre currículo remontam ao início do século XX.” Moreira e Silva, T. T. (2013), ao posicionarem as origens do campo de estudos curriculares nos Estados Unidos, afirmam que o currículo sempre foi alvo de atenção, mesmo antes de se tornar objeto de estudos especializados. No entanto, para os autores “foi somente no final do século XIX e no início deste, nos Estados Unidos, que um significativo número de educadores começou a tratar mais sistematicamente de problemas e questões curriculares” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 15).

Conforme aponta Silva (2008, p. 26), isto acontece em um momento no qual a sociedade americana vive transformações de ordem econômica, política e cultural. Como se pode ver, os movimentos da sociedade impactam, há muito, as mudanças nos currículos e nas escolas.

Apesar de marcos históricos, autores e ideias de destaque, que deram corpo às discussões sobre currículo, o debate se mostrou, e ainda se mostra, bastante dinâmico e as contribuições para a sua evolução guardam proximidade com a

história e seus conflitos. Apesar de terem com as escolas e universidades uma relação quase que umbilical, com o passar do tempo, as reflexões sobre currículo abarcam uma gama de situações que ultrapassam as fronteiras do conhecimento e questões próprias das instituições escolares.

Há tempos, pensar o currículo, deixou de ser sinônimo de apresentar uma relação de conteúdos ou atividades para serem desenvolvidas nas escolas, é corrente hoje um olhar sobre questões mais amplas, problematizando o próprio conhecimento, sua produção, afirmação e escolhas. Ao se fazer isto, também se traz para perto as questões ligadas aos sujeitos, sua cultura, a sociedade e sua organização.

Portanto, não parece possível considerar as questões curriculares como apartadas ou desconectadas da dinâmica social. Conforme Veiga-Neto (2002, p. 44), o currículo pode ser entendido como “a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola”.

Porém, esse levar para a escola está envolto numa teia de interesses, influências e implicações, uma vez que “concebendo o currículo como um espaço tempo-escolar, em contínua construção, onde fatores históricos, culturais, pedagógicos, sociais, econômicos, identitários e subjetivos, entre outros, entrecruzam-se e entrelaçam.” (FERREIRA, 2015, p. 313).

Nesse sentido, de acordo com Sacristán<sup>6</sup> (apud FERREIRA, 2015, p. 313) (1999, p. 61), “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

Contudo, esse processo é fruto do enfrentamento de ideias e da disputa de poder, em torno de uma perspectiva de sociedade que se quer manter ou transformar, afinal, “o currículo é o texto que contém o projeto de reprodução e produção da sociedade e cultura desejáveis e, por isso, se converte no campo de

---

<sup>6</sup> SACRISTAN, J. G. Poderes instáveis em educação. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

batalha onde se refletem e se resolvem conflitos muito diversos.” (GIMENO<sup>7</sup>, 1997 apud PACHECO, 2000, p. 154).

Ainda que, em outros momentos, isso não parecesse ou, ao menos, não se pronunciasse de forma explícita, afastar das discussões e propostas curriculares das questões sociais, políticas, econômicas, nunca foi possível. Mesmo quando os conhecimentos eram tomados numa concepção de suposta neutralidade, implicavam uma relação entre os sujeitos, e desses com o mundo. O currículo, mesmo pensado sob o aspecto mais restrito, tinha objetivos muito claros.

Godoy (2015), ao falar de alguns autores como Bobbitt, Tyler, Taba e teorias de currículo que tinham nas disciplinas escolares papel central no desenvolvimento social, em um modelo curricular no formato objetivo-metodologia-avaliação, que toma o currículo num caráter de neutralidade e planificação, considera que “nessa teoria curricular, a escola era concebida como uma instituição que servia aos propósitos de uma educação voltada para o progresso social e econômico.” (GODOY, 2015, p. 33).

Portanto, mesmo na tentativa de considerar a pureza e a neutralidade dos conhecimentos e disciplinas, o foco e o resultado se agarram à sociedade e à sua dinâmica de funcionamento.

Porém, contrapondo-se à ideia da neutralidade, surgem correntes de pensamento, como, por exemplo, a Teoria Crítica dos currículos, que tentam mostrar essa falsa condição de “quase inocência” e de não intencionalidade presente no que é ensinado, do que é o conhecimento considerado e escolhido para ser o conhecimento aceito e considerado válido.

Ribeiro (2017) destaca que:

Michael Young trouxe as questões de poder, ideologia e controle social para o centro da discussão currículo escolar. Sua proposta inicial era compreender como esta seleção de conhecimento contribuiria para a manutenção das desigualdades. Ele desvelou a insuficiência do conceito de currículo aceito até então, qual seja, uma seleção e uma organização do saber disponível numa determinada época, possibilitando um conceito de currículo compreendido como saber socialmente organizado, relacionado com o poder. (RIBEIRO, 2017, p. 585).

---

<sup>7</sup> GIMENO, J. Políticas y prácticas curriculares: determinación o búsqueda de nuevos esquemas? In: PACHECO, J.; ALVES, M. e FLORES, M. (org.), Reforma curricular: Da intenção à realidade. Actas do II Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho, 1997.

A crítica aos formatos e conteúdos leva a um repensar sobre o próprio processo de escolha dessas estratégias, apontando para a possibilidade de se problematizar práticas e conhecimentos que se deseja manter e disseminar como válido na sociedade. Assim, “o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica.” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 28).

A influência da educação escolar, que carrega com ela toda a carga de implicações e determinações históricas e culturais que se desenvolvem na sociedade, é profunda na vida das pessoas e é parte importante na formação – em todos os aspectos - delas. Moreira e Candau (2007, p. 18), destacam essa condição, ao compreenderem o currículo “como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes.”.

Assim, afastando-se da ideia de currículo como um recorte de conhecimentos e práticas, condensados na forma de conteúdos, no qual periodicamente se inclui, retira ou substitui alguma coisa, o compreendemos antes de tudo como um campo em permanente construção e transformação, “um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura.” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 28).

As teorias críticas de currículo mostram então que, ao passo que eles podem ser utilizados para tentar manter um *status quo*, podem também servir para questionar e transformar o que está supostamente sedimentado na sociedade. A escola, ganha assim, a possibilidade de problematizar e questionar a sua própria função e existência. Não se pode esquecer que, conforme afirmam Giroux e McLaren (2013, p. 160) “as escolas são instituições históricas e culturais que sempre incorporam interesses ideológicos e políticos.”.

Os conhecimentos, que nas escolas são trabalhados, podem servir para que as pessoas alarguem as suas visões sobre o mundo e sobre as condições das suas próprias vidas. Nesse sentido, vale “destacar a importância de uma pedagogia crítica por meio da análise de suas relações potencialmente transformadoras com a esfera da cultura popular.” (GIROUX; MCLAREN, 2013, p. 110).

Como se vê, o conhecimento sempre figurou e ainda se mantém como ponto central nas discussões curriculares. O que se deve ensinar, por que ensinar isso e não aquilo, como e quem definiu o que é um conhecimento válido, como ele pode ajudar quem aprende, são questões que não largam as reflexões em torno do tema. Além disso, segundo Silva (2010, p. 15): “Nas teorias de currículo, entretanto, a pergunta ‘o que?’ nunca está separada de uma outra importante pergunta: ‘o que eles ou elas devem ser?’ ou, melhor, ‘o que eles ou elas deve se tornar?’”.

Porém, aos poucos, acompanhando a dinâmica de debates e embates da própria sociedade, outros elementos passam a fazer parte do cenário das discussões curriculares. O ambiente, a cultura, a história e a contextualização, são situações que passam a receber atenção de pesquisadores da área. Se por um lado agrada quem entende que o currículo e a escola devam estar mais atentos a tais questões, aproximando-se cada vez mais delas, por outro, recebe críticas de quem entende que tais caminhos poderiam tirar o foco das funções centrais e basilares das escolas, ou seja, justamente a tarefa de ensinar os conhecimentos historicamente construídos e validados.

Contudo, mesmo alguns pesquisadores adeptos às chamadas teorias pós-críticas de currículo, e abertos a uma aproximação mais forte das instituições de ensino para com questões ligadas à sociedade, principalmente com relação à cultura, defendem que o conhecimento - o que se deve ensinar nas escolas, continua uma discussão central. Porém, esse processo não pode estar desconectado das demandas da sociedade, uma vez que:

A luta em torno da definição do ‘conhecimento a ser ensinado/aprendido’ mobilizado nos fazeres curriculares é uma questão política incontornável face às demandas de direito que interpelam as escolas e as universidades públicas em nosso presente. (GABRIEL, 2013, p. 46).

No mesmo caminho, Ribeiro (2017, p. 592) defende que “a emergência da temática da cultura não pode significar um esvaziamento do conhecimento, tendo em vista que discutir conhecimento é também discutir cultura”, demarca a questão curricular e do conhecimento como um tema latente nos dias atuais. Afinal, em meio às discussões e práticas em torno da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), algumas questões são emergentes (e urgentes):

“o que os estudantes brasileiros devem saber”? Essa pergunta, matéria prima do currículo, acaba desaguando em outras questões: “O que os estudantes devem se tornar”; “Quem define o que os estudantes devem saber?”; “Quem legitima esses conhecimentos?”; “Quais discursos disputam os significados dos conhecimentos?”. Em tempos de Base, a articulação currículo-conhecimento é mais do que nunca uma discussão ainda de primeira ordem ao campo. (RIBEIRO, 2017, p. 576).

A própria existência da BNCC parece indicar que, quando o tema é educação, as diretrizes, questões curriculares, bem como o trabalho que é feito nas escolas estão sempre na mira dos órgãos públicos da educação. Para Silva:

O principal modo pelo qual ocorre a intervenção do Estado sobre a educação é por meio de ações que visam à produção de mudanças no sistema educacional. De tempo em tempo anuncia-se a intenção e, na sequência, implementa-se um conjunto de ações com vistas a alterar a estrutura e o funcionamento das escolas. Tem sido convencional denominar esses procedimentos de reformas educacionais.”. (SILVA, 2008, p. 32).

Porém, existe uma distância significativa entre o que é proposto pelas normas e orientações, se comparado com que é efetivamente apropriado e efetivado pelas escolas. Os professores, agentes últimos de implementação do que se propõe como normativo, não assumem posicionamento de aplicadores automáticos, analisam, criticam, são influenciados pelas práticas correntes na sua própria história de formação e pelas tradições das escolas em que trabalham.

Assim, é nesses embates e disputas por espaços, interesses, poder, que os currículos (e as teorias sobre os mesmos) vão se moldando, se transformando e influenciando normas e prescrições. Aqui é de se considerar o que Bernstein<sup>8</sup> (1996, apud SILVA, 2008) considera como movimento de *recontextualização*, no qual entra em cena o processo de escolhas, seleção e ressignificação de conceitos, culminando com a passagem do discurso *instrucional* para o *regulativo*.

Enfim, há uma distância entre o que se encontra nas normas, do que compõe os currículos e o que efetivamente é posto em prática. Ou seja, nas escolas, o que é proposto nas normas é por vezes rejeitado, ajustado ou utilizado, porém nunca sem receber o olhar e a pitada do jeito de ser e fazer de quem ensina e de quem aprende.

---

<sup>8</sup> BERNSTEIN, B. **Classes, códigos e controle. A estruturação do discurso pedagógico**. Tra. de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

### 2.2.1 Educação do Campo nas Políticas Curriculares Contemporâneas

Atualmente, ao se falar nas questões curriculares no Brasil, é difícil que não se faça referência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já aprovada e apta para servir, segundo a própria base, como “um documento de caráter normativo” (BRASIL, 2017, p.7).<sup>9</sup>

O movimento em prol do advento de uma base comum curricular mostra, mais uma vez, como é viva e constante a luta de interesses por espaços, por privilégios de discursos e por questões políticas e econômicas em torno da educação.

Mesmo que arrebanhe defensores, para quem representaria “uma oportunidade única para a sociedade participar amplamente do debate sobre o currículo” (BURGOS, 2015, p.18), a BNCC enfrenta muitas críticas, principalmente de quem discorda da necessidade de um novo documento - rodeado na sua construção por tanta controvérsia - para definir critérios, objetivos de aprendizagem e amparar a formulação de currículos. Afinal, eles são impactados por uma gama de fatores não previsíveis, que variam de acordo com o contexto, o tempo e os sujeitos envolvidos.

*Assim, não é necessário que todas [sic] escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro. (LOPES, 2018, p. 25, grifos do autor).*

O Brasil não é órfão de documentos e de propostas que regulamentam e normatizam o ensino. Dentre os mais recentes, destacamos a LDB<sup>10</sup>, as DCN<sup>11</sup>, os PCN<sup>12</sup>, sem falar no próprio Plano Nacional de Educação (PNE), para o qual a BNCC se diz ponta de lança, na forma de instrumento para definir as aprendizagens essenciais e assegurar os direitos de aprendizagem aos alunos brasileiros. (BRASIL, 2017, p.7).

---

<sup>9</sup> No caso deste trabalho, interessa olhar para a etapa do Ensino Fundamental.

<sup>10</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

<sup>11</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais

<sup>12</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais

Ferreira (2015), ao falar sobre o artigo 210 da Constituição Federal de 1988, no qual se estabeleceu a responsabilidade do Estado para a tarefa de fixar conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental e, assim, garantir formação básica comum, cita os Documentos anteriores que tinham função de orientar uma base comum. Conforme descreve:

[...] os (a) Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL 1995), os (b) Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997), os (c) Referenciais Curriculares para o Ensino Médio (1998) e as (d) Diretrizes Curriculares da Educação Básica aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (2011). Todos esses documentos oficiais ordenaram a base curricular comum para que ela fosse implementada por estados e municípios no território nacional. (FERREIRA, 2015, p. 310).

Conforme o autor, o sucesso na efetivação de uma base comum, orientada pelos Documentos anteriormente citados, não se deu por vários motivos, inclusive pela falta de apoio do governo. No entanto, para Lopes (2018, p. 24), “Ao contrário do que muitos afirmam, há uma detalhada normatização curricular no país”. Segundo a autora são diversos os Documentos, Parâmetros e Orientações Curriculares de estados e municípios, que foram produzidos, principalmente nos últimos 25 anos.

Além disso, Lopes (2018) destaca que as orientações para os currículos ainda são oriundas de uma série de outras fontes, como livros didáticos, formação de professores, avaliações centralizadas, projetos e parcerias entre universidades e escolas, que formam o que ela chama de *tradições curriculares*.

Como discutimos anteriormente, os currículos acompanham a sociedade e as suas transformações, manifestam-se de acordo com as mudanças, perspectivas e interesses dos grupos que estão no poder, porém, sua efetivação depende, em última instância, dos que fazem a educação nas escolas. Essa realidade, que pode soar negativamente para os defensores da Base, configura-se como um alento e uma esperança para quem acredita na escola e no trabalho dos que estão lá.

O documento, mesmo que se diga de caráter normativo, ao conferir para si a tarefa de oportunizar e garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, parece imprimir nas escolas um vazio existencial. Seriam elas apenas instrumentos de aplicação dos conteúdos da Base? E os professores, o que seriam? Para Silva (2018, p. 13), “A reforma, sem a participação dos professores, é limitada desde o seu início”.

A educação reserva para si uma dimensão muito mais profunda, diz respeito a um direito que não cabe ou se encerra apenas em um saber fazer, em uma profissão ou em um punhado de características chamadas de competências. A ela cabe papel chave no desenvolvimento das pessoas, para que possam criar caminhos e possibilidades de uma vida digna, cientes da complexidade e das contradições presentes na sociedade em que vivem.

Segundo Silva (2018, p. 11), ao retomar – os PCNs já traziam as competências e habilidades – e dar centralidade à noção de competência no currículo, a Base aponta para um viés mercantilista e, assim, caminha-se para uma “formação administrada” e de caráter instrumental. Nega-se ou se limita sobremaneira os aspectos históricos e culturais da e para a formação humana.

A educação percebida e praticada como um diálogo entre pessoas, entre as escolas e pessoas, entre o mundo e pessoas, nos remete para escolhas, ações e currículos que se fazem a depender das condições e dos sujeitos envolvidos. Intriga, portanto, a base surgir como uma lista de objetivos e proposições prontas e de caráter “uniformizantes”. Um aluno quando conclui o tempo escolar não é um produto que se devolve à sociedade, mas sim um sujeito constituinte da própria sociedade.

Importante, antes de analisarmos como a BNCC trata em seu texto a Educação do Campo, refletirmos um pouco sobre a relação desta última com a própria ideia de currículo. Se tomarmos a ideia de currículo a partir de uma concepção que o percebe mais amplo e mais próximo das questões da sociedade, como da sua cultura, da sua história, dos seus arranjos e formas de organização, notamos uma aproximação entre essa perspectiva e a Educação do Campo.

Ao conceber currículo e a Educação do Campo como elementos que não se ocupam unicamente com o que se realiza dentro da escola, mas que levam em conta também questões que envolvem a vida dos sujeitos que dela participam, é dada a educação, ao ensino e às instituições, uma perspectiva que não se restringe em considerar o que acontece dentro dos seus limites. Pode-se dizer que, pensar Educação do Campo, é pensar para além das disciplinas trabalhadas, assim como pensar em currículo, ultrapassa a relação com conteúdos e conceitos.

Embora, e isso consideramos importante, os dois campos – citamos Educação do Campo e currículo como campos diferentes apenas como forma de destacar a especificidade de cada um, jamais como dimensões separadas -

precisem manter como fundamental a preocupação com os conhecimentos e com o trabalho que se faz nas escolas, entendê-las como um espaço de debate, problematização da vida e das comunidades, fazendo com que assumam um papel de colaboração nas transformações necessárias.

Porém, trabalhar nessa perspectiva pressupõe um apreço pela diversidade e multiplicidade de ideias e ações, o que não combina com a ideia de uniformidade e, até mesmo, com engessamento de proposições, previamente definidas, distantes de onde devem se efetivar e sem a participação dos envolvidos. Os conhecimentos e as práticas são constituídos a partir do tempo e do espaço em que ocorrem e, esse processo de dar novos significados e encaminhar ações, a partir da própria realidade, é uma condição importante para as escolas:

As escolas reinterpretam, reelaboram e redimensionam o discurso oficial que, nesse processo, ganha legitimidade, seja ao assumir a condição de inovação, seja ao se valer de ideários pedagógicos tornados legítimos pela cultura escolar. (SILVA, 2014, p. 6)

Para a Educação do Campo isso é fundamental, pois traz na sua essência a necessidade de se respeitar e considerar as particularidades e necessidades da própria comunidade. Vai além, tem como proposta olhar para as condições que envolvem o Campo, as pessoas que nele vivem e as lutas por ele (e nele) existentes. Essa condição traz a necessidade de autonomia e liberdade para que conhecimentos, conteúdos e ações sejam pensados e produzidos na própria escola, com a realidade, e nas condições, de seu meio.

Em que pese a BNCC se dizer normativa, o sentido presente no discurso e na proposta de se produzir uma base única para todo país, é inegavelmente o de padronização. Se a Base serve para definir até onde se quer chegar e os currículos seriam os caminhos (BRASIL, 2017, p. 5), para a efetivação do que nela está proposto, o que seriam eles então, simples instrumentos de aplicação? Conforme indaga Macedo (2018, p. 28) “a base é a base, e o currículo o que é?”.

Além disso, a partir da existência da Base, possivelmente, muitos sistemas e secretarias de educação orientem a construção dos currículos tendo como fonte principal o seu conteúdo e orientações, o que, para os pressupostos da Educação do Campo, representa um posicionamento totalmente contrário ao que se espera e se deseja, ou seja, o de ter nas normativas um espaço de aproximação e parceria entre escola e comunidade.

A Educação do Campo é citada uma única vez em todo o texto da BNCC, justamente na parte introdutória quando o documento fala da “Base Nacional Comum Curricular e currículos” (BRASIL, 2017, p. 16). Destaca os papéis complementares da Base e dos currículos, afirmando que o sucesso para a efetivação das aprendizagens básicas ali definidas, vai depender de um “conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2017, p. 16).

Assim, elenca um conjunto de “decisões” que resultariam em ações a serem tomadas, envolvendo a família e a comunidade, como: (i) contextualização de conteúdos, (ii) formas de organização interdisciplinar, (iii) seleção e aplicação de metodologias e estratégias, (iv) favorecer a motivação e engajamento dos alunos, (v) avaliação formativa, (vi) apoio de recursos didáticos e tecnológicos, (vii) orientação de professores e aperfeiçoamento de processos de ensino e aprendizagem, (viii) gestão pedagógica e curricular para os demais educadores. Afirma, então, que esses elementos (decisões) precisam e devem ser considerados na organização de currículos, nas diferentes modalidades de ensino, dentre elas, a Educação do Campo (BRASIL, 2017, p. 17).

Encerram-se aí as referências da base com relação à Educação do Campo. Desta forma, somando-se ao fato de que as premissas da Educação do Campo propõem uma formação que vai além da ideia de competências, um dos fundamentos da BNCC, caberá aos sistemas e redes de ensino, além das próprias escolas, exercerem a sua autonomia, que é reconhecida na própria Base, para que as diversas modalidades de ensino tenham as suas particularidades respeitadas e valorizadas.

### 2.2.2 A Educação do Campo nas Orientações Curriculares do Estado do Paraná

Sem pretendermos uma análise profunda, mas com a intenção de brevemente analisarmos como a Educação do Campo aparece nos principais documentos que orientam e normatizam a educação no estado do Paraná, fizemos uma rápida incursão em três desses documentos: Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006), Plano Estadual de Educação do Paraná (2015 – 2025) e o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações (2018).

Os três documentos foram escolhidos por serem os de maior envergadura com relação à educação no estado, pela sua atualidade e pela proximidade à

Educação do Campo. O Plano Estadual de Educação do Paraná, para o período 2015 – 2025 (PEE – PR), representa o conjunto de ideias, estratégias e metas para educação do estado, construído com objetivo de envolver os órgãos e instituições sociais e educacionais do Paraná.

Por sua vez, o Referencial Curricular do Paraná (RCP), feito a partir do advento da BNCC, encaminhado ao Conselho Estadual de Educação em setembro 2018, para normatização, tem como proposta “a construção, em regime de colaboração entre estado e municípios, de um referencial curricular único” (PARANÁ, 2018), tem por objetivo:

Estabelecer direitos de aprendizagens a todos os estudantes do estado em uma perspectiva de equidade, ou seja, de garantir as condições necessárias para que essas aprendizagens se efetivem. Esse compromisso foi assumido pelo estado e por municípios paranaenses, assim como também deverá ser por todos os profissionais da educação. (PARANÁ, 2018).

O Referencial paranaense resultou em um vasto texto com aproximadamente 1.000 páginas, maior, portanto, que a própria BNCC, e como o próprio documento diz “segue a estrutura da BNCC trazendo para a realidade paranaense discussões sobre os princípios e direitos basilares dos currículos no estado” (PARANÁ, 2018, p. 8).

Assim como a Base, ao lermos o objetivo do Referencial paranaense, notamos que nele se elenca o estabelecimento de direitos de aprendizagem e a garantia das condições necessárias para que aconteçam. Porém, para que tais situações de fato se efetivem, parece não ser difícil perceber que dependem de uma série de condições, ações e vontades, que envolvem aspectos pedagógicos, é claro, mas também políticos, econômicos e sociais.

Com relação à Educação do Campo, o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações, segue a mesma linha da BNCC e, embora cite a Educação do Campo mais vezes, faz ao se referir à necessidade de adaptações e especificidades nos currículos com relação às diferentes modalidades de ensino, como forma de garantir os direitos e necessidades dos estudantes.

Dos três documentos orientadores, que brevemente analisamos neste item, como não poderia deixar de ser, o que se aprofunda no debate e referências sobre Educação do Campo, são as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Paraná.

Publicado no ano de 2006, reconhece a Educação do Campo como uma política pública e a importância que o tema tem para a população do Campo. Conforme se apresenta no documento, a Educação do Campo é:

(...) uma política pública pensada, mediante a ação conjunta de governo e sociedade civil organizada. Caracterizada como o resgate de uma dívida histórica do Estado aos sujeitos do campo, que tiveram negado o direito a uma educação de qualidade, uma vez que os modelos pedagógicos ora marginalizavam os sujeitos do campo, ora vinculavam-se ao mundo urbano, ignorando a diversidade sociocultural do povo brasileiro, especialmente aquela expressa na prática social dos diversos sujeitos do campo. (PARANÁ, 2006, p.9)

O Documento traz em seu texto aspectos importantes do cenário que envolve o movimento pela Educação do Campo, no Brasil e no estado do Paraná, como a questão agrária, as contradições sociais, os movimentos sociais e o direito de todos pela educação.

Além disso, ele trabalha um pouco da trajetória da Educação do Campo no Brasil e no Paraná, mostrando, desta forma, as origens, as lutas e os principais atores desse processo. Aborda um ponto importante com relação ao tema que é a concepção que se tem de Campo e de Educação do Campo, fundamental para que se possa entender os objetivos e as motivações do movimento.

Ademais, tal documento traz alguns eixos temáticos importantes para a educação que se pretende, pois “são entendidos neste texto como problemáticas centrais a serem focalizadas nos conteúdos escolares” (PARANÁ, 2006, p. 35). São eles: trabalho, cultura e identidade, interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável, organização política, movimentos sociais e cidadania.

Para finalizar, as Diretrizes citam algumas alternativas metodológicas que procuram considerar “os saberes da experiência trazidos pelos alunos. Os saberes da experiência trazidos pelos professores, somados aos específicos de cada área do conhecimento e aos gerais.” (PARANÁ, 2006, p. 44). Concentram-se em dois pontos: (i) Organização dos saberes escolar: investigação e interdisciplinaridade como princípios pedagógicos; (ii) Organização do tempo e do espaço escolar.

Como percebemos, em última instância, caberá aos professores e demais profissionais das escolas darem o passo decisivo no sentido de fazerem com que as especificidades de cada modalidade de ensino, e as características do meio em que

a educação se faz, sejam respeitadas. Se entre os documentos que normatizam existem os que, embora reconhecendo a autonomia dos sistemas e instituições, adotam um discurso mais prescritivo, é importante haver a compreensão de quem está na ponta, sobre como pode contribuir para um trabalho que se aproxime da necessidade e realidade da comunidade.

Porém, sem que se queira lançar a responsabilidade unicamente na conta das escolas e de seus profissionais, é importante ressaltar que, apenas um Documento, por mais objetivo e aderente às questões da Educação do Campo, por exemplo, não resolve ou é capaz de fazer com que os anseios por ela traçados sejam alcançados. A união e o hibridismo entre o campo teórico, das ideias, das normas, das práticas e das intencionalidades, continuam fundamentais.

### 2.2.3 A Educação do Campo nas Orientações Curriculares do Município de SJP-PR

Para a análise de como as orientações curriculares do município de São José dos Pinhais abordam a Educação do Campo, consideramos o Plano Municipal de Educação (PME), decênio 2015-2025, de junho de 2015 e o Currículo para as Unidades da Rede Municipal de Ensino – Ensino Fundamental, do ano de 2008.

Vale destacar que, São José dos Pinhais, é um dos 17 municípios do estado do Paraná, de um total de 399, que conta com um sistema municipal de ensino próprio, com base em legislação específica, tendo órgão executivo a Secretaria Municipal de Educação. Embora apresente tal especificidade, o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações, foi utilizado, além da BNCC, como parâmetro para a reformulação curricular que estava em andamento no município.

O documento intitulado “Currículo para as Unidades da Rede Municipal de Ensino – Ensino Fundamental”, elaborado em 2008, é composto por uma parte introdutória, na qual são elencados os objetivos de sua elaboração, o referencial teórico utilizado, caracterização geográfica e populacional do município e os dados (número de alunos, matrículas) das escolas municipais.

Ao falar do propósito de se ter um currículo formal, o documento aborda a necessidade de “garantir coerência, unidade, seqüenciação, controle do processo de ensino e aprendizagem, coerente com as finalidades culturais e sociais.” (SÃO JOSÉ

DOS PINHAIS, 2008, p. 03). Contudo, o texto parece não apontar para um engessamento do trabalho dos professores e, reconhece os embates teóricos e sociais que se criam em torno do currículo, afirma que “cada instituição escolar tem autonomia para adequá-lo à sua realidade e especificidades.” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2008, p. 04).

No entanto, essas diretrizes curriculares não fazem nenhuma referência sobre a Educação do Campo, tampouco sobre as especificidades das escolas localizadas na área rural. Estas só aparecem em quadros nos quais são detalhadas as quantidades de matrículas por série.

Além da parte introdutória, o Currículo para as Unidades da Rede Municipal de Ensino – Ensino Fundamental, do ano de 2008, é formado por documentos específicos para as disciplinas de Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Português, Matemática e Língua Estrangeira, que trazem a concepção de cada área, objetos de estudo, objetivos, encaminhamentos metodológicos e relação de conteúdos. Também neles, não se encontra nenhuma referência à Educação do Campo.

Por sua vez, o PME de São José dos Pinhais, decênio 2015 – 2025, homologado na Lei nº 2.585, de 23 de junho de 2015, teve por base o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei Federal nº 13.005 de 25/06/2014, e como objetivo estabelecer as metas e prazos para as ações relativas à educação do município. O Documento foi elaborado com um total de dez artigos, mais um anexo detalhando as características históricas, geográficas, demográficas e sócias do município, além de dez metas gerais, divididas em diversos itens, a serem alcançadas durante o período de vigência do plano.

Ao contrário do que verificamos no Currículo para as Unidades da Rede Municipal de Ensino – Ensino Fundamental, no PME várias são as referências com relação à Educação, às escolas e aos sujeitos do Campo. Talvez, motivado até pela característica do município, como se pode ler no próprio documento, formado por uma vasta área rural, que representava na época 81,75% da extensão territorial total e, na qual, assim como hoje, se localizavam diversas comunidades.

A primeira referência se tem na Meta 1<sup>13</sup>, que trata da Educação Infantil. Nela é citado o objetivo de “fomentar o atendimento das *populações do campo* e das

---

<sup>13</sup> O PME de São José dos Pinhais, decênio 2015 – 2025, homologado na Lei nº 2.585, de 23 de junho de 2015, que teve como objetivo estabelecer as metas e prazos para as ações relativas à

comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil.” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2015, p. 11, grifos nossos). Além disso, o texto do item 1.5 da Meta 1, descreve a pretensão de “fomentar o atendimento das populações do Campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades”, para desta forma, ajustar e redimensionar a oferta em termos territoriais e assim limitar “a nuclearização de unidades educacionais e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2015, p. 11).

Porém, chama a atenção que esse discurso de ter o cuidado de diminuir a nuclearização das escolas e deslocamento de alunos não aparece na Meta 2 que trata do Ensino Fundamental. Nesta meta, o Campo só aparece quando se trata do objetivo de ofertar educação inclusiva a todos os alunos do município. O mesmo ocorre na Meta 4, ao se citar a “implementação de salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado.” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2015, p. 14).

Já na Meta 5, que fala dos objetivos para o atendimento em tempo integral nas escolas públicas municipais, destaca-se a intenção de atender as escolas do Campo. Na Meta 6, que abarca o objetivo de fomentar a qualidade da Educação Básica, destaca-se a intenção de se “estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas para a educação básica e a *base nacional comum dos currículos*.” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2015, p. 16). Apesar da referência à BNCC, salienta-se a necessidade de respeitar a diversidade regional, estadual e local.

Ainda na Meta 6, na qual se apontam as escolas do Campo como foco de desenvolvimento de tecnologias pedagógicas, encontra-se o item 6.29, talvez um dos mais significativos para o contexto da presente pesquisa, pois cita o objetivo de “elaborar coletivamente as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo.” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2015, p. 16). A presença desse item pode indicar a vontade e a reivindicação dos professores e demais profissionais que atuavam nas escolas do Campo, com objetivo de verem as especificidades das suas instituições e comunidades serem consideradas.

A mesma meta, ainda, afirma a pretensão de assegurar a autonomia das unidades educacionais em promoverem suas propostas pedagógicas, respeitando suas especificidades e características. Além disso, ressalta o objetivo de fortalecer e valorizar a identidade local das comunidades e trabalhar para que nelas se desenvolva um atendimento educacional de qualidade.

Para finalizar, na Meta 7, que foca o desenvolvimento dos profissionais da Educação Básica do município, destaca-se o objetivo de assegurar a formação inicial e continuada dos profissionais que atendem as diversas modalidades de ensino, entre elas a Educação do Campo.

Ao que parece, no momento da formulação do PME de São José dos Pinhais, a Educação do Campo, as escolas e os sujeitos residentes na área rural do município, estavam no radar de interesse e preocupação de quem contribuiu com a definição dos objetivos e metas para a educação municipal. Destaca-se a inclusão de um item, com a pretensão de serem elaboradas diretrizes específicas para a Educação do Campo no município.

Resta acompanhar e saber se as metas elencadas no PME se tornarão realidade até o final de sua vigência, que, com certeza, dependerá da força, do interesse e da ação dos profissionais que fazem a educação do Município. No caso da Educação do Campo, de ações que a reconheçam e da intencionalidade de quem trabalha nas escolas.

Assim, pensando colocar em perspectiva a Educação do Campo e temas convergentes, passamos a discutir as aproximações entre ela, a Educação CTS, as ideias de Paulo Freire e as implicações para o currículo.

### 2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO, CTS, PAULO FREIRE E CURRÍCULO: APROXIMAÇÕES E IMPLICAÇÕES

Para começar, pretendemos uma aproximação entre o movimento da Educação do Campo, os pressupostos da abordagem Ciência – Tecnologia – Sociedade (CTS) ou Educação CTS, as ideias de Paulo Freire para educação e como essas ideias podem influenciar as questões curriculares. Três vertentes que comungam a ideia de uma educação emancipatória, formadora de pessoas críticas e com autonomia.

Assim, ao falarmos, como fizemos até aqui, de Educação do Campo e currículo, bem como sobre uma educação, ensino e escolas que se aproximem e dialoguem com as pessoas e suas comunidades, cabe pensarmos em ideias e estratégias que podem apoiar e consolidar essa condição.

Nesse sentido, difícil negar as aproximações entre os movimentos da Educação do Campo, das abordagens da Educação CTS e as ideias de Paulo Freire. São correntes que surgem frente à postura questionadora da realidade, apontam para ideias transformadoras, possuem objetivos comuns e com potencial de produzirem reflexos na educação, no trabalho de educadores e na vida dos educandos.

A Educação do Campo, que vai além da luta por escolas, já que tem por objetivo envolver aspectos mais significativos e abrangentes na educação, como o próprio Campo e a condição do seu povo. A educação CTS, a partir da possibilidade de se desenvolver um trabalho conectado com o conjunto da sociedade e de discutir as implicações da ciência e da tecnologia na vida das pessoas.

Em consonância, esses dois movimentos caminham no sentido da aproximação entre as pessoas e o contexto em que vivem. Ao imprimirem na educação essa característica, pressupõem também uma aproximação maior entre quem educa e quem é educado, indo ao encontro assim do que parece fundamental na perspectiva freireana, ou seja, o diálogo. Conforme o próprio Freire demarca: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores...”. (FREIRE, 2017, p. 89).

Ainda, segundo Freire (2019, p. 116), na perspectiva de um “educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição”. Para o autor: “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2019, p. 121).

A Educação CTS lança um olhar para a ciência não como algo dado, pronto e imutável, quase um espectro que paira sobre o humano, mas sim, como aquilo que de fato é, uma construção humana, por isso histórica, que carrega em si os sentidos, significados e interesses de quem a desenvolveu, ajuda na compreensão do mundo e da realidade relacional dos sujeitos com o mundo.

Por sua vez, o Ensino de Ciências, quando assume essa perspectiva, se coloca em posição que ultrapassa a simples condição de ensino, já que pode ter em

vista contribuir para que os sujeitos compreendam as relações e influências que existem entre ciência, tecnologia e a sociedade.

Mesmo que se concorde com Pinto<sup>14</sup> (1970, apud STRIEDER, 2012, p. 102), para quem “a ideia de estarmos vivendo uma época de esplendor tecnológico é inteiramente ingênua, pois o mesmo pensaram os homens de todas as fases históricas, precedentes em relação ao seu tempo”, as implicações da ciência e da tecnologia, atualmente, geram transformações a uma velocidade talvez antes não experimentada e com inédito potencial de desestabilização social e ambiental.

Para Beck (2011), vivemos em uma “sociedade de risco”. No entanto, segundo ele: “O progresso é um substituto para questionamentos, uma espécie de consentimento prévio em relação a metas e resultados que continuam sendo desconhecidos e inominados.” (BECK<sup>15</sup>, 2010 apud STRIEDER, 2012, p. 127).

Considerando que, diariamente, os professores tem a oportunidade de conversarem, face a face, com muitas pessoas, seus alunos, salta aos olhos a importância de se trabalhar, nas escolas, uma educação que esteja atenta aos riscos e necessidades deste momento que o mundo vive. Está nas escolas, no trabalho do professor, na participação dos alunos e da comunidade, uma possibilidade única de discussão sobre a sociedade e seus rumos.

É inegável hoje que, as transformações da ciência e da tecnologia, determinam em grande parte os caminhos da sociedade, influenciando a vida das pessoas, mas também não se pode negar a influência de certos grupos e de seus interesses nos rumos da própria ciência. Portanto, não se podem ignorar também as influências mútuas entre a ciência, a tecnologia e a sociedade.

Por isso, trabalhar com a proposta da educação CTS, é levar em consideração esta condição de tripla implicação. Neste sentido, para Santos e Mortimer (2000, p. 113): “Os trabalhos curriculares em CTS, surgiram, assim, como decorrência da necessidade de formar o cidadão em ciência e tecnologia, o que não vinha sendo alcançado adequadamente pelo ensino convencional de ciências.”.

Essa nova prática visa desnaturalizar o modelo linear de progresso, para quem o desenvolvimento científico implica em desenvolvimento tecnológico e este o desenvolvimento econômico, que, por fim, resulta no desenvolvimento e bem estar social. (AULER; DELIZOICOV, 2006). Além disso, possibilita um trabalho a partir de

---

<sup>14</sup> PINTO, A. V. Entrevista. **Revista de Cultura**. n. 6, ano. 64. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.

<sup>15</sup> BECK, U. *Sociedade de Risco: rumo a uma outra modernidade*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

aspectos importantes na vida das pessoas, como o desenvolvimento de valores, participação e autonomia:

Os processos de investigação científica e tecnológica propiciariam a participação ativa dos alunos na obtenção de informações, solução de problemas e tomada de decisão. A interação entre ciência, tecnologia e sociedade propiciaria o desenvolvimento de valores e ideias por meio de estudos de temas locais, políticas públicas e temas globais. (SANTOS; MORTIMER, 2000, p. 115).

A busca pela participação da sociedade e por democratizar a tomada de decisões, quando entram em questão temas sociais que envolvem ciência e tecnologia, denota sintonia com os fundamentos teórico-filosóficos postulados por Paulo Freire que, como pressupostos educacionais, direcionam “para além do simples treinamento de competências e habilidades.” (AULER; DELIZOICOV, 2006, p. 340 - 341)

Essas características, quando presentes nos currículos, podem representar importante ponto de apoio para que se consiga fazer da educação um momento de imersão das pessoas no mundo e nas suas relações. Para Pernambuco (2014, p. 8), “aqui, apresenta-se uma possibilidade de articular o ensino com o aprendizado como forma de construção de um conhecimento socialmente relevante”. Para a autora, o resultado da construção desse conhecimento é a possibilidade da transformação da realidade e a conquista de uma condição de vida melhor para as pessoas.

A história de formação do movimento CTS, o contexto e momento histórico em que aconteceu, mostra como a dimensão social e as suas lutas influenciaram, serviram de inspiração e subsídio para o seu surgimento. Neste aspecto:

O agravamento dos problemas ambientais pós-guerra, a tomada de consciência de muitos intelectuais com relação às questões éticas, a qualidade de vida da sociedade industrializada, a necessidade da participação popular nas decisões públicas, estas cada vez mais sob o controle de uma elite que detém o conhecimento científico e, sobretudo, o medo e a frustração decorrentes dos excessos tecnológicos propiciaram as condições para o surgimento de propostas de ensino CTS. (WAKS<sup>16</sup>, 1990 apud SANTOS; MORTIMER, 2000, p. 113).

---

<sup>16</sup> WAKS, L. J. Educación en ciencia, tecnología y sociedad: orígenes, desarrollos internacionales y desafíos actuales. In: MEDINA, M., SANMARTÍN, J. (Eds.). **Ciencia, tecnología y sociedad: estudios interdisciplinarios en la universidad, en la educación y en la gestión política y social**. Barcelona, Anthropos, Leioa: Universidad del País Vasco, 1990.

A partir da crítica do que se tem e da necessidade de transformação, que a inspiração vira prática e se concretiza, porém sem que, segundo Strieder (2012, p. 136), haja uma direção única ou pré-determinada, dada a complexidade e as várias formas de se olhar para a ciência, a tecnologia e a sociedade. Ainda, segundo a autora, como não há unanimidade de olhares para esses três temas, ciência, tecnologia e sociedade, mesmo que tratados separadamente:

Fica praticamente impossível pensar que possa haver uma compreensão única sobre como se dá a(s) relação(ões) CTS e, além disso, de como trabalhar tais questões de um ponto de vista educacional.” (STRIEDER, 2012, p. 137).

Assim como as perspectiva CTS, a Educação do Campo emerge da crítica a uma realidade social e da necessidade de construção de uma condição de vida diferente. Uma luta que, embora tivesse apoio de agentes externos, nasce e se desenvolve pela atuação dos próprios sujeitos afetados, cresce na e pela força dos movimentos, dos coletivos e, segundo Gonçalves (2018, p. 25): “Tem como pressuposto a necessidade de construir novos sentidos para esse espaço, como um espaço de formação universal dos sujeitos”.

Ao fazê-lo irradia para o conjunto da sociedade, afinal não se pode falar apenas em Educação do Campo no interior dos Movimentos Sociais, mas sim para todos os sujeitos do Campo. É verdade também que, ao se falar em Educação do Campo, fala-se em educação popular, portanto, implicam-se interesses e expectativas comuns aos demais trabalhadores e à sociedade como um todo, seja no Campo ou na cidade:

Independente da corrente teórica em que se embase, a Educação do Campo é componente do movimento de educação popular, visto que, inobstante a diversidade e possíveis disputas no campo teórico da área, os seus objetivos estão comprometidos com a transformação social. (GONÇALVES, 2018, p. 27).

Essa perspectiva permite que discutamos a partir e com foco nas características e demandas da Educação do Campo, mesmo no contexto desta pesquisa, ou seja, num Campo com características muito específicas e em transformação, alternando-se por vezes, a depender da situação, entre a condição de Campo e de cidade. Podemos ir além, afinal, o que o Movimento da Educação do Campo pressupõe e objetiva, não fixa fronteiras entre contextos ou grupos sociais.

Além das aproximações que podem ser estabelecidas entre Educação do Campo e CTS, o Ensino de Ciências guarda com o Campo uma relação muito forte, afinal, como não levar em consideração os conhecimentos científicos e tecnológicos ao se falar, por exemplo, na produção de alimentos, no uso da terra e na preservação ambiental? Santos e Mortimer (2000, p. 120) elencam uma série de temas que, no contexto brasileiro, poderiam ser objeto de discussão, como: exploração mineral, ocupação humana e poluição ambiental (êxodo populacional, questão agrária), manejo do lixo, controle e risco de produtos químicos, produção de alimentos (distribuição, transgênicos), agroindústria e suas implicações (monocultura, impactos ambientais), desenvolvimento da indústria brasileira (dependência tecnológica), fontes de energia e seus efeitos, preservação ambiental.

Ainda, nesse sentido, cabe olhar para o que disse uma professora de Ciências que entrevistamos:

*Trabalhar Ciências aqui ou trabalhar Ciências em outro lugar, é que aqui eu tenho acesso à natureza, por exemplo, pra trabalhar. Então é o mesmo currículo só que um trabalho diferente do que eu conseguia fazer em outros lugares. (P7).*

Estão aí, quem sabe, os mais latentes exemplos da importância de se considerar as relações CTS no ensino e, de como o Campo brasileiro, com toda sua dimensão e variedade de características, bem como sua população, são diretamente afetadas por vários desses eventos.

Parece fundamental então, em uma escola localizada no Campo, um direcionamento curricular e uma prática pedagógica que tenham como perspectiva trabalhar nas aulas de ciências, mas não só nelas, as implicações do desenvolvimento científico e tecnológico na vida das pessoas, nas transformações do trabalho, na forma de se alimentarem e de produzirem. Os riscos e benefícios dos avanços científicos e tecnológicos, que não devem ser camuflados, mas cada vez mais problematizados.

Nesse sentido, tanto o enfoque educacional CTS, quando os princípios e métodos freireanos para a educação, podem contribuir de forma muito significativa. Para, Auler (1998 apud NASCIMENTO; LINSINGEN, 2006, p. 101), ao falar dos objetivos do enfoque CTS no Ensino de Ciências, afirma que pode:

Promover o interesse dos estudantes em relacionar a ciência com as aplicações tecnológicas e os fenômenos da vida cotidiana e abordar o estudo daqueles fatos e aplicações científicas que tenham uma maior relevância social.

Da mesma forma, a investigação temática proposta por Paulo Freire, tem em perspectiva, no processo educativo, considerar a vida dos sujeitos educandos, problematizando e criticando as condições em que se encontram, para, então, pensarem em maneiras de sobre elas agir. “Um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência” (FREIRE, 1975, apud NASCIMENTO; LINSINGEN, 2006, p. 101).

Esta condição de pensar a partir do local em que se vive, de buscar a partir dele, dos seus problemas, das suas necessidades, da vida de fato, subsídios para que se desenvolva o processo educativo, caminha no sentido de dar significado, da postura crítica e da busca de autonomia. Para Freire: “Deste modo, a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das ‘situações-limite’<sup>17</sup>.” (FREIRE, 2019, p. 134).

Assim se fará a Educação *do* Campo, nunca somente uma educação para o Campo, que se o fosse, abdicaria da necessidade da participação ativa e da construção conjunta de educadores e educandos, deixando de lado, inclusive, a colaboração da comunidade, o diálogo, para ser quem sabe uma extensão, no sentido da simples “transmissão, entrega ou doação”. (FREIRE, 2017, p.20).

Por outro lado, para que se pense uma educação dialógica e comunicativa, há de se pensar os sujeitos envolvidos, neste caso, educadores, educandos, comunidade e o contexto em que vivem, ou seja, onde o trabalho educativo ocorre, efetivamente. Necessário pensar nas relações, na dinâmica que o “local” tem e das pessoas com ele. Mais ainda, é necessária postura crítica e de pergunta com relação à realidade ambiental, social e existencial. Esta condição de se voltar para a realidade, criticar, pensar e construir o que é necessário, só é possível na autonomia.

Autonomia que é um objetivo presente tanto na Educação do Campo, na Educação CTS e nas ideias freireanas, um eixo de convergência entre essas

---

<sup>17</sup> “Situações-limite” - para Freire (2019, p. 125) “não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse”. Freire cita a análise do professor Paulo Vieira Pinto, para quem as “Situações-limite” “não são” ‘o confronto infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades’; não são ‘a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais’ (mais ser).”

propostas. Para Freire (1996, p. 38), o educador tem a tarefa de, na prática, compreender e “desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.” Sendo possível ao educando compreender e apreender o que se trabalha no processo da comunicação educativa, poderá ter argumentos para analisar e compreender a realidade em que vive.

Esse aspecto, na Educação do Campo, significa um sentido amplo de educação, como, segundo Caldart (2011, p. 116, grifos nossos), “*um processo de formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade”.

Também na perspectiva da educação CTS, conforme Santos e Mortimer (2000, p. 114), destaca-se “entre os objetivos, o desenvolvimento de valores”. Valores que, fundamentados em interesses coletivos, na solidariedade, respeito, na opinião dos autores, são primordiais para a formação crítica e a capacidade de escolha das pessoas, diante de situações e produtos que podem por em risco a saúde e as condições de equilíbrio ambiental.

Como vemos, ao se falar de educação e autonomia, mira-se para uma perspectiva de formação mais ampla das pessoas, para além do ensino e da técnica. Trabalhar no sentido da visão do coletivo, da capacidade de reflexão e de participação é um desafio importante e necessário.

Assim, tanto na perspectiva da Educação do Campo, quanto na educação com enfoque CTS, os movimentos não se limitam em si mesmos, em um trabalho ou esforço de melhorar ou aprimorar aquilo que está restrito aos contextos mais próximos, o olhar que se dá é para as contradições e as implicações no conjunto da sociedade e na sua transformação. Contribuir para que professores e alunos discutam esses aspectos e se fortaleçam com argumentos e posturas fundamentadas no conhecimento histórico, filosófico, social, técnico e científico, se mostra peça chave.

Por isso, a atividade do professor e o processo de ensino, ganham uma maior amplitude, já que, os alunos, não estão ali simplesmente para serem treinados ou capacitados, mas para que possam ampliar conhecimentos e possibilidades de intervirem na dinâmica de suas comunidades.

Assim, novamente as escolhas feitas com relação às questões curriculares são fundamentais. Onde se ampara, qual a perspectiva de sociedade e cidadãos

traz em suas propostas, nos parece decisivo para que o currículo seja instrumento de colaboração, para uma prática pedagógica concatenada com o contexto das escolas.

Mas será que na realidade do Campo de SJP-PR, elementos como a Educação do Campo, as propostas da Educação CTS e as ideias de Paulo Freire estão presentes nas escolas e no discurso dos professores? A existência de um debate corrente sobre os temas poderia significar, diante da participação efetiva desses sujeitos na elaboração da reformulação curricular em curso, a oportunidade de um esforço para a presença dessas ideias e perspectivas nas discussões.

Além disso, a autonomia que se pretende para os educandos e o foco dos temas trabalhados nesta seção, poderiam significar um esforço pela conquista de uma autonomia curricular para as escolas e a ampliação das possibilidades de um trabalho mais próximo das comunidades. Assim, ter em perspectiva esses três temas – Educação do Campo, Educação CTS e as ideias de Paulo Freire – representa um grande potencial para a educação, em especial no Campo.

Porém, como será que Educação do Campo, currículo, CTS e Paulo Freire têm aparecido de forma conjunta nos trabalhos e pesquisas desenvolvidas nos meios acadêmicos do Brasil? Foi na tentativa de se ter um panorama dessa situação, que elaboramos a seção a seguir, realizando uma breve pesquisa em publicações e eventos da área.

### 3 AS ARTICULAÇÕES PRESENTES NAS PESQUISAS

Esta seção objetiva situar os temas Educação do Campo, CTS, Paulo Freire e currículo, à luz dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos no Brasil. O propósito não é o de fazer um levantamento de forma individualizada desses assuntos, mas sim, buscar um panorama de como já foram tratados de forma conjunta nos trabalhos e pesquisas acadêmicas.

Para isso, realizamos buscas em duas frentes. Primeiro, sob aspecto mais amplo, pesquisamos no Portal de Periódicos da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO). Além disso, com intuito que aproximar a análise para as pesquisas no Ensino de Ciências, efetuamos levantamento nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), aí concentrando a pesquisa nos temas Educação do Campo e Educação CTS.

#### 3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO, CTS, PAULO FREIRE E CURRÍCULO: PESQUISAS NO BRASIL

Inicialmente, realizamos pesquisa de forma simples e isolada, para os termos Educação do Campo, currículo, CTS e Paulo Freire, no Portal de Periódicos da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO), que retornou um grande número de resultados, conforme visto na Tabela 1, a seguir:

TABELA 1- EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO, CTS E PAULO FREIRE, NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES, NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD) E NA SCIENTIFIC ELETRONIC LIBRARY ONLINE (SCIELO).

<b>Descritor</b>	<b>Portal Periódicos Capes</b>	<b>BDTD</b>	<b>SciELO</b>	<b>Total</b>
Educação do Campo	268	844	61	<b>1.173</b>
Currículo	5.846	13.518	5.846	<b>22.086</b>
CTS	936	506	936	<b>1.838</b>
Paulo Freire	1.379	1.939	1.379	<b>3.705</b>

FONTE: Os autores (2019).

Em função da grande quantidade de resultados, quando os termos foram citados individualmente e, como o objetivo não era o de analisar isoladamente, mas

sim, como se relacionavam nas pesquisas os descritores escolhidos, realizamos buscas conjugadas. Para aperfeiçoar a busca e obter um resultado mais assertivo, procuramos os termos exatos, utilizando-se da escrita de cada um deles entre aspas.

Os resultados estão listados na tabela 2, a seguir:

TABELA 2 - BUSCA CONJUGADA DE DESCRITORES.

<b>Descritores</b>	<b>Portal Periódicos Capes</b>	<b>BDTD</b>	<b>SciELO</b>	<b>Total</b>
Educação do Campo/Currículo	82	198	7	<b>287</b>
Escola do Campo/Currículo	26	124	4	<b>154</b>
Educação do Campo/CTS	0	2	0	<b>2</b>
Escolas do Campo/CTS	0	0	0	<b>0</b>
Educação do Campo/Paulo Freire	27	45	1	<b>73</b>
Escolas do Campo/Paulo Freire	9	13	0	<b>22</b>

FONTE: Os autores (2019)

Ainda assim, tivemos retorno de muitos resultados e, para podermos aproximar mais significativamente os trabalhos a serem selecionados, das discussões realizadas na nossa investigação, optamos por associar três termos: “Educação do Campo/currículo/Paulo Freire” e “Educação do Campo/Currículo/CTS”. Os resultados do filtro estão listados a seguir.

TABELA 3 – BUSCA CONJUGADA DOS DESCRITORES EDUCAÇÃO DO CAMPO/CURRÍCULO/PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO DO CAMPO/CURRÍCULO/CTS

<b>Descritores</b>	<b>Portal Periódicos Capes</b>	<b>BDTD</b>	<b>SciELO</b>	<b>Total</b>
Educação do Campo/Currículo/CTS	-	2	-	<b>2</b>
Educação do Campo/currículo/Paulo Freire	15	11	1	<b>27</b>
<b>Total</b>	-	-	-	<b>29</b>

FONTE: Os autores (2019).

A seleção dos trabalhos foi realizada com busca dos descritores em qualquer parte dos textos, o que, depois de eliminadas as repetições, resultaram em 29 trabalhos.

Para ter um panorama dos 29 trabalhos localizados na busca conjugada dos três temas – “Educação do Campo/Currículo/CTS” e “Educação do Campo/Currículo/Paulo Freire” (Tabela 3), fizemos a leitura dos resumos e buscamos saber: (i) a região do Brasil em que se localizavam as instituições dos pesquisadores; (ii) o contexto em que aconteceu o estudo (se no Campo, em que Campo, na Universidade); (iii) os sujeitos envolvidos na pesquisa e (iv) o objeto/temática da investigação.

Com relação à localização das instituições (i), observamos um predomínio da região Nordeste, responsável por 12 (doze) dos trabalhos selecionados, seguida do Sudeste, com sete pesquisas, Sul, com quatro trabalhos, Centro Oeste e Norte, com três cada uma.

Ao analisarmos os contextos em que aconteceram as investigações (ii), separamos em quatro agrupamentos diferentes. Do total, dezessete<sup>18</sup> pesquisas foram desenvolvidas no Campo, sendo seis no contexto de *assentamentos*, uma em *comunidade quilombola* e 11 (onze) em *outras comunidades rurais*. Os demais estudos – 12 pesquisas – tiveram *universidades* como contexto, na forma de pesquisas documentais e bibliográficas ou envolvendo alunos das instituições em que se desenvolveram.

As pesquisas tiveram como foco diversos sujeitos e instituições (iii). Duas, envolveram *alunos* e outras nove envolveram *professores da Educação Básica*. Duas focaram *licenciandos de cursos universitários* e, quatro estudos, tiveram como sujeitos da investigação pessoas *residentes de comunidades rurais*. Uma das pesquisas teve como foco *secretarias de educação* de uma região do estado do Paraná e 11 estudos *não estabeleceram sujeitos ou instituições* diretamente envolvidas, ocupando-se apenas de estudos bibliográficos e documentais.

Por fim, a análise nos fez definir cinco objetos/temas (iv) centrais nas pesquisas. A maioria delas, 12 (doze) investigações, estudaram as implicações e relações entre a educação e a sociedade, que definimos como estudos que envolveram *Educação e Sociedade*. Essas 12 (doze) pesquisas se concentraram na própria Educação do Campo, Educação CTS ou na temática educacional de modo mais geral.

---

<sup>18</sup> Ao todo foram 18 “locais” para 17 pesquisas, pois uma das pesquisas envolveu tanto um assentamento da reforma agrária, quanto uma comunidade quilombola.

Localizamos ainda, seis estudos que trataram da *formação de professores*, cinco que pesquisaram *práticas pedagógicas*, três que investigaram *programas educacionais*, voltados para Educação do Campo e o trabalho com jovens e adultos. Por fim, três pesquisas que cuidaram do tema *currículo*.

A Tabela 4, a seguir, sintetiza os dados anteriormente descritos e estabelece um resumo dos 29 trabalhos selecionados:

TABELA 4 – QUANTIDADES POR REGIÃO, CONTEXTO, SUJEITOS/INSTITUIÇÕES E OBJETO/TEMÁTICA DAS PESQUISAS

CATEGORIA	QUANTIDADE DE PESQUISAS
<b>1. REGIÃO (i)</b>	
1.1 Centro Oeste	03
1.2 Nordeste	12
1.3 Norte	03
1.4 Sudeste	07
1.5 Sul	04
<b>2. CONTEXTO (ii)</b>	
2.2 Assentamentos	06
2.3 Comunidade quilombola	01
2.4 Comunidades rurais	11
2.3 Universidades	12
<b>3. SUJEITOS/INSTITUIÇÕES (iii)</b>	
3.1 Alunos da Educação Básica	02
3.2 Professores da Educação Básica	09
3.3 Licenciandos/Graduandos	02
3.3 Escolas da Educação Básica	02
3.4 Comunidades do Campo	04
3.5 Secretarias de Educação	01
3.6 Pesquisa bibliográfica/documental	11
<b>4. OBJETO/TEMÁTICA DA PESQUISA (iv)</b>	
4.1 Formação de professores	06
4.2 Práticas pedagógicas	05
4.3 Programas educacionais	03
4.4 Educação e Sociedade	12
4.5 Currículo	03

FONTE: Os autores (2019).

Pelos dados apresentados, vemos que as pesquisas envolvendo Educação do Campo, ocorrem em todas as regiões do Brasil, em diferentes contextos, com públicos e temáticas variadas. Tiveram relação e discutiram a educação, as formas

de vida, de se relacionar das pessoas e em diversas regiões, o que mostra, a abrangência e importância dos pressupostos e objetivos da Educação do Campo, que, vão muito além das necessidades e expectativas das comunidades em que o Movimento surgiu e ganhou força. Não se pode falar em Educação do Campo, sem ter em perspectiva o conjunto da sociedade e a educação que nela se faz.

Porém, destacamos que, embora a limitação dada pelo recorte e filtros das buscas realizadas, a análise mostrou que nenhuma das pesquisas teve como local de investigação o cenário deste estudo, ou seja, o Campo localizado em uma região metropolitana de uma capital de estado. Todas as pesquisas, que envolveram o contexto e os sujeitos da área rural, ocorreram em regiões distantes dos grandes centros urbanos.

Esse fato nos motivou ainda mais para a realização da pesquisa, uma vez que, no caso do Paraná, como será demonstrado ao longo do texto, grande parte da população que habita a área rural, concentra-se na região metropolitana de Curitiba. Esses locais, suas populações e, no caso do presente estudo, suas escolas, por vezes são ignoradas enquanto pertencentes ao Campo, ficando suas especificidades e particularidades perdidas e sem serem consideradas.

No item seguinte, discutiremos os aspectos mais relevantes dos trabalhos que mais se aproximavam da temática da nossa pesquisa, destacando objetivos, temas, contextos e resultados.

### 3.1.1 As especificidades das pesquisas

A partir do resultado alcançado, realizamos a leitura dos resumos de todos os 29 (vinte e nove) trabalhos, com a intenção de localizar e selecionar os que pudessem ter uma relação mais direta com o objeto, objetivos e contexto da nossa pesquisa. Identificamos sete produções, entre artigos e dissertações, que estão listados, no quadro a seguir, em ordem crescente do ano de publicação, contendo autoria, categoria de trabalho e título.

QUADRO 1 – TRABALHOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE

<b>Autor (ano)</b>	<b>Categoria</b>	<b>Título</b>
Silva (2012)	Dissertação	<i>Saberes e Perspectivas dos Docentes em Torno do Currículo de Uma Escola Pública Rural do RN</i>
Pimentel (2014)	Dissertação	<i>Qualidade de Ensino – Aprendizagem nas Salas Multisseriadas na Educação do Campo Capixaba</i>
Silva (2014)	Dissertação	<i>Conceitos de Ciências para Educação do Campo a partir do Tema Agriculturas</i>
Silva Filho (2014)	Dissertação	<i>Educação do Campo e Pedagogia Paulo Freire na Atualidade: um olhar sobre o currículo do Curso Pedagogia da Terra da UFRN</i>
Marques (2016)	Dissertação	<i>Educação Ciência – Tecnologia – Sociedade (CTS): elementos em produções científicas na Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz</i>
Santos e Ferreira (2018)	Artigo	<i>Currículo e Educação do Campo: entre as lutas por uma formação humana crítica e as proposições pós-críticas do educar</i>
Costa e Batista (2019)	Artigo	<i>Formação Continuada de Educadores: uma contribuição ao currículo das escolas do campo</i>

FONTE: Os autores (2019).

Silva (2012) se propôs analisar os saberes e as perspectivas sobre currículo, de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando, principalmente, os debates sobre Educação do Campo, a partir de autores como Souza, Arroyo, Caldart, Molina e Fernandes. Amparou-se também em Freire, Tardif, Giroux, Moreira, Candau, entre outros autores, para debater os saberes docentes e currículo.

O estudo destaca o papel relevante do professor na construção dos saberes sobre o Campo, suas escolas e a função social delas. Aponta ainda, para a necessidade de uma formação conceitual específica dos docentes que atuam no Campo, com base na perspectiva histórico-cultural do espaço rural. Afirma a importância do processo de formação permanente dos professores, considerando as especificidades do Campo e da Educação do Campo.

Por sua vez, Pimentel (2014), tomou como foco de investigação as escolas multisseriadas do Campo do estado do Espírito Santo que, segundo a autora, apresentam particularidades diversas, já que estão localizadas em comunidades das mais variadas – quilombolas, pescadores, ribeirinhos, indígenas, pequenos agricultores e grandes latifúndios -, porém, sem variação na elaboração de currículos e metodologias de ensino.

Conforme a pesquisadora, os dados levantados permitem concluir que a especificidade de um currículo, pensado para a realidade das comunidades do

Campo, aliada a práticas de ensino que favoreçam a participação dos alunos e, que considerem seus conhecimentos prévios, favorece uma aprendizagem significativa e a condição dos educandos como protagonistas do processo.

O estudo de Silva (2014) considerou a produção de conceitos de Ciências, para a Educação do Campo, sob o enfoque CTS, utilizando o tema agricultoras. Trabalhou a avaliação, desta mesma proposta, pelo olhar de professores de Ciências Naturais. No seu trabalho, buscou as aproximações e articulações entre as ideias de Paulo Freire e os pressupostos CTS, evidenciando suas contribuições para o Ensino de Ciências e da Educação do Campo.

As aproximações entre o Movimento por Uma Educação do Campo e a Pedagogia Paulo Freire, a partir de um olhar para o Currículo do Curso de Pedagogia da Terra, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, foi o estudo desenvolvido por Silva Filho (2014). Utilizando-se da revisão bibliográfica e da análise documental, a pesquisa buscou conhecer a estrutura curricular do curso, a presença dos princípios da pedagogia freireana nela e a contribuição desta para o debate sobre Educação do Campo.

Segundo as conclusões do autor, o pensamento de Paulo Freire influencia de maneira muito forte o currículo analisado, assim como, as ideias freireanas se entrelaçam com os princípios da Educação do Campo, objetivando uma educação dialógica e em favor da luta dos povos oprimidos.

Marques (2016) realiza um estudo sobre artigos produzidos por pesquisadores da Fundação Osvaldo Cruz (FIOCRUZ), a partir de 1994, que tivessem como campo específico, a política pública de saúde e que mantivessem vínculo com educação, Ensino de Ciência e Tecnologia, Ciência – Tecnologia - Sociedade, Tecnologia Social, Educação Popular. Por fim, deveriam manter diálogo com território e com sujeitos e atores/atrizes sociais.

A partir de temas da Educação CTS e dos Estudos CTS, como o grau de inserção no território, a representação social dos sujeitos e as inovações metodológicas e de métodos, a pesquisa buscou identificar nos artigos, as propostas de mudanças sociais e como situaram as Instituições de Ciência e Tecnologia com relação às demandas e saberes dos territórios. Revelou-se, segundo a autora, que existiu a preocupação de se construir novas metodologias para o trabalho da Educação CTS, valorizando o respeito e a troca de experiência entre pesquisadores e alunos/professores.

O artigo de Santos e Ferreira (2018), toma como referência os cadernos sobre educação do Campo, editados pelo “Movimento por uma Educação do Campo” e a “Proposta curricular para as escolas do campo no território do Velho Chico”, elaborados por educadores, instituições governamentais e não governamentais, em região do semiárido baiano. Objetivo era analisar a relação entre, a perspectiva de formação humana existente nas referidas propostas e as perspectivas pedagógicas pós-críticas/pós-modernas, nas proposições sobre currículo para as escolas do Campo.

Ressaltam o papel das lutas sociais na construção de uma educação específica para os trabalhadores rurais e, cuja resposta institucional, foi a formulação e divulgação de políticas públicas para as chamadas minorias - camponeses, povos indígenas, quilombolas.

Costa e Batista (2019) realizaram estudo com objetivo de analisar as contribuições para os currículos, de duas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizadas em assentamentos da reforma agrária, no estado da Paraíba, a partir da formação continuada de professores, tendo como perspectiva os preceitos da Educação do Campo. As formações foram realizadas durante cinco anos e contou com a orientação de professores e alunos da Universidade Federal da Paraíba.

Como resultado, os autores apontam para a importância da inserção dos temas relacionados à realidade dos sujeitos escolares nos currículos das escolas que, na opinião deles, contribuem para o fortalecimento de um Projeto Político Pedagógico, alinhado aos princípios pedagógicos da Educação do Campo.

As buscas realizadas nos bancos de dados Portal de Periódicos da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO), mostraram que ainda se tem um longo caminho a percorrer nas pesquisas quando o objetivo é associar Educação do Campo, Currículo, CTS e Paulo Freire.

Porém, a análise dos estudos permite dizer que as ideias freireanas para educação e para a sociedade, fazem parte do universo da Educação do Campo, guardando com ela uma profunda aproximação, pois partilham de preceitos e objetivos. Embora uma presença menor de pesquisas que discutam, conjuntamente, Educação do Campo e Educação CTS, não significa que essas duas frentes não se aproximem.

Ao objetivarem uma educação que se volte para o sujeito, para sua autonomia, capacidade de decisão e participação, são campos que se identificam. Assim, tanto os pressupostos CTS, como as ideias de Paulo Freire, podem ser de grande contribuição para que a Educação do Campo conquiste espaço e se fortaleça. Além disso, essa aproximação pode contribuir para que esses temas estejam presentes nos debates e nas construções curriculares.

### 3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO CTS NOS TRABALHOS DO ENPEC

Com vistas nas aproximações entre a Educação do Campo e a Educação CTS (ECTS) que, em diversos aspectos, se relacionam, desde suas condições e características de surgimento, concepções de sujeitos e de sociedade, realizamos um levantamento, que se concentrou na análise dos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), talvez o mais reconhecido e agregador da comunidade da educação científica no país.

Nesse sentido, destacamos as possibilidades da Educação CTS contribuir com a Educação do Campo – superar dificuldades, a afirmação de suas demandas e o fortalecimento das suas ações - mas também, de como o próprio Ensino de Ciências pode ajudar e representar um dos caminhos para essas conquistas.

Com o propósito de saber como a Educação do Campo vem sendo discutida dentro das pesquisas que envolvem o Ensino de Ciências, mas com recorte para a aproximação entre Educação do Campo e CTS, realizamos um estudo para levantar os trabalhos de cinco edições do ENPEC (2009 a 2017), que trabalharam esses dois temas conjuntamente – Educação do Campo/CTS.

Inicialmente, acessamos a lista geral de trabalhos em cada um dos sítios eletrônicos dos cinco eventos. Utilizando a ferramenta de busca, procuramos os trabalhos que continham, no título e/ou palavras chave, o termo “CTS” e/ou “CTSA”<sup>19</sup>, “Educação do Campo” ou “Escola do Campo”.

A Tabela 5 mostra o resultado da pesquisa e a quantidade de trabalhos localizados no primeiro critério de pesquisa.

---

<sup>19</sup> CTSA - Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente.

TABELA 5 - TRABALHOS COM “CTS” E/OU “CTSA”, “EDUCAÇÃO DO CAMPO” OU “ESCOLA DO CAMPO” NO TÍTULO E/OU PALAVRAS CHAVE.

Descritor	VII ENPEC <sup>20</sup> 2009	VIII ENPEC 2011	IX ENPEC 2013	X ENPEC 2015	XI ENPEC 2017	Total
CTS e/ou CTSA	19	58	51	71	73	<b>272</b>
Educação do Campo	2	2	2	7	17	<b>30</b>
Escola do Campo	1	2	2	1	6	<b>12</b>
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>62</b>	<b>55</b>	<b>79</b>	<b>96</b>	<b>314</b>

FONTE: Autores (2019).

Na tabela, chamou atenção o crescente número de trabalhos com CTS, já a partir do VIII ENPEC – 2011. Porém isso não se repete para a Educação do Campo, que só tem aumento significativo no X ENPEC (2015), com destaque para o ano de 2017, onde a quantidade de trabalhos é superior à soma de todos os anos anteriores. No XI ENPEC (2017), observamos também um significativo aumento para o termo Escola do Campo, que até então não havia passado de dois trabalhos por evento.

Esse aumento para os trabalhos com Educação do Campo e Escola do Campo, que se inicia já no ano X ENPEC (2015), mas que se torna mais contundente no evento seguinte – XI ENPEC (2017) – pode apontar para a consolidação do tema no meio acadêmico e da aproximação cada vez maior da Educação do Campo com o Ensino de Ciências.

A partir dos resultados alcançados e descritos na Tabela 5, buscamos localizar em cada um dos 272 trabalhos, que continham CTS e/ou CTSA, os que falavam de Educação do Campo ou Escola do Campo. O mesmo foi realizado para os 30 que retornaram positivo para Educação do Campo e os 12 com Escola do Campo, só que agora, buscando em seus conteúdos CTS e/ou CTSA. Os resultados são demonstrados na Tabela 6 a seguir.

<sup>20</sup> NOTA: No VII ENPEC – 2009 foram localizados ao todo 20 resultados para CTS e/ou CTSA, porém só 19 trabalhos tiveram seu acesso possível na página eletrônica do evento.

TABELA 6 - TRABALHOS COM “CTS E/OU CTSA/EDUCAÇÃO DO CAMPO OU ESCOLA DO CAMPO” E “EDUCAÇÃO DO CAMPO OU ESCOLA DO CAMPO/CTS E/OU CTSA”

Descritor	VII ENPEC 2009	VIII ENPEC 2011	IX ENPEC 2013	X ENPEC 2015	XI ENPEC 2017	Total
CTS com Educação ou Escola do Campo	0	0	1	0	0	1
Educação do Campo com CTS	2	0	1	0	4	7
Escola do Campo com CTS	0	1	0	0	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>9</b>

FONTE: Autores (2019).

Como podemos observar, o refinamento da pesquisa resultou num total de nove trabalhos, que mantinham alguma relação entre pelo menos uma das duas combinações: CTS e Educação do Campo; CTS e Escola do Campo.

A análise mostrou que ainda é pequeno o número de trabalhos que discutem conjuntamente Educação do Campo e Educação CTS, uma vez que, mesmo considerados na busca termos como Escola do Campo e CTSA, num universo de 314 trabalhos, que apresentavam isoladamente um dos quatro critérios de pesquisa, “Educação do Campo”, “Escola do Campo”, “CTS ou CTSA”, apenas nove trabalhos, ou seja, menos de 3% continham Educação do Campo e Educação CTS ao mesmo tempo.

É de se considerar que outros trabalhos tenham feito em seus textos referências aos temas analisados nesta pesquisa, porém, não de forma que se enquadrassem nos termos e condições de refinamento de busca definidos para esta análise.

Seguimos, a partir de então, com a leitura dos nove trabalhos selecionados, buscando identificar, em cada um, o diálogo entre Educação do Campo e Educação CTS. Para isso, definimos quatro pontos principais a serem analisados: *a) Os contextos e orientações dos trabalhos; b) Os objetivos dos trabalhos; c) Como foi abordada a Educação do Campo; d) A abordagem do tema CTS.*

Optamos por não fazer uma análise individualizada dos trabalhos, mas sim um panorama sobre o conjunto de suas ideias. No Quadro 2, a seguir, listamos os nove trabalhos selecionados, destacando os autores, títulos e edição do ENPEC.

QUADRO 2 – RESUMO DOS NOVE TRABALHOS SELECIONADOS

Autor	Título do Trabalho	Edição do ENPEC
Lindemann e Marques (2009)	Contextualização e Educação Ambiental no Ensino de Química: implicações na educação do campo	VII
Venâncio e Lima (2009)	Formação de Professores de Ciências nas Licenciaturas em Educação do Campo: uma experiência da faculdade de educação da UFMG	VII
Miranda, Santos Júnior, Pinheiro e Silveira (2011)	Matemática e CTS: o ensino de medidas de áreas sob o enfoque da Ciência, Tecnologia e Sociedade em uma escola do Campo	VIII
Crepalde e Aguiar Jr. (2013)	Palavra própria e palavra alheia: análise de uma Questão Socialmente Controversa numa turma de Licenciatura do Campo	IX
Fernandes e Stuani (2013)	A temática dos Agrotóxicos no Ensino de Ciências: as compreensões de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo	IX
Gaia (2017)	Agroecologia e Ensino de Ciências: desafios e tensões na Educação do Campo	XI
Halmenschlager, Fernandes, Camillo e Brick (2017)	Abordagem de temas no Ensino de Ciências e Matemática: um olhar para produções relacionadas à Educação do Campo	XI
Oliveira, Prsybyciem e München (2017)	Ciência e Tecnologia: uma análise das compreensões de licenciandos em Educação do Campo	XI
Silva e Kato (2017)	A controvérsia agroecológica em uma abordagem intercultural de Educação Científica: a biodiversidade nos discursos de licenciandos do campo	XI

FONTE: Os autores (2019).

### 3.2.1 Os Contextos e Orientações dos Trabalhos

Pela leitura feita foi possível dividir os nove trabalhos analisados, se considerado o direcionamento principal da discussão, em duas frentes. A primeira e mais numerosa, com *cinco* trabalhos, pesquisou e debateu a *formação de professores para escolas do Campo*, enquanto que a segunda, com *quatro* trabalhos, se ocupou do *ensino*, principalmente de ciências, ou de ciências e matemática.

A formação de professores na Educação do Campo, dadas as suas particularidades, assume uma importância muito grande, uma vez que, conforme Molina (2015, p. 152) “os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários.”

Para Molina (2015), os cursos de formação devem ter o cuidado de trabalhar todos esses aspectos, voltados para áreas de conhecimento e a gestão dos processos educativos das próprias escolas e também das comunidades. Além disso,

a autora aponta para a necessidade de se aumentar a quantidade de professores, com formação superior, que atuam no campo, pois segundo ela, ao citar dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, de 2007, 61% dos docentes não tinham formação de nível superior.

A experiência formativa dos professores traz influências para a maneira de como concebem educação e ensino, implicando, assim, na postura que assumem enquanto sujeitos responsáveis pelas atividades na escola e, da relação desta, com os alunos e comunidade. Esse posicionamento dos professores é fundamental nas suas práticas, conforme Brick et al. (2014), para pensar qual a formação que se deseja para os alunos, considerando a realidade por eles vivida, ou seja, a realidade do Campo.

Na relação entre Educação do Campo e a formação de professores na área de Ciências e Matemática, Brick et al. (2014, p. 30), apontam que:

Formar professores de ciências não apenas para atuar no campo, usando o campo meramente para fins de contextualização do ensino, mas para atuar na Educação do Campo – considerando efetivamente seus princípios, especificidade e demandas – exige necessariamente a articulação entre a constituída área de Educação em Ciências e a emergente área de Educação do Campo.

Ao serem analisados os quatro trabalhos que tiveram como foco questões voltadas ao Ensino de Ciências ou de Matemática, sob enfoque CTS, percebemos que, em apenas um deles, a pesquisa se desenvolveu efetivamente em uma escola do Campo. Os demais se utilizaram de estudos em publicações e eventos, ou a uma discussão teórica sobre os temas abordados.

Aproximar as pesquisas da educação em ciências e as práticas de ensino na área, da realidade do Campo, poderá contribuir em muito para o desenvolvimento da educação que nele se faz. Ao fazerem referência ao pensamento de Brito (2011), Brick et al. (2014, p. 33), falam da “necessidade de serem levadas em conta no enfrentamento desafios de pensar uma Educação em Ciências que esteja a serviço do projeto de Educação do Campo.”.

Brick et al. (2014), destacam ainda, o potencial dos pensamentos freireanos e suas proximidades com relação aos princípios da Educação do Campo e dos desafios do Ensino em Ciências, de forma que este possa se articular e se engajar

nas demandas e realidades do Campo, dos seus sujeitos e da educação que lá se pretende fazer.

Outro ponto que chamou atenção foi a localização das universidades com quais os pesquisadores mantinham vínculo. Dos nove trabalhos que foram analisados, seis eram de instituições localizadas na região Sul do Brasil, sendo que desses, quatro do estado de Santa Catarina, um do Paraná e um do Rio Grande do Sul. Os outros três eram vinculados às universidades da região Sudeste, todas do estado de Minas Gerais.

Como vemos, mesmo que considerada a condição de proximidade com os locais em que foram realizados os eventos, já que, das cinco edições do ENPEC que analisamos, três aconteceram no Sudeste e duas no Sul, notamos uma concentração das pesquisas, envolvendo conjuntamente os dois temas, em dois estados do país, Santa Catarina e Minas Gerais.

No entanto, os problemas no Campo e os desafios para a consolidação de uma educação comprometida com suas demandas, ocorrem em todo o Brasil. As trocas de experiências, a diversidade de ideias e a presença de outros atores, representaria a oportunidade para o fortalecimento de caminhos, no sentido de fazer com que o Ensino em Ciências, a Educação CTS e a presença das temáticas da Educação do Campo em suas pesquisas, pudessem se ampliar e fortalecer a discussão de forma mais abrangente, influenciando pesquisadores das demais regiões.

Nesse sentido, parece ser de grande importância democratizar e oportunizar a realização de eventos, como o ENPEC, de forma descentralizada, fazendo a alternância constante de locais e instituições responsáveis. Assim, as possibilidades de participação poderão ser facilitadas para um maior número de pessoas, algo fundamental, em um país marcado por tantas desigualdades e grandes distâncias, mas que, guarda em seu vasto território, uma rica e grande diversidade.

### 3.2.2 Os Objetivos dos Trabalhos

A leitura mostrou que os objetivos para a realização dos trabalhos foram diversos. Os que se ocuparam com a *formação de professores*, majoritariamente buscavam entender as compreensões, concepções e discursos de licenciandos, sobre temas como agrotóxicos, biodiversidade, agroecologia e construção de

barragens. Apenas em Venâncio e Lima (2009), o objetivo foi compreender a construção do currículo em um curso de licenciatura para educadores do Campo.

O uso de *temas e situações controversas*<sup>21</sup>, como as ligadas à Agroecologia e construção de hidrelétricas, para instigar a reflexão e o posicionamento dos alunos das licenciaturas, foi abordado de forma explícita em dois trabalhos Silva e Kato (2017) e Crepalde e Aguiar Jr. (2013). Por sua vez, Fernandes e Stuaní (2013), tematizaram a utilização dos agrotóxicos, que, apesar de não estar claro no texto, fez aparecer a perspectiva da controvérsia sócio científica no desenvolvimento do trabalho.

Os temas controversos se configuram como ótimas oportunidades de estudo e reflexão a respeito do desenvolvimento da ciência, da tecnologia e as implicações que trazem para a sociedade. Segundo Reis e Galvão (2005), além dos impactos e reações que causam na população, devem ser objeto de análise por parte dos professores:

O estudo do eventual impacto das controvérsias sócio científicas nas concepções e práticas dos professores de ciências é particularmente importante se se tiver em conta que os professores – através das ideias que veiculam, das estratégias que propõem e da forma como abordam estas controvérsias nas aulas – podem ter um impacto considerável nas concepções que os seus alunos constroem acerca da ciência (REIS; GALVÃO, 2005, p. 132).

A realidade vivida pelas escolas do Campo, a flagrante proximidade com temas ambientais, uso de agrotóxicos, produção de alimentos, podem favorecer discussões que questionem o que Auler e Delizoicov (2006, p. 343), chamam de “mitos propagandísticos”, que ventilam a ideia de que a Ciência e a Tecnologia, com certeza, trarão a solução para as mazelas da humanidade, como a fome e a degradação ambiental.

Nesse sentido os autores argumentam que esse determinismo tecnológico “está secundarizando as relações sociais em que essa CT são concebidas e utilizadas” (AULER; DELIZOICOV, 2006, p. 337). Concordamos com Silva, Viana e Della Justina (2016, p. 137) de que “uma abordagem contextual como o movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) é fundamental para o ensino de ciências” e juntamente com a Educação do Campo, tem potencial para trazer ao centro das

---

<sup>21</sup> Segundo Reis e Galvão (2005, p.134) “a as controvérsias sócio-científicas não podem ser resolvidas simplesmente numa base técnica, uma vez que envolvem hierarquizações de valores, conveniências pessoais, pressões de grupos sociais e econômicos, etc.”.

discussões, as relações sociais presentes nos objetivos e utilização da ciência e da tecnologia.

Nos trabalhos de Lindemann e Marques (2009), Halmenschlager, Fernandes, Camillo e Brick (2017), Gaia (2017) e Miranda, Santos Júnior, Pinheiro e Silveira (2011), que tiveram como foco as *questões relacionadas ao ensino*, dos quais dois em ciências, um em química e um em matemática, nota-se uma manifesta preocupação em dialogar sobre a contextualização e a proximidade de conteúdos e discussões, para com a realidade dos alunos do Campo.

No entanto, destacamos que apenas em Miranda, Santos Júnior, Pinheiro e Silveira (2011), o trabalho se deu efetivamente em uma escola do Campo. Chamou-nos atenção o fato de que, no desenvolvimento das atividades, foi utilizado o tema desmatamento, que serviu de base para apresentação de imagens, vídeos e dados, que foram usados como parâmetros e comparativos pelos alunos, enquanto realizavam as tarefas teóricas da disciplina.

Porém, o cenário apresentado estava muito distante da realidade vivenciada pelos alunos, já que, falavam do desmatamento da região amazônica, enquanto a escola em que se desenvolveu a pesquisa se localizava na região Sul do Brasil. Nesse caso, sem negar a necessidade de dialogar com as questões mais amplas e abrangentes, cabe ressaltar a importância de aproximar as discussões e exemplos da vivência dos alunos.

A esse respeito, Santos e Mortimer (2000, p. 119), ao destacarem o uso de temas geradores com base nas propostas de Paulo Freire, falam sobre “os temas, que têm sua origem na situação presente, existencial, concreta dos educandos e refletem as suas aspirações, organizam o conteúdo programático.” Conforme os autores, a indicação de Freire (1996), é a de que se parta da realidade e situações locais, para o estudo dos problemas nacionais e regionais.

Nessa perspectiva, vale citar o trabalho de Gaia (2017), onde é levantada a discussão sobre a importância de relacionar temas que façam parte da materialidade da vida dos alunos. Ao discutir *Agroecologia e Ensino de Ciências*, a autora destaca, sem desconsiderar a importância da abordagem por temas geradores e transversais, a relevância de tratar o assunto como algo que está atrelado à vida da comunidade.

O olhar que se dá para a Agroecologia e sua proximidade com as temáticas da Educação do Campo e do Ensino de Ciências, aponta para uma proposta de constituí-la como ciência e, ao mesmo tempo, de efetiva transformação da dinâmica

e da forma de produção no Campo. Uma ciência não restrita ao meio acadêmico, mas também gerada a partir dos conhecimentos e experiências dos sujeitos do Campo.

### 3.2.3 Como foi abordada a Educação do Campo

Abordar a Educação do Campo implica em saber da sua complexidade e dos desafios que se tem em manter vivo este trabalho, já que não se resume à manutenção das escolas localizadas no território rural, mas também, estar ciente de que, dada à época em que estamos, se engajar na luta pela própria permanência dos sujeitos no Campo. Essa luta não se limita apenas às pessoas ligadas aos movimentos sociais, mas de todas aquelas que residem e trabalham no Campo, em defesa das suas pequenas propriedades e de suas comunidades.

Nesse sentido, Caldart fala da importância de conhecer a história e a constituição desse movimento, justamente para entender os desafios que se tem pela frente:

Entendo que uma das características constitutivas da Educação do campo é a de se mover desde o início sobre um 'fio de navalha', que somente se consegue compreender pela análise das contradições reais em que está envolvida e que, nunca é demais repetir, não são as contradições do território estrito da pedagogia, mas da luta de classes, particularmente de como se desenvolve hoje no campo brasileiro, em todas as dimensões de sua realidade. (CALDART, 2009, p. 38).

Nos trabalhos analisados, as escolas localizadas no Campo e a própria Educação do Campo, figuraram mais como um contexto para o debate, do que efetivamente como centro das análises.

Nas pesquisas que abordaram a *formação de professores* das licenciaturas do Campo, a atenção se manteve centrada, quase que exclusivamente, nos próprios cursos de formação ou nas compreensões e discursos dos professores a respeito dos temas escolhidos, ciência e tecnologia, agrotóxicos, biodiversidade e construção de barragens.

Em apenas um dos trabalhos, Venâncio e Lima (2009), no qual se discutiu a construção curricular, para um curso de formação de professores de ciências em Licenciatura em Educação do Campo, se fez um resgate histórico sobre o

surgimento e o desenvolvimento do Movimento da Educação do Campo e dos cursos de Licenciaturas.

Mesmo sabendo das limitações impostas pelas características dos trabalhos, dada à brevidade com que os temas precisavam ser desenvolvidos, destaca-se a importância desse resgate histórico, principalmente nas pesquisas sobre a formação de professores das escolas do Campo. Parece fundamental apresentar esse cenário sempre que se tenha a oportunidade, pois:

Imprescindível que a formação dos educadores que estão sendo preparados para atuar nessas escolas, considere, antes de tudo, que a existência e permanência - tanto dessas escolas, quanto desses sujeitos - passa, necessariamente, pelos caminhos que se trilharão a partir dos desdobramentos da luta de classes; do resultado das forças em disputa na construção dos distintos projetos de campo na sociedade brasileira. (MOLINA, 2014, p. 12).

Nas demais pesquisas, a situação foi um pouco diferente. Dos quatro trabalhos, três apresentaram, mesmo que brevemente, relatos e referências às questões que envolvem a Educação do Campo, sua história, dificuldades, lutas por espaço, a importância dos movimentos sociais e outras características que marcam a sua especificidade.

Assim, mesmo que a pesquisa ou as práticas descritas tratassem de temas pontuais, mas que mantinham relação com o ambiente do Campo e com suas escolas, a Educação do Campo ou as publicações a seu respeito, de alguma forma foram debatidas.

Por fim, o que pareceu carente nos trabalhos foi um maior enfoque a respeito do que os professores pensam sobre o trabalho que realizam nas escolas do Campo, qual a importância que acreditam ter, como encaram os currículos, como se relacionam com a comunidade e de como entendem a Educação do Campo e o próprio Campo, que entendemos ser importante para o debate desses temas.

#### 3.2.4 A Abordagem do Tema CTS

Santos e Mortimer (2000), destacam a importância de serem consideradas as questões sociais, ao se estudar as aplicações da ciência e tecnologia e, desta forma, evitar que os alunos tenham apenas a ilusão de que compreenderam o que é ciência e tecnologia. Os autores apontam ainda, a necessidade de deixar enfatizar

as reais possibilidades que os alunos, enquanto cidadãos podem ter em influenciar aspectos relacionados à ciência e tecnologia, bem como nas discussões ética e de valores, que envolvem o tema.

A abordagem que se fez das interações Ciência – Tecnologia – Sociedade nos trabalhos analisados foi bem variada: a) simples exemplo ou citação; b) como forma de analisar as perspectivas sobre Educação CTS, nos discursos de professores; c) como eixo norteador para organização de currículo; d) como exemplo de contextualização; e) para refletir sobre a importância da Educação CTS.

Importante destacar que as pesquisas não tinham como foco, exceção feita a um dos trabalhos - Miranda, Santos Júnior, Pinheiro e Silveira (2011) - o desenvolvimento de atividades ou análises de práticas com enfoque CTS, diretamente nas escolas do Campo. Os estudos foram concentrados nos cursos de licenciaturas para professores do Campo e na análise de publicações envolvendo Educação do Campo.

A Educação CTS apareceu muito como um “desejo”, um olhar que precisaria estar presente no desenvolvimento das atividades, principalmente por parte dos professores. Foi visto como uma quase consequência, um resultado, que se dá, a depender do assunto discutido ou do contexto em que ocorre determinada atividade. Porém, para Santos e Mortimer (2000, p. 127) “não adianta apenas inserir temas sociais no currículo, sem qualquer mudança significativa na prática e nas concepções pedagógicas.”.

No único trabalho, Miranda, Santos Júnior, Pinheiro e Silveira (2011), em que se analisa a experiência de uma atividade desenvolvida efetivamente em uma escola do Campo, com objetivo definido de ser com base no enfoque CTS, os autores destacaram que se tratava da modalidade “enxerto CTS”, em que temáticas e aspectos da ciência e tecnologia, seriam discutidos de forma agregada aos conteúdos da disciplina.

Nesse aspecto é necessário muito cuidado e planejamento, já que “adotar propostas CTS é muito diferente de simplesmente maquiagem currículos com ilustrações do cotidiano” (SANTOS; MORTIMER, 2000, p. 127). Assim, mesmo que se discutam temáticas muito presentes na vida das pessoas, caso não se consiga envolvê-las e trazê-las para o centro das atividades e fazer delas o ponto central de análise e problematização, de forma que figurem como simples acessórios, os objetivos dos trabalhos pautados na perspectiva CTS podem ficar comprometidos.

Portanto, há muito que se fazer no sentido de um trabalho conjunto entre Educação CTS e Educação do Campo, afinal, como citado anteriormente, são muitas as aproximações e pontos de convergências entre os dois movimentos, assim como o potencial que os currículos com base CTS têm no desenvolvimento das atividades das escolas do Campo.

No entanto, segundo Brick et al. (2014, p. 30), “trata-se de desafios para o qual, pela sua contemporaneidade, ainda encontra-se poucos subsídios na literatura sobre Ensino de Ciências, Ensino de Física, que tenham relações explícitas com a Educação do Campo.”.

Ainda, segundo os autores, ao se referirem aos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo que tenham como ênfase as áreas de Ciências da Natureza e Matemática, se tem pela frente ainda muito trabalho “no sentido de materializar reflexões já amadurecidas nesses cursos e também de mobilizar os avanços históricos da pesquisa em Ensino de Ciências, de modo a contribuir com a efetivação da Educação do Campo” (BRICK et al., 2014, p. 31).

As características da educação e do trabalho que se fazem no Campo, bem como as questões ambientais, que tem nas áreas rurais um aspecto muito particular, além da influência que tudo isso exerce sobre a organização das pessoas e de suas comunidades, fazem do Campo, um cenário privilegiado para as discussões a respeito das interações entre ciência, tecnologia e sociedade.

Contudo, para Brick et al. (2014), parece fundamental uma mobilização de trabalhos em Educação em Ciências, que possam servir de orientação e instrumentação de ações no âmbito de novas práticas pedagógicas, mudanças curriculares e formação de professores, de forma que se alinhem com os objetivos e finalidades da Educação do Campo.

Portanto, vale salientar que, dada a importância que a conquista da autonomia das pessoas representa para a Educação do Campo, bem como para a Educação CTS e para um trabalho pautado nas ideias de Paulo Freire, ter em perspectiva essas três esferas, é ter em conta a educação como um processo que fomenta a postura crítica, o empoderamento e a autonomia dos educandos.

Para essa conquista, parece fundamental um trabalho que considere e guarde vínculos com a realidade vivida pelas pessoas, as transformações que ocorrem nas suas vidas e nos espaços que habitam. Desta forma, também parece importante que os currículos não sejam estanques, mas que se constituam no

próprio fazer pedagógico de modo que se possa considerar, também para eles, a conquista da autonomia.

Assim, após esse panorama sobre as pesquisas desenvolvidas no Brasil, passamos a tratar do contexto mais específico desta pesquisa, ou seja, o Campo de SJP-PR, suas escolas e as pessoas que ali vivem e trabalham.

## 4 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS

Neste capítulo passamos a apresentar os aspectos metodológicos da pesquisa e as condições onde foram produzidos os discursos. Inicialmente, abordaremos da opção pela Análise de Discurso e sua importância, não só como ferramenta metodológica, mas também pela sua condição de referencial teórico para o estudo. Ainda, nesta primeira parte, abordamos pontos importantes da Educação do Campo, Educação CTS, Paulo Freire e currículo, pontos que consideramos nas entrevistas.

A seguir, com objetivo de destacar as especificidades e características do Campo de SJP-PR, trataremos alguns detalhes da sua dinâmica histórica, populacional e econômica. Também, de forma a situá-las de forma mais ampla nesse cenário, apresentamos as escolas e os critérios de escolha das instituições a serem visitadas.

Por fim, de maneira mais detalhada, discorreremos sobre o trabalho de campo, ou seja, a visita às escolas, a conversa que mantivemos com as representantes da direção e o processo de convite às professoras para participarem da pesquisa. Fechamos o capítulo, trazendo um panorama das características das professoras participantes, levantando dados sobre suas formações e experiências.

### 4.1 ANÁLISE DE DISCURSO, O CAMPO E OS DISCURSOS

Para analisar a dinâmica do seu contexto e a presença das escolas no Campo do município de SJP-PR, com atenção especial aos discursos das professoras que concordaram em participar das entrevistas, nos ancoramos em alguns temas importantes, que guardam uma relação muito forte entre si e com a realidade camponesa. Assim, considerar os pensamentos de autores que discutem a própria Educação do Campo, as propostas da Educação CTS e o pensamento de Freire, ousando relacionar e articular essas áreas, pensando a importância disso para as propostas curriculares, nos pareceu muito pertinente.

Todos esses temas se hibridizam, apontam caminhos, indagações e respostas ao fazer pedagógico. Da mesma forma, os discursos também se misturam, significam, produzem significados, ressignificam, disputam espaços e influência. As escolas são locais onde se entrelaçam os dizeres de outrora, com o

que está sendo dito e, nessa confluência, os novos discursos surgem, sejam os das escolas, da comunidade e/ou do Estado. É, também nelas, que o professor fala, se posiciona, influencia, e é influenciado, pelos discursos presentes.

Por isso, dada à importância dos discursos, de como significam e os movimentos de sentidos que ocorrem a partir deles, adotamos como método de análise e como um dos fundamentos teóricos da pesquisa, a Análise de Discurso da linha franco-brasileira. Principalmente com base nos textos, releituras e traduções da pesquisadora brasileira Eni Orlandi, a partir de suas análises da obra do francês Michel Pêcheux.

Portanto, quando pensamos em Análise de Discurso (AD), como uma lente teórica e metodológica para olharmos os discursos das professoras, sabíamos que não seria simplesmente uma tarefa de análise das suas falas, como sujeitos falantes, naquele instante e contexto, utilizando essa ou aquela estratégia, mas um desafio bem mais amplo, uma condição e uma perspectiva de toda uma rede, um emaranhado de fatos e fenômenos que envolvem as suas vidas, suas histórias, formações e expectativas.

A AD se situa além de um método de análise, ela faz parte da própria análise, do modo de analisar, do pensar do analista, das escolhas que são feitas com relação ao objeto pesquisado e, por tudo isso, como já apontamos anteriormente, é um direcionamento teórico do estudo.

A pesquisa objetivou analisar a dinâmica das escolas do Campo de SJP-PR, tendo como base, em especial, os discursos construídos pelas professoras, dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino. Um olhar para essas agentes da educação, manifestando-se a partir dos seus locais de trabalho e de fala, das suas perspectivas, no e do Campo de SJP-PR, apontando significados, sentidos e compreensões que dão àquele Campo e para a educação que nele se faz.

Voltamos nossa atenção para um local com características muito específicas, por vezes, ignorado enquanto Campo, visto como uma simples extensão da cidade, mais um local de visitação, um ponto turístico a ser explorado. Porém, esse espaço, mesmo que tenha muitas dessas características, possui uma dinâmica própria, o que não significa que deva ser visto como uma contradição ao urbano. Afinal, concordamos com Caldart (2004, p.5), sobre a importância de Campo

e cidade serem “vistos dentro do princípio da igualdade social e da diversidade cultural”.

São espaços que mantêm vínculos, se complementam e se relacionam num sentido de interdependência. A questão que interessa não é a contradição Campo e cidade:

As lutas e as práticas originárias da Educação do campo nunca defenderam ou se colocaram na perspectiva de fortalecer a contradição inventada pelo capitalismo entre campo e cidade. A questão é de reconhecer a especificidade dos processos produtivos e formadores do ser humano que acontecem no campo. (CALDART, 2009, p. 47).

O Campo é sim “lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural.” (FERNANDES<sup>22</sup> et al. 2004 apud SOUZA, 2008, p. 1094) Na área rural de SJP-PR, isso não é diferente. Apesar da proximidade com um grande centro urbano, tem nas comunidades formas particulares de organização, de produção, que merecem ser preservadas. Tem história e significados, que não se pode medir apenas pelo peso do viés economicista e utilitarista.

É nesse meio, e sujeitas aos embates políticos, culturais, sociais e econômicos, que estão as escolas. Assim, as escolas de SJP-PR, não ficaram imunes à pressão que se exerceu sobre as instituições de ensino do Campo brasileiro, com as ações de nuclearização e fechamento de unidades. Como mostraremos adiante, muitas das comunidades rurais São-Joseenses não possuem escolas.

Se o trabalho feito pelo conjunto dos profissionais que atuam nas escolas do Campo pode contribuir para a manutenção delas nesse Campo, o objetivo dessa luta não deve se encerrar aí, mas deve ir além, mirar a permanência das próprias comunidades. Para Molina:

Se, de uma maneira geral, espera-se que a escola seja capaz de promover a socialização das novas gerações e transmitir os conhecimentos historicamente acumulados, espera-se também, no Movimento da Educação do Campo, que ela seja capaz de tornar-se uma aliada dos camponeses em luta para permanecer no seu território, existindo como tais, enquanto camponeses. (MOLINA, 2015, p. 157).

---

<sup>22</sup> FERNANDES, B. M.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Para quem, diante dessa realidade, ocupa a posição de professor, parece fundamental ter discernimento das condições do meio em que trabalha e do significado que sua atuação tem para as pessoas que residem nas comunidades. Serem, segundo Molina (2015, p. 157), “capazes de indagar a realidade e buscar elementos que ampliem sua compreensão”.

Tais sujeitos poderão, ainda, por em prática ações que vão ao encontro do fortalecimento de laços entre a escola e seu público, como forma de contribuir para um posicionamento mais firme e de cumplicidade entre eles. Neste ponto, a Educação do Campo e, os professores que nela atuam, não se furtam da busca constante pela manutenção das escolas, já que “têm estado à frente de muitas lutas pelo direito à educação, e para impedir o fechamento de escolas nas comunidades camponesas.” (CALDART, 2004, p. 09).

Assim, com objetivo de interpretarmos a compreensão dessa complexa relação entre o trabalho, a escola, os alunos e a comunidade, com toda a gama de influências que esse *locus* sofre, causadas pela dinâmica social em que se insere, é que optamos pela realização de entrevistas com as professoras e, como dispositivo analítico, a Análise de Discurso (AD).

A AD é um dispositivo que se caracterizará como uma construção e objetiva a interpretação. Para Orlandi:

Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras. (ORLANDI, 2015, p. 57).

Pautamos a pesquisa em uma abordagem qualitativa e, assim, o diálogo com as professoras entrevistadas foi fundamental, pois sempre haverá, conforme Lüdke e André (2018, p. 14), “uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas”.

Dessa forma, ouvimos as professoras e procuramos conduzir as entrevistas como uma conversa, um diálogo, para que pudessem expor, com tranquilidade, detalhes importantes para as análises. Para Pêcheux<sup>23</sup> (apud ORLANDI, 2015, p.

---

<sup>23</sup> PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Autêntica, 2009.

57) “todo o enunciado é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação”.

Porém, a pretensão não era a de estagnar na interpretação, mas sim, caminharmos ao encontro das compreensões e dos sentidos presentes nos discursos das professoras. Isso, amparado nos princípios da AD, é mais do que simplesmente saber o que iriam dizer e nem o que queriam dizer nas suas falas, mas como diriam e como esses dizeres significam, relaciona-se e indicam sentidos.

Assim, na perspectiva da AD não se analisa a fala em si mesma, mas o sujeito e seu discurso na relação com a história, com os demais discursos, com o contexto e a posição social de onde fala. Portanto, o discurso é uma construção que não se dá só e, a partir, do sujeito, mas dele no mundo. Ao falar expõe a força desta influência. Ou seja, para a AD o essencial é saber como o discurso foi construído.

Portanto, interessa para a AD as condições de produção dos discursos. Para isso que considera os próprios sujeitos e a situação em que os discursos ocorrem. Para Orlandi (2015), nas condições de produção, pode ser levado em conta o “contexto imediato”, ou seja, as circunstâncias da enunciação, que a autora denomina como sendo um sentido estrito. Já, em sentido mais amplo, a influência se dá pelas condições do contexto sócio histórico e ideológico.

Dada à amplitude de análises, interpretações e compreensões que poderiam estar presentes nos discursos, caminhamos no sentido de investigar as significações de ser professora do Campo e, para isso, relacionar os discursos das professoras com os princípios da Educação do Campo.

Além disso, das concepções sobre currículo, da perspectiva da Educação CTS e das ideias freireanas para o ensino. Todas essas ideias, presentes em textos, em discursos, na memória, em sentidos produzidos em outros lugares e que formam, segundo Orlandi (2015), o “interdiscurso” que, por sua vez, influencia o modo de significar e os próprios discursos das professoras.

Era importante considerar também, além da dinâmica das próprias escolas, às interferências dos agentes externos. Normas e diretrizes dos entes municipais, estaduais e federais de educação, as atuações políticas, a gestão dos espaços públicos e toda sorte de conflitos, interesses e discursos que buscam ocupar esses espaços e neles exercer influência e poder.

Essas são condições precisavam ser levadas em conta, afinal, quem trabalha nas escolas, não se isenta da força dessas interferências, pois se sujeita às

amarras institucionais e ideológicas que permeiam seu trabalho. Nesse sentido, conforme Orlandi (2015, p. 8) a “análise de discurso, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem.”.

Pensando nessas disputas de poder, que fazem parte das relações que se estabelecem entre as secretarias de educação e as escolas, por exemplo, levantamos discussão em torno de uma possível especificidade curricular para as escolas do Campo. Queríamos ouvir a esse respeito quem estava “lá”, nas escolas, quem faz o ensino acontecer, conhece a realidade e a prática pedagógica que realiza.

Essa reflexão nos pareceu importante, no momento em que o município de SJP-PR, passava por um processo de reformulação curricular, fortemente influenciado pela BNCC, mas sabendo que, no Plano Municipal de Educação, a meta de elaborar diretrizes para a Educação do Campo está presente. Pelos seus discursos, diretoras e professoras, poderiam nos apontar sentidos sobre a necessidade, urgência e pertinência dessa discussão para a realidade daquele Campo.

Para além de pensar uma especificidade curricular, a participação dos professores na construção dos currículos é determinante, afinal, são eles que estão na relação direta com o local, com a comunidade e, a partir desta, podem articular formas de participação. Uma escola presente e atuante:

Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social. (CALDART, 2009, p. 46).

Por isso, dada à reformulação curricular em andamento, naquele momento, era importante estarmos atentos para quais sentidos e significações apontariam os discursos, quando em questão estava a participação das escolas e das pessoas que nelas trabalham nos rumos da nova proposta curricular.

Junto ao aporte teórico da AD, lançamos mão de leituras em textos de autores que discutem as temáticas trazidas por nós para dentro do estudo, a Educação do Campo, currículo, as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, bem como as ideias freireanas, e suas influências para o ensino e educação. Essa

revisão teve por objetivo confrontar e situar o contexto da pesquisa de campo, com o universo maior desses temas, na busca de uma visão holística, mas também particular, ou seja, do amplo para o específico e deste para o todo.

Sabíamos que na pesquisa, se faria pensar a Educação do Campo fora dos movimentos sociais, cenário em que floresceu e tomou força, mas, nem por isso, aquele Campo tinha um significado menos importante, uma vez que:

Sua natureza e seu destino estão profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, conseqüentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos. (CALDART, 2009, p. 36-37).

Assim, por acreditarmos que os princípios da Educação do Campo não guardam fronteiras, nem, ao menos, estão restritos há um determinado espaço ou público, já que são pensamentos e ações que visam o conjunto da sociedade, entendemos que pensá-la no cenário do Campo São-Joseense era importante.

Da mesma forma, quando trouxemos para esta análise a discussão dos direcionamentos da Educação CTS, apostamos na capacidade que esse enfoque tem em contribuir para uma educação feita com perspectiva para além do ensino e, nesse caso, o Ensino de Ciências e, mais especificamente, as propostas CTS e a Educação do Campo, se aproximam. Além disso, o Campo é um cenário permeado por questões que envolvem a ciência, a tecnologia e suas influências na sociedade.

Um exemplo da cumplicidade e da interdependência entre áreas, e que tem haver com elementos desta pesquisa, é dado por Auler e Delizoicov (2006, p. 343), ao falarem da contribuição significativa que a ciência e a tecnologia podem dar para a redução de carência alimentar no mundo, já que podem ajudar na produção e qualidade dos alimentos. No entanto, segundo os autores, “em termos de distribuição, há outras dimensões a serem consideradas.”.

No entanto, para que essas áreas convergentes trabalhem em parceria, nos aspectos que envolvam ensino e educação, pesquisadores e professores são fundamentais:

Isso significa assumir o desafio de mobilizar os resultados de pesquisa em EC (*Ensino de Ciências*) no sentido de contribuir com a concretização das finalidades da Educação do Campo e, inclusive, a partir da qual, novas pesquisas e práticas em EC (*Ensino de Ciências*) estão sendo demandadas, considerando a contemporaneidade desses novos enfrentamentos e as

especificidades e pluralidade inerentes aos contextos do campo. (BRICK et al., 2014, p. 23, grifos nossos).

Além disso, para que essas parcerias se concretizem, Paulo Freire nos fala da importância de um fazer pedagógico que seja dotado de intencionalidades e atento às necessidades das pessoas e das dificuldades que enfrentam. O Campo brasileiro configura-se como um espaço de profundas desigualdades, mas, também, por lutas e movimentos de resistências.

Apoiar essa resistência, no caso de SJP-PR, pode significar manter as comunidades vivas, as escolas do Campo existindo e as pessoas continuarem fazendo do Campo seu lugar de vida.

Nesse sentido, o professor tem um papel chave, sua presença, sua experiência, mesmo que, segundo Freire (1996, p. 112), não possa “mudar o país”, pode “demonstrar que é possível”, reforçando desta maneira a “importância da sua tarefa política-pedagógica”. No entanto, esta “presença” do professor só ocorre se dotado de intencionalidade e se sua prática for ao encontro das expectativas e necessidades da sociedade.

Da mesma forma, as escolas desempenham importante papel, afinal, uma vez presentes em uma comunidade do Campo, elas são fator de agregação e segurança para quem ali reside. Ter uma escola próxima de casa, não precisar ver os filhos se deslocarem diariamente por longas distâncias, ter o apoio deles nas atividades da propriedade, representa conforto e segurança. Valores que são imensuráveis, mas que são, muitas vezes, ignorados pelos estudos de “viabilidade econômica” de municípios e estados.

Novamente podemos pensar na importância da proposta curricular e na sua adesão às questões sociais, políticas e culturais que envolvem as escolas e comunidades. Nessa perspectiva mais ampla, segundo Moreira e Silva (2013, p. 13), pode ser “considerado um artefato social e cultural”. Assim, as discussões sobre currículo não envolvem um assunto qualquer:

Essas discussões são fundamentalmente sobre as esperanças, os sonhos, os temores e as realidades – sobre as próprias vidas – de milhões de crianças, pais e professores. Se essa tarefa não merecer a aplicação dos nossos melhores esforços – intelectuais e práticos – nenhuma outra merecerá. (APPLE, 2013, p. 49).

Assim, na tentativa de articulação e debate entre as premissas da Educação do Campo, suas escolas e seus currículos, as ideias freireanas, o enfoque da Educação CTS e, o próprio Campo, tomando por base teórica e metodológica a Análise de Discurso, miramos uma rede de temas e questões fundamentais para a educação de SJP-PR.

No entanto, para que essa análise pudesse ser feita, era necessário ir ao encontro do contexto em que a educação acontece e dos sujeitos que lá vivem. Assim, optamos pela visita às escolas e o diálogo com as professoras que nelas trabalhavam.

## 4.2 O CONTEXTO

A proposta da presente pesquisa se pautou, principalmente, na investigação do tema Educação do Campo e, a partir dela, derivaram-se as discussões sobre currículo, abordagens CTS e as influências das ideias de Paulo Freire.

Por isso, definimos como uma das tarefas mais importantes ouvir as professoras<sup>24</sup> atuantes nas escolas do Campo de São José dos Pinhais-PR. Afinal, estas, nas suas atividades diárias, dialogam com alunos e com a comunidade. Este contato permite que mergulhem na realidade vivida naqueles espaços, conheçam as experiências de vida, as dificuldades e as expectativas das pessoas que moram no Campo do Município.

No universo do Campo brasileiro, de tantas transformações ao longo do tempo, principalmente nos últimos 50 anos - marcados por lutas, conflitos, ocupações e migrações - mas que abriga uma enorme diversidade de modos de viver, de produzir e de se organizar, que Campo é esse de SJP-PR? Que particularidades ele reserva e a ele são reservadas?

A partir dessas perguntas, com foco no local da pesquisa, o Campo de SJP-PR, é que procuramos demarcar e caracterizar tal Campo, sua localização, formação, organização e dinâmica. Conhecer as especificidades e condições desse Campo, certamente, seria decisivo para a análise da constituição dos discursos das professoras.

---

<sup>24</sup> Todas as pessoas que participaram da pesquisa eram mulheres - professoras, diretoras e pedagogas.

Inicialmente, vale destacar que o município de SJP-PR faz parte da Região Metropolitana de Curitiba. O Município e a capital do estado paranaense, Curitiba, fazem divisa, e as cidades, considerando centro a centro, distam apenas 15 (quinze) quilômetros uma da outra. Na prática, devido ao processo crescente de urbanização, as divisas entre as duas cidades geralmente se confundem.

O município de SJP-PR, instituído nesta categoria em 08/01/1853, originalmente habitado por sociedades indígenas, os Jê e Tupi-Guarani, teve seu primeiro povoamento português por volta do ano de 1.651 (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2015, p. 3). Atualmente representa um dos principais polos industriais do Paraná, sendo sede de grandes empresas do ramo automobilístico, cosméticos e alimentos. A sede do município abriga ainda o Aeroporto Internacional Afonso Pena, informalmente, e de maneira curiosa chamado de “Aeroporto de Curitiba”.

Conforme dados da Secretaria Municipal de Urbanismo (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2018), o município possui uma área territorial total de 946,24 Km<sup>2</sup>, dos quais 195,29 Km<sup>2</sup> de áreas urbanas, correspondentes a 20,64% desse total e 750,95 Km<sup>2</sup> de áreas rurais, correspondendo a 79,36% da área total. Esses números indicam que, apesar de estar localizado na região metropolitana da capital Curitiba, SJP-PR concentra um vasto território, ficando entre os cinquenta municípios, dos 399 (trezentos e noventa e nove) do Paraná, com maior área territorial<sup>25</sup>.

Esse percentual de áreas rurais, que chega próximo a 80%<sup>26</sup> da área territorial total, aponta também para um potencial economicamente muito estratégico, pois permite desfrutar de um vasto Campo, no qual se desenvolvem diversas atividades ligadas à produção agrícola, pecuária e turismo, próximo a um grande mercado consumidor.

Essa diversidade de atividades econômicas que, além da indústria e do comércio, se expressa na forma de uma grande produção agrícola, sendo o Município um dos maiores produtores de hortaliças da região, explica a conquista de um dos maiores valores de Produto Interno Bruto (PIB) do estado do Paraná, ficando

---

<sup>25</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - (IBGE), 2019.

<sup>26</sup> Os dados anteriores passam por pequena variação, a depender da fonte e época da informação. Foram utilizados dados das informações do sítio eletrônico da Secretaria Municipal de Urbanismo de SJP-PR, acesso em 11/04/2019, com base no ano de 2017. No Plano Municipal de Educação, ano 2015, que usou dados da mesma secretaria, constam 948,52 Km<sup>2</sup> de área total, 173,07 Km<sup>2</sup> de área urbana e 775,45 Km<sup>2</sup> de área rural (81,75%). Por sua vez, no sítio eletrônico IBGE, acesso em 13/04/2019, dados de 2018, consta área total de 946,435 Km<sup>2</sup> e no sítio eletrônico do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), acesso em 13/04/2019, traz área total de 944,280 Km<sup>2</sup>.

em algumas épocas atrás apenas da capital Curitiba. A atividade agropecuária de SJP-PR é a quinta em valores no estado, o que mostra a importância que o Campo tem para o município<sup>27</sup>.

Todo esse potencial de produção no Campo São-Joseense, significa também a geração de empregos e renda para a agricultura familiar. São pequenas propriedades que, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), correspondem a uma das mais expressivas fontes de emprego de mão de obra no Campo brasileiro:

Apesar de o Brasil estar posicionado como um grande produtor mundial de alimentos e de matéria-prima, tendo por base uma produção agropecuária capitalista altamente tecnificada, era o trabalho familiar, e não o assalariado, a principal forma de emprego da mão de obra em 2006. Essa mão de obra, que representava 77% do total de trabalhadores rurais, de um modo geral, mantinha-se ligada à pequena produção. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2016, p. 136).

É neste Campo que residiam, segundo o Censo de 2010 do IBGE, 27.315 (vinte e sete mil trezentos e quinze) pessoas, de um total de 264.210 (duzentos e sessenta e quatro mil duzentos e dez) habitantes do Município na época. Como se vê, a população do Campo em SJP-PR, representava pouco mais de 10% da população total. (BRASIL, 2019).

Como aconteceu em todo o território brasileiro, ao longo das últimas décadas, também em SJP-PR, foi percebido um movimento de grande concentração de habitantes na área urbana. O município teve um aumento populacional vertiginoso, principalmente a partir da segunda metade do século XX. Só entre 1970 e 1980, houve um aumento de 106,99% da população, a grande maioria na cidade. (São José dos Pinhais, 2015, p. 3).

O crescimento não para, segundo dados do IBGE, a estimativa populacional do município, para o ano de 2018, era de 317.476 (trezentos e dezessete mil quatrocentos e setenta e seis) pessoas. O aumento no número de habitantes, provavelmente faça com que a proporção do número de pessoas com residência na cidade, se comparada com as que vivem na área rural, aumente e ultrapasse o que era verificado nos dados do ano de 2010.

---

<sup>27</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - (IBGE), 2019.

Mesmo com a concentração de pessoas que povoam a cidade, o município de SJP-PR possui uma das maiores populações em áreas rurais do Paraná. Segundo censo de 2010, (BRASIL, 2019), SJP-PR era o município com a segunda maior população residente em área rural na época. Esta característica não é só dele, já que dos cinco municípios com as maiores concentrações populacionais no Campo do estado paranaense, três – Piraquara, São José dos Pinhais e Campo Largo - localizavam-se na Região Metropolitana de Curitiba.

O que de início pode parecer estranho - existir uma população rural tão grande em um município da região metropolitana da capital - dada a concentração de pessoas que habitam essa região, deixa de surpreender. Segundo estimativas do IBGE para o ano de 2018, a região metropolitana de Curitiba concentrava aproximadamente 34,5% da população total do estado, fazendo com que município como SJP-PR, com grande área territorial rural, abrigasse uma população de números muito expressivos. (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), 2019).

Os dados sugerem que SJP-PR apresenta uma condição de Campo muito particular e que, de certa forma, se diferencia das demais regiões do estado, localizadas mais distantes dos grandes centros urbanos e em municípios com menor diversidade e menos dinamicidade de atividades econômicas, comerciais e industriais. O Campo em SJP-PR apresenta cenários e atividades diversas, que vão desde a produção de bananas, nas áreas mais distantes, à vasta produção de hortaliças e frutas, até o turismo com vinícolas, cafés, restaurantes, lazer, que recebem milhares de visitantes todos os anos.

Nas regiões mais próximas da área urbana, em comunidades que exploram o chamado turismo rural, os estabelecimentos comerciais e de gastronomia se multiplicam, atraindo um grande fluxo de visitantes todos os finais de semana, a ponto de, em algumas datas, grande quantidade de veículos congestionarem as ruas e estradas locais.

No entanto, algumas comunidades se localizam a dezenas de quilômetros da sede do município, chegando algumas delas, em função das condições topográficas, sofrerem com dificuldade de acesso nas épocas chuvosas. Uma delas dista aproximadamente 66 km da sede do município e lá, pequenos produtores rurais, organizados em forma de cooperativa, cultivam bananas e outras frutas,

produzem artesanatos e, em contraste com as comunidades mais movimentadas, vivem em um cenário de grande tranquilidade e exuberante vegetação.

Conforme dados da Secretaria Municipal de Agricultura e Abastecimento (São José dos Pinhais, 2018), pela divisão política da área rural do município, há um total de 33 (trinta e três) comunidades, também comumente chamadas de “colônias”, em função da ocupação das áreas do município por imigrantes europeus, originalmente portugueses e, principalmente, a partir do século XIX, poloneses, italianos e ucranianos.

Os reflexos das origens dessa ocupação podem ser vistos nas diversas manifestações folclóricas, costumes, festas, gastronomia e arquitetura, espalhadas pelo Campo do Município. Essas influências se dão também na organização das comunidades e trazem implicações no formato das escolas. Exemplo disso são as instituições que foram criadas por congregações religiosas e que se mantêm até hoje, passando, com o tempo, a funcionarem em parceria com o poder público.

Este é o Campo São-Joseense, com suas particularidades e repleto de diversidades, culturas, costumes, tradições, modos de viver, de trabalhar, de produzir, mas, acima de tudo, um lugar de vida, onde as pessoas se organizam e lutam para construir suas vidas e educarem seus filhos.

É nesse Campo que estão localizadas diversas escolas e sobre elas apresentamos, a seguir, algumas informações.

#### 4.2.1 As escolas

Na área rural de SJP-PR, estão localizadas três Escolas Estaduais do Campo, além de outras, da rede estadual, que não são denominadas como “do campo”. Essas escolas atendem estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio. Já as instituições da rede municipal, atendem o Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e a Educação Infantil.

Esta pesquisa teve por foco as escolas da Rede Municipal de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e, nelas, em especial, os discursos de suas professoras.

Para isso, com objetivo de identificar as escolas da rede municipal de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, localizadas no Campo, buscamos dados no sítio da Secretaria de Educação do Município. Nele, era apresentada uma relação com os

nomes, endereços e telefones das escolas. Pelos nomes que apareciam na lista, pode-se perceber que nenhuma delas levava a denominação de “Escola do Campo”, porém, oito estabelecimentos tinham o nome iniciado como “Escola Rural”<sup>28</sup>.

No entanto, mesmo que não contendo no nome da escola o termo rural, pelos endereços, percebemos que mais escolas se encontravam localizadas no Campo. Para localizá-las, utilizamos os mapas<sup>29</sup> das comunidades rurais do município que, além do endereço, tinham nas legendas a existência ou não de unidades de ensino.

Como em alguns locais, fora da sede do município, tanto o bairro, ou seja, a área urbana, quanto a comunidade, definida como área rural, levam o mesmo nome, é comum a dúvida ou controvérsia, quanto à definição se espaço urbano ou rural.

Pela análise, percebemos que nos mapas de outras três comunidades estavam indicadas a existência de escolas, porém localizadas na divisa entre o que é considerada área urbana e rural. Como essas três escolas não levam a denominação “Rural” no nome, presumimos que em algum momento passaram a ser consideradas como pertencentes ao perímetro urbano.

Contudo, conforme o decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em seu inciso II do parágrafo primeiro, define que, no âmbito do decreto, se entende por Escola do Campo:

Aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010).

Procuramos a Secretaria da Educação de SJP-PR e nos foi esclarecido que, das três escolas das comunidades/bairros anteriormente mencionadas, duas se enquadravam na definição de Escola do Campo, dada pelo decreto 7.352/10, por atenderem, predominantemente, alunos residentes no Campo. No entanto, conforme relatado pela representante da Secretaria de Educação, a terceira instituição, não atendia o referido critério, já que seu público era predominantemente urbano.

---

<sup>28</sup> Escola Rural é o termo utilizado no município de SJP – PR para identificar as escolas localizadas geograficamente na área rural.

<sup>29</sup> Inseridos no Atlas Municipal (2018), conforme informações do Setor de Geoprocessamento Rural, Secretaria Municipal de Agricultura e Abastecimento (São José dos Pinhais, 2018, p. 22-54).

Portanto, naquele momento, já tínhamos a informação de serem 10 (dez) as escolas que poderiam ser consideradas escolas do Campo. Porém, nos deparamos com outra situação bem específica. Outra escola, situada em uma comunidade que, conforme informações obtidas no sítio da Secretaria Municipal de Urbanismo, pela Lei Complementar nº 103, 29/12/2015, teve uma pequena faixa do território, às margens das duas principais ruas da comunidade, definida como parte do perímetro urbano e, com isso, as escolas lá localizadas passaram a fazer parte da área urbana.

Assim, conforme observamos no mapa do município, esse pequeno recorte urbano, está localizado dentro da área rural de SJP - PR. Desta forma, as escolas<sup>30</sup> que ali existem, atendem, predominantemente, alunos residentes no Campo, condição confirmada pela Secretaria de Educação.

Portanto, levando em conta a localização geográfica das escolas e o local de residência dos alunos atendidos, uma vez que, no âmbito da Secretaria de Educação do município de SJP-PR, não se define nenhuma escola como “do Campo”, consideramos, para esta pesquisa, 11 (onze) as escolas municipais de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, como Escolas do Campo. Vale lembrar que, apesar da opção pelo termo “Rural”, ao invés de “Campo”, para nominar as escolas localizadas na área rural, no Plano Municipal de Educação do município, as designações de Escolas do Campo e Educação do Campo estão presentes.

Se considerarmos o número total de comunidades rurais do município, 33 (trinta e três), e a quantidade delas que possuem escolas, sejam as que pelos critérios podem ser consideradas do Campo e as demais, ou seja, 13 (treze), conclui-se que, aproximadamente 40% das comunidades possuem escolas municipais de Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Além disso, em várias delas funcionam também centros municipais de Educação Infantil e escolas estaduais.

Nessas escolas estudavam aproximadamente 2.405 (dois mil quatrocentos e cinco) alunos e trabalhavam em torno de duas centenas de pessoas, entre diretoras, professoras e demais profissionais da educação. (São José dos Pinhais – Secretaria Municipal de Educação – SEMED, 2019).

Ainda, segundo informações da Secretaria de Educação de SJP-PR, nas escolas localizadas no Campo do município, trabalhavam, na época da pesquisa,

---

<sup>30</sup> Na referida comunidade, existem duas escolas, uma da rede municipal e outra da rede estadual.

aproximadamente 175 (cento e setenta e cinco) professoras. (São José dos Pinhais – Secretaria Municipal de Educação – SEMED, 2019).

Dada à importância que as professoras e seus discursos representavam para o trabalho, interessava-nos conhecê-las, saber quem eram, onde estudaram, quais as suas formações e como encaram e se preparam para o trabalho que realizam. Para darmos conta de levantar essas informações, precisávamos ir para as escolas e conversar com as pessoas que nelas trabalhavam.

#### 4.3 A PESQUISA NO CAMPO: CONHECENDO AS ESCOLAS E AS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Como exposto no item anterior, consideramos como escolas do Campo, conforme critérios estabelecidos – a localização geográfica e local de residência dos alunos - 11 (onze) as escolas municipais de Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Dados esses confirmados pela Secretaria Municipal de Educação de SJP-PR.

Porém, com o intuito de delimitar as escolas a serem visitadas e a quantidade de professoras a serem entrevistadas, em número que permitisse uma análise minimamente apurada dos seus discursos, na construção do corpus da pesquisa, optamos por *08 (oito)* escolas. O critério para escolha das instituições foi o de estarem localizadas em comunidades efetivamente pertencentes ao Campo de SJP-PR. Assim, não incluímos, nesta etapa, as escolas que se situavam na área urbana, mesmo que atendessem majoritariamente alunos do Campo.

Após visita à Secretaria Municipal de Educação, ficou acertada a elaboração de um roteiro de visitas às escolas, que foram avisadas pela Secretaria, sobre a data e horário da visitação.

Esse primeiro momento nas escolas, serviu para fazer uma observação simples (GIL, 2008), e uma entrevista informal com a direção de cada uma delas. Essa conversa ou entrevista, conforme Gil (2008, p. 111), é do tipo “menos estruturado possível” e com ela pretendíamos ter “uma visão geral do problema pesquisado.”.

Fizemos anotações e coletamos dados sobre a escola e sua relação com a comunidade. Foi momento também, para distribuir os convites a todas as professoras, convidando-as para participarem da pesquisa.

Essa visita foi momento de levantar detalhes sobre o público atendido, a dinâmica de trabalho, relação com a comunidade, expectativas demonstradas para com a reformulação curricular em curso e os vínculos das escolas com a Educação do Campo. Um momento de observação e anotações, de forma a captar de maneira ampla, porém com a maior quantidade de detalhes possível, o funcionamento da escola e sua posição como ente público educacional na comunidade.

O convite às professoras foi feito de maneira que tivessem toda a liberdade de escolha, clareza dos objetivos do trabalho, certeza do anonimato, informações sobre o conteúdo e tempo da entrevista. Falamos da importância de colaborarem, pois em suas falas, estariam presentes as compreensões, os movimentos de sentidos e de significação de suas práticas e da condição de professoras de escolas do Campo.

Como em SJP-PR, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as aulas da disciplina de Ciências são ministradas por professor específico, diferente do regente de turma, fizemos um esforço para que, entre as entrevistadas, estivessem ao menos três professores da disciplina.

Finalizada a etapa anterior, retornamos às escolas após alguns dias, para recolher os convites feitos e fazer um levantamento das professoras que se prontificaram a participar do trabalho. Inicialmente, tivemos dez aceites para participação. Em seguida, mantivemos contato individual com cada uma das professoras que haviam aceitado o convite e combinamos data, horário e local para a realização das entrevistas.

Nesse contato individual, tivemos a confirmação de nove professoras participantes, das quais, oito aceitaram realizar a entrevista com gravação em áudio e uma por escrito. Enviamos, para essa última, a mesma pauta das entrevistas a serem gravadas em áudio (Apêndice 1). Como não recebemos retorno com as respostas, ficaram ao todo *oito* professoras efetivamente participantes, todas com entrevistas a serem gravadas em áudio.

Optamos por entrevistas do tipo semiestruturadas (LÜDKE; ANDRÉ, 2018) ou do tipo entrevista por pautas que “apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso.” (GIL, 2008, p. 112).

Nesse aspecto, procuramos conduzir as entrevistas como se fossem apenas conversas, tentando levar para elas aspectos da História de Vida, que segundo

Chizzotti (2008, p.101) “é um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativos a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida.”.

Tais entrevistas foram realizadas individualmente, com cada uma das oito professoras participantes e, mediante suas autorizações, foram gravadas. Para Gil (2008, p. 119), “gravação eletrônica é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista”. Seguimos uma pauta (Apêndice - 1), de assuntos pré-estabelecidos, não estanques e que serviram como direcionadores das perguntas, de forma que se pudesse explorar e aprofundar os temas abordados, a partir das respostas das participantes.

A conversa com as diretoras das escolas, as observações e, principalmente, as entrevistas com as professoras, compuseram o *corpus* de análise desta pesquisa. Segundo Charaudeau e Maingueneau (2008):

Nas ciências humanas e sociais mais particularmente, corpus designa o conjunto de dados que servem de base para a descrição e análise de um fenômeno. Nesse sentido, a questão da constituição do corpus é determinante para a pesquisa, pois trata-se de, a partir de um conjunto fechado e parcial, analisar um fenômeno mais vasto que essa amostra. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU<sup>31</sup>, 2008 apud PEREIRA, 2014, p. 135).

Antes das entrevistas, as professoras foram informadas que a pesquisa teve o seu projeto aprovado no Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná (UFPR), pelo Parecer Consubstanciado sob o número CAAE 02577118.1.0000.0102, que emitiu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo - 1). Todas as participantes tiveram acesso ao TCLE, que traz em seu conteúdo os detalhes, condições da pesquisa e da aprovação junto ao Comitê de Ética. Cada uma delas assinou o TCLE antes da realização da entrevista.

Passamos, a seguir, a relatar com mais detalhes aspectos das visitas que fizemos às escolas e a discorrer também, sobre as conversas (entrevistas informais) que mantivemos com as diretoras ou com suas representantes.

---

<sup>31</sup> CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise de Discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

#### 4.3.1 As escolas que visitamos – Caracterização a partir das gestoras

A visita às escolas foi a primeira etapa do trabalho que fizemos no Campo de São José dos Pinhais. Embora, de início, havíamos selecionado oito escolas para visitação, em função de alguns desencontros de horários e disponibilidade de tempo, estivemos efetivamente em sete escolas, que apresentamos na Tabela 7, a seguir.

TABELA 7 – RESUMO DAS INFORMAÇÕES DAS ESCOLAS VISITADAS

Escola	Distância da cidade de SJP (KM)	Nº de professores	Evolução da quantidade de alunos (última década) <sup>32</sup>
A	22	16	Crescente
B	16	09	-
C	22	10	Crescente
D	31	14	Crescente
E	14	16	Crescente
F	29	16	Crescente
G	31	08	Estável

FONTE: Os autores (2019).

Todas as escolas visitadas trabalhavam com turmas de alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em salas específicas para cada ano, nenhuma, portanto, mantinha turmas multisseriadas. Além disso, todas as escolas seguiam as orientações curriculares do município, não existindo currículos autônomos ou independentes.

Na tabela, também estão contidas algumas informações coletadas durante a conversa que mantivemos com a direção, sobre quantidade professores, evolução do número de alunos matriculados e distância da comunidade/escola até a cidade de SJP-PR. Ressaltamos que são números aproximados, relatados informalmente durante a conversa, mas que ajudam a entender a dinâmica das escolas e das próprias comunidades em que elas se situam.

Um dado bastante significativo e que é reflexo da dinâmica do Campo de SJP-PR, é o da quantidade de alunos matriculados. Na quase totalidade das escolas, em que esse dado nos foi informado, o número de alunos é crescente, o que sugere que a quantidade de pessoas residentes nas comunidades, também tenha aumentado ao longo da última década.

<sup>32</sup> A informação sobre a evolução da quantidade de alunos matriculados, reflete a dinâmica do número de matrículas nos últimos dez anos, conforme relatos da direção/coordenação/secretaria das escolas no momento da visita.

Ao observar as características das comunidades e, conforme os relatos das pessoas com quem conversamos nas escolas, se verifica um aumento da diversidade de atividades econômicas e ocupacionais desenvolvidas nesses locais. Também em algumas, principalmente as mais próximas da cidade, observa-se a construção de loteamentos e condomínios residenciais. Isso faz com que, pessoas que trabalham na cidade, passem a residir no Campo, reduzindo inclusive o custo de vida – redução de valores de aluguel, gastos com água, esgoto, etc.

Conseqüentemente, o número de alunos matriculados nessas escolas também tem aumentado, chegando, em algumas delas, a dobrar a quantidade na última década. Segundo os relatos, atualmente, os alunos não são apenas filhos de agricultores, mas de um público bem diversificado, formado por trabalhadores do comércio, indústrias e prestadores de serviços.

No entanto, conforme nos disse a diretora de uma das escolas, o aumento do número de matrículas, em alguns casos, é reflexo das transferências e remanejamentos feitos pela prefeitura do município, em função da necessidade de adequação no transporte escolar, por exemplo.

Apesar de não termos levantado os dados para o caso de SJP-PR, não se pode descartar também, a contribuição do processo de nuclearização, em função do fechamento de escolas, que, nos últimos anos, foi e continua sendo uma realidade no Campo brasileiro, afetando principalmente as comunidades com menor número de habitantes.

Procuramos saber se as pessoas que trabalhavam nas escolas residiam na própria comunidade. De modo geral, nos foi dito que, professoras, diretoras e demais profissionais, residem em locais variados, seja na própria comunidade, em comunidades vizinhas, na cidade de SJP-PR ou até em outros municípios.

No entanto, um número considerável de professoras reside no Campo. Em pelos menos três das escolas, metade das professoras mora na comunidade na qual se situa a escola. Em uma delas, das 14 (catorze) professoras, 11 residem no Campo, seja na própria comunidade ou em comunidades vizinhas.

Este é um dado que consideramos muito importante, quando em questão está a discussão sobre a Educação do Campo, uma vez que, a proximidade das professoras com a comunidade, pode significar também seu maior engajamento com a dinâmica local, o que pode representar, ainda, um fortalecimento da relação da escola com as pessoas que ali residem.

Questionamos sobre o porquê do nome Escola Rural e não do Campo. Grande parte das diretoras que ouvimos, diz acreditar que seja em função da localização geográfica das comunidades sedes das escolas, ou seja, se localizam em áreas rurais e daí o nome. Não demonstraram conhecer exatamente o motivo e em que época a escolha pelo termo rural ficou definida. Lembraram também que, no município, já existiu uma coordenação específica para as escolas localizadas nas comunidades rurais, mas que, hoje, isso não ocorre.

Quando perguntamos sobre a nomenclatura das escolas e nos referirmos à Educação do Campo, as diretoras falaram sobre as suas experiências com programas, principalmente ligados ao Governo Federal, que destinavam verbas para as escolas do Campo. Disseram que, em função disso, em outra época, se discutiu inclusive a mudança do nome para Escolas do Campo, mas que não ocorreu.

Ainda, frente ao assunto Educação do Campo, lembraram-se da tentativa de utilizar material didático específico nas escolas, mas que, por terem recebido materiais, cujo formato e conteúdo, não guardavam proximidade com a realidade das comunidades São-Joseenses, não houve continuidade. Além disso, falaram que, como o Município mantém uma orientação curricular única, e as escolas não tinham autonomia para se adaptarem ao material recebido, os conteúdos e estratégias que permaneceram foram os do planejamento curricular do Município.

Percebemos que a Educação do Campo não parecia ser uma questão presente como estratégia ou perspectiva para a direção das escolas. As referências que fizeram foram muito breves e ligadas aos eventuais programas trazidos para as escolas, via esfera Federal ou Estadual e lembrados, principalmente, pela destinação de verbas ou a distribuição de material didático para as escolas.

Quando levantamos a temática de uma eventual especificidade curricular para as escolas do Campo de SJP-PR, apesar de citarem a importância da ligação com as questões da comunidade, das atividades desenvolvidas pelas famílias, bem como das particularidades existentes com relação às necessidades dos alunos, a maioria disse não ser favorável à existência de uma diferenciação nas diretrizes curriculares.

Alegaram que, apesar de serem comunidades localizadas na área rural, principalmente nos últimos anos, a rotatividade e transferência de alunos têm sido grande e que, caso existissem currículos diferentes entre Campo e cidade, isso poderia trazer prejuízos e dificultar o trabalho dos professores. Citaram novamente

as experiências negativas, que dizem ter vivenciado em anos anteriores, quando receberam materiais elaborados para a Educação do Campo, mas com contexto de trabalho distante das suas realidades.

Em apenas uma das escolas, a direção se mostrou favorável à existência de uma especificidade curricular para as escolas do Campo, porém, sem argumentar ou defender seu posicionamento. Nesta mesma escola, a direção se mostrou preocupada com a formação dos professores que, segundo ela, tem ficado aquém das necessidades da escola. Cita um excesso de professores formados em cursos de educação à distância, o que, na opinião dela, pode resultar numa preparação deficiente e desconectada do que se vive hoje nas escolas.

Dada à importância da proximidade e cumplicidade entre a escola e a comunidade, durante as visitas, buscamos saber um pouco sobre essa relação, conversando a respeito com as diretoras que nos atenderam.

Nesse aspecto as opiniões se dividem. Em duas das escolas nos foi dito que a participação da comunidade na escola é pequena, ocorrendo, basicamente, em situações pontuais, como em festas e outros eventos. Os pais, segundo os relatos que ouvimos nessas duas instituições, só comparecem nas escolas, quando chamados a participar. Até mesmo a associação de pais e o conselho escolar, teriam somente caráter figurativo, com participação consultiva e decisiva de pouco eficácia.

Falaram ainda, que a participação dos familiares fica prejudicada em função do pouco conhecimento que demonstram, com relação às questões que envolvem a educação e a dinâmica das escolas. Alegaram existir certo conformismo da comunidade, com respeito à situação da educação e da estrutura das escolas, condição que resultaria em um ambiente de pouca cobrança aos órgãos públicos responsáveis. Como disseram, um “se conformar com pouco”.

Vale destacar que, em uma das duas escolas da qual falamos nos dois parágrafos anteriores, o posicionamento das professoras com relação à participação dos pais e da comunidade, é totalmente divergente do apresentado pela direção da escola. Na opinião delas, consideram existir uma sinergia muito grande entre a escola e a comunidade, com uma efetiva colaboração e valorização por parte dos pais nas atividades.

Essa também é a opinião das diretoras das outras cinco escolas que visitamos, segundo elas, a participação dos familiares e a proximidade entre

comunidade e escola, são pontos positivos e importantes. “*A escola está de pé por causa da comunidade*”, foi o que disse uma das representantes. Falaram do efetivo apoio que recebem nas demandas das escolas, seja para resolver problemas ligados à educação dos alunos, seja para questões de estrutura e funcionamento das unidades, bem como, com relação às cobranças junto à Secretaria de Educação e ao poder público do município.

Em duas dessas cinco escolas, fizeram questão de frisar a importância das festas realizadas, como, por exemplo, a festa junina que, segundo as diretoras, não se limita aos festejos apenas da escola, pois se confundem com a própria tradição da comunidade. Em uma das unidades, um tema é escolhido no início do ano e trabalhado ao longo de todo o semestre. As aulas, nas diversas áreas do ensino, incluem atividades sobre o tema. As pessoas fora da escola também se envolvem e a preparação culmina com apresentações culturais envolvendo escola e a comunidade.

Uma situação que pode ser consequência das mudanças que vêm ocorrendo no Campo de SJP-PR, destacado pelas diretoras, é com relação à diferença, que dizem existir, entre os moradores da própria comunidade e as pessoas que não residem no local, quando é considerada a participação delas na escola. Assim, afirmam que a participação dos residentes locais é mais efetiva, até porque, muitos pais e familiares, estudaram nas escolas em outras épocas. Esse fato contribui, segundo elas, para a existência de um vínculo muito forte e de compromisso em manter a escola em funcionamento.

Nesse sentido, ainda destacaram que os pais se ressentem pela falta de escola, para além do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, na própria comunidade ou, pelo menos, em comunidades vizinhas. Como, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, os alunos são atendidos em escolas estaduais, muitos precisam se locomover até a cidade ou para comunidades mais distantes, a fim de poderem estudar.

Até mesmo, para quem poderia optar por frequentar escolas particulares, a única alternativa é se deslocar até a cidade, pois nas comunidades da área rural elas não estão presentes. Assim, apesar da proximidade do Campo do município com um grande centro urbano, as dificuldades para muitos alunos continuarem os estudos, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, ainda persistem.

Aproveitamos, durante a conversa com as diretoras, para perguntarmos sobre a participação das escolas e dos professores na reformulação curricular que estava em curso no município de SJP-PR. Assim, descreveram como vinha ocorrendo a participação das professoras e pedagogas, ressaltando que os encontros aconteciam por áreas de ensino ou disciplinas e, fora das escolas, em locais determinados pela Secretaria de Educação. Em uma delas, afirmaram que, de fato, os encontros aconteciam para que se realizassem estudos da BNCC.

A diretora de uma das escolas fez questão de contar que, há algum tempo, com objetivo de aproximar as discussões, conteúdos e estratégias adotadas nas aulas, das necessidades e realidade da própria escola e comunidade, tomaram a liberdade de desenvolver, o que chamaram de um currículo “interno”. Disse ter sido uma experiência muito interessante, mas que teve de ser abandonada, em função das fiscalizações da Secretaria de Educação, que exigiu, na época, o cumprimento das determinações curriculares do Município.

Ainda, com relação ao tema reformulação curricular, principalmente em três escolas, notamos certo ar de desânimo, pouco entusiasmo com o assunto. Confirmaram-nos, como nas demais, o formato da participação das professoras, porém reclamaram da pouca efetividade dos encontros e da sensação de que “*só para dizer que as professoras foram chamadas a participar da elaboração*”. Disseram que as pessoas envolvidas esperavam participar de forma mais significativa e com mais tempo, para discutir temas importantes e de maior profundidade.

Nas visitas às escolas, confirmamos que em todas as escolas existem professoras específicas para trabalhar com Ensino de Ciências, uma realidade em todas as instituições de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, da rede pública de SJP-PR. No entanto, das sete escolas em que estivemos, apenas em uma delas, encontramos uma profissional com formação na área de Ciências. Uma professora formada em Biologia. Todas as demais, que atuam na disciplina de Ciências, eram pedagogas.

Por fim, com relação à estrutura predial das escolas, como estivemos em cada uma delas, pelo menos em duas oportunidades, conseguimos conhecê-las bem. A maioria são escolas em boas condições de atender os alunos e os profissionais que nelas trabalham. Possuem salas amplas, espaços externos com

hortas e jardins, bibliotecas, salas de recursos, refeitórios e, algumas, com quadra esportiva coberta.

Apenas em uma delas, nos foi dito pela direção, que existem problemas com relação à estrutura. Segundo a diretora, a quantidade de alunos aumentou muito nos últimos anos, mais que dobrando o número de matrículas na última década. No entanto, a estrutura da escola continua praticamente a mesma, necessitando, dessa forma, de adaptações para poder funcionar, haja vista a falta de salas de aula.

A partir desse panorama das escolas, passamos a falar mais especificamente das professoras entrevistadas, fazendo inicialmente um relato mais amplo e, no capítulo seguinte, partiremos para a análise de seus discursos.

#### 4.3.2 Um pouco sobre as professoras

Após a visita feita às escolas, oportunidade na qual deixamos os convites, conforme relatamos anteriormente, oito professoras, que trabalhavam em cinco escolas diferentes, efetivamente participaram. As entrevistas foram agendadas previamente, aconteceram nas próprias escolas e todas foram gravadas em áudio.

Nosso objetivo, nesta seção, é fazer um apanhado geral sobre as professoras entrevistadas, trazendo, entre outros, dados das suas formações, áreas que atuavam e experiência na atuação em escolas do Campo, informações essas que, assim como as relativas às escolas, auxiliarão nas compreensões do contexto imediato de produção dos discursos, a serem analisados no capítulo a seguir. Para isso, elaboramos a Tabela 8, a seguir, como um panorama geral.

Como forma de manter o anonimato das participantes, as professoras foram nominadas com a letra maiúscula “P”, seguida dos números 1 ao 8. As escolas que tiveram participantes da pesquisa, foram designadas com as cinco primeiras letras do alfabeto (A ao E).

TABELA 8 – RESUMO DAS INFORMAÇÕES DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Professora	Escola	Formação <sup>33</sup>	Tipo de instituição de formação	Especialização	Idade	Tempo de atuação (anos)			Área de atuação	Em quantas escolas atua
						Na educação	Na escola pesquisada	Em escola do Campo		
P1	A	Pedagogia	Particular (EAD)	Políticas Educacionais	32	5,5	5,5	5,5	Regente (4º ano)	1
P2	A	Pedagogia	Particular (EAD)	Psicopedagogia Institucional	35	11	9	9	Regente (1º ano)	1
P3	B	Pedagogia	Particular (presencial)	Educação Especial	43	25	25	25	Ciências e Reforço escolar	1
P4	C	Pedagogia	Pública (SEMI/EAD)	Psicopedagogia AEE	50	27	7	10	E. Física E. Religioso	2
P5	D	Pedagogia	Particular (presencial)	Educação Inclusiva	57	33	9	33	Regente (4º ano)	1
P6	D	Matemática	Pública (presencial)	Matemática	47	28	28	28	Regente (3º ano)	2
P7	E	Pedagogia	Particular (presencial)	Psicomotricidade no contexto escolar	44	24	4	4	Ciências e Arte	1
P8	D	Biologia	Pública (presencial)	Educação do Campo		16	7	7	Ciências, Arte e Ensino Religioso	1

FONTE: Os autores (2019).

LEGENDA: EAD - Educação à Distância; SEMI/EAD – Modalidade mista, semipresencial e à distância; AEE – Atendimento Educacional Especializado.

Pelos dados da tabela é possível perceber uma ampla predominância da formação em Pedagogia que, afinal, em São José dos Pinhais, é um dos critérios para acessar o cargo de professora do Ensino Fundamental, em caráter efetivo do Município. Embora não conste na tabela, as professoras que possuem formação em

<sup>33</sup> NOTA: Para acessar o cargo de professor no município de São José dos Pinhais-PR é necessário ter o curso superior em Pedagogia. Caso a formação seja em outra área, é necessário então ter o cursado em nível de Ensino Médio o Magistério. Desta forma, as professoras que aparecem com formação superior diferente de Pedagogia, todas possuem Magistério. Há entre as pedagogas também professoras com Magistério.

outras áreas, no caso Biologia e Matemática, possuem formação de Ensino Médio, no curso de Magistério. Este último, também representava um dos requisitos para acesso ao cargo. Entre as professoras, que hoje são pedagogas, algumas também possuem o curso de Magistério, que lhes possibilitou, na época, fazer concurso público para o cargo.

Todas as professoras que participaram da pesquisa eram concursadas no Município, sejam as que trabalhavam nos dois períodos, ou apenas um, na escola pesquisada. Além disso, apenas duas trabalhavam também em outras escolas, da Rede Estadual de Ensino. Dessas, uma localizada no perímetro urbano de uma cidade da região metropolitana de Curitiba e a outra em escola do Campo, do próprio município de São José dos Pinhais.

Ainda com relação à formação, os locais em que as professoras cursaram a graduação se dividem entre instituições públicas e privadas, sendo que, a maioria, estudou em Universidades ou Faculdades particulares. Predominantemente, os cursos tiveram o formato presencial, como modalidade de ensino.

Um dado interessante indicado na tabela está voltado aos cursos de especialização das professoras. Embora todas tivessem algum curso de Pós-graduação – nenhuma possui formação no nível de Mestrado ou Doutorado – sendo, a grande maioria, voltada para a educação, apenas uma professora (P8), se especializou em Educação do Campo. O fato chama a atenção, uma vez que, todas as professoras, com exceção de uma, que trabalha um período em escola urbana, atuam exclusivamente em escolas do Campo.

Quando analisamos o tempo de atuação das professoras no magistério, percebemos que todas possuem larga experiência na educação, bem como no trabalho em escolas do Campo. Interessante perceber que, para a maioria delas, se considerados os anos de trabalho na educação, guardam uma estreita relação com o tempo que atuam em escolas localizadas no Campo. Nesse sentido, quatro das professoras (P1, P3, P5 e P6), sempre atuaram no Campo, desde o início da carreira. Além disso, essas quatro professoras, demonstraram ter uma afinidade muito grande com a comunidade ou região em que está localizada a escola, sendo nascidas ou residentes na própria comunidade, ou em comunidades vizinhas.

A identificação das professoras com as escolas e com as comunidades, pode ser facilmente percebida, dado que, duas (P1, P6), são nascidas na comunidade e estudaram nas escolas em que hoje trabalham. Ao todo, são seis as

professoras (P1, P2, P5, P6, P8 e P9), que residiam nas comunidades em que trabalhavam na época da pesquisa.

Como havíamos planejado, no início da pesquisa, as professoras que se dispuseram a participar, atuavam em diversas etapas do Ensino Fundamental e em áreas diferentes de ensino. Quatro delas eram professoras regentes de turmas, trabalhando com alunos do 1º, 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, nas áreas de História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática. Outras quatro eram professoras de áreas específicas, como Ciências, Arte, Ensino Religioso, Educação Física e reforço escolar.

Dessa forma, traçamos brevemente um panorama sobre as professoras participantes, contando um pouco das suas experiências e formação. No próximo capítulo, passaremos discorrer sobre seus discursos, suas histórias, expectativas e sentidos com relação ao trabalho, ao Campo, à Educação do Campo, ao currículo, ao movimento CTS na educação e a Paulo Freire.

## 5 MOVIMENTOS DE SENTIDOS E CONSTITUIÇÃO DOS DISCURSOS

Conversar com as professoras das escolas do Campo de SJP-PR foi por nós definida como a principal estratégia e um dos pontos principais da pesquisa na sua proposta de análise. Felizmente, ao realizar as entrevistas, percebemos que as expectativas se confirmaram. Tivemos no diálogo com as professoras uma oportunidade única para entender o Campo de SJP-PR e a educação que nele acontece.

Considerando as leituras e demais dados levantados no estudo, as características do Campo de SJP-PR, o momento histórico pelo qual passava a educação do Município, dada a reformulação curricular em andamento, a realidade das suas escolas e, claro, as conversas com as professoras, partimos para a análise desses elementos todos na direção de uma interpretação, mas que, conforme Orlandi (2015, p. 24), não é um lugar definitivo, uma vez que, conforme a autora: “A Análise de discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação.”

Portanto, com relação ao diálogo que tivemos nas escolas e com as professoras, não buscamos um sentido “verdadeiro” nos dizeres, como se esse estivesse escondido, cabendo ao analista revelá-lo. O que existe são gestos e movimentos de interpretação que, pelo estudo e análise, procuraremos compreender.

Sabemos que a análise a ser feita, a partir desses discursos, não é única, pois aos mesmos cabem interpretações diferentes, afinal:

Cada material de análise exige que seu analista, de acordo com a questão que formula, mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, face as suas (outras) questões. Uma análise não é igual a outra porque mobiliza conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais. Um mesmo analista, aliás, formulando uma questão diferente, também poderia mobilizar conceitos diversos, fazendo distintos recortes conceituais. (ORLANDI, 2015, p. 25).

Além disso, esse capítulo não representa algo à parte com relação as demais seções da pesquisa, ou mesmo uma ideia de conclusão, mas sim parte das demais discussões realizadas neste texto. Assim, os pontos que aqui traremos para análise são de ordem de escolha dos pesquisadores, no sentido de caminhar para

as respostas dos questionamentos inicialmente feitos e das questões emergentes no desenvolvimento do trabalho.

## 5.1 UM CAMPO EM TRANSFORMAÇÃO

Por mais que a análise de características do município de SJP-PR, como a dinâmica populacional e econômica, sua localização, a formação das comunidades e a distribuição das áreas rural e urbana, indiquem características muito próprias, diferentes das que comumente se verifica nas áreas rurais brasileiras, as dimensões dessas condições, bem como a transformação presente e contínua pela que passa o Campo do Município, só são possíveis de serem conhecidas, mais potencialmente, quando nele se está.

Mais do que isso, quando se tem a oportunidade de conversar com quem nele vive ou trabalha. Foi assim nossa experiência com as professoras das escolas do Campo São-Joseense. Elas que estão lá, que acompanham não só as dinâmicas das escolas, mas também das próprias comunidades, presenciam as mudanças e os reflexos que trazem para a vida das pessoas. Assim, as professoras vivenciam e são afetadas por todos esses elementos, que produzem significados variados em cada uma e apontam para movimentos de sentidos diversos:

*A gente vê que na nossa própria comunidade quando eu iniciei todo mundo, **vamos trabalhar aqui, vamos fazer as coisas aqui e hoje 25 anos depois**, eu já vejo que **as pessoas daqui já não pensam igual**. (P3, grifos nossos);*

***Essa ideia de mutirão**, de se ajudarem **era uma coisa muito forte** no Campo. Ainda existe, mas ela **tá enfraquecendo cada vez mais**. (P6, grifos nossos).*

Notamos que há uma espécie de transição, que se filia às próprias mudanças que o Campo de SJP-PR vive. Inicialmente, nas falas anteriores, é possível identificar um movimento de sentidos que aponta para a comunidade, para o grupo, o conjunto de moradores/agricultores, que trabalha, que produz, se organiza e se ajuda. Quase que uma condição ideal, uma conquista, uma forma de existir, não só das pessoas, mas da própria comunidade.

Porém, muita coisa mudou e isso é percebido pelas professoras, que vivenciam essa nova realidade e a conhecem pelo convívio com os alunos e com seus familiares:

*A maioria sim, a maioria vive, na verdade é assim, **vivem nessa área, mas como eu te falei dois dos meus alunos, dos vinte alunos, dois apenas vivem, do que o pai produz.*** (P5, grifos nossos);

***Não tem como as pessoas lucrarem com essas atividades** e o que acontece, elas **são obrigadas a trabalhar** como diaristas, como motoristas, **pessoal acabou largando o Campo.*** (P5, grifos nossos).

Os sentidos dos discursos a seguir apontam para essa transformação nas condições de vida e na formação das comunidades. Percebemos indicativos de algo que vem de fora, que invade um espaço antes ocupado por costumes e culturas locais. Essa interferência, que como toda mudança, tende a gerar resistências, porém, parece ser inevitável, ao passo que produz outras formas de reação e ação diante do novo.

*A nossa comunidade em si aqui já **é não é mais suficiente só o Campo, temos que ir além.*** (P3, grifos nossos);

*Mesmo tem muitas pessoas aqui que vieram morar, **vieram de Curitiba e tão morando aqui agora,** aí eles vem com a cultura que eles tiveram lá né.* (P6, grifos nossos);

*Mas você percebe **uma cultura de periferia vindo** pra nossa região ao mesmo tempo né, linguagem, vestuário né, o tipo de música que as crianças tão ouvindo, **você percebe essa influência** já né.* (P8, grifos nossos).

Ainda para essa professora, tal cultura de periferia aponta para um movimento de transição:

***É uma transição** e **vindo com uma cultura** de periferia.* (P8, grifos nossos).

Em consonância, outra professora chama a atenção para as influências geradas pela proximidade a um grande centro urbano:

*Então são coisas assim que **vem facilitar hoje** em dia né e a gente como tá aqui pertinho né, tá na área rural, mas tá pertinho né, de um grande centro, então a **gente acaba tendo essas possibilidades.*** (P6, grifos nossos).

As professoras relatam fatos que afetam as escolas, considerando as mudanças que ocorreram ao longo do tempo nas próprias comunidades, afinal, essa relação sofre influência a partir de como as pessoas vivem, no que acreditam, como se organizam e, principalmente, o que esperam da educação escolar. Portanto, seus

discursos estão influenciados pelas suas próprias histórias, pela história do local e apontam para sentidos que podemos interpretar, justamente porque “a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2015, p. 23).

Na perspectiva da AD, podemos considerar ainda as condições de produção desses discursos que, segundo Orlandi (2015, p. 28), “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação” em que ocorrem. Além disso, a autora afirma ainda a importância da memória que, segundo ela, quando pensada em relação ao discurso é tratada como interdiscurso, ou seja, “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2015, p.29).

Nas falas das professoras foram por nós observados dois contextos diferentes na produção de seus discursos. Para as falas iniciais de P3, P5 e P6, percebe-se a presença de um contexto mais *amplo*, que se ampara na história das comunidades, das pessoas e também delas próprias, afinal são todas moradoras locais ou que residiram por muito tempo nas comunidades. Agrega-se aí também toda influência da formação ideológico e social que tiveram.

Quando analisamos as demais falas, notamos que se referem a fatos mais recentes, relacionados a uma situação que ainda ocorre, é atual, que é vivenciada ainda no presente. Conforme discorre P8 “*você percebe uma cultura de periferia vindo*”. Para Orlandi (2015, p. 28), este é o contexto imediato no qual os discursos são produzidos. Assim, para a autora: “Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos a circunstância da enunciação: é o contexto imediato”.

Portanto, assim como a realidade do Campo de SJP-PR está envolta pelo seu passado histórico de formação e afirmação das comunidades, pela cultura, pelas atividades econômicas que se estabeleceram, também está condicionado pelo presente, que traz mudanças, novos modos de viver, de produzir, de se relacionar. Ou seja, pelas formas com que as pessoas que nele vivem interpretam e se posicionam. Essas mudanças são percebidas por um Campo que oscila e aponta ora para o que já foi, ora para o que é.

Esse Campo de transformações é também de contradições e essa condição gera uma situação de dúvida, talvez até mesmo de identidade para quem vive nele. Essa indefinição que surge em função das mudanças que ocorrem na realidade e nas características do Campo de SJP-PR, pode ser percebida também nos discursos das professoras:

*A gente **não é nem um campesino isolado**, mas a gente também **não é periferia de cidade**. (P7, grifos nossos);*

*Então veja, **isso é a área rural, e chamar isso de área rural? Olha quanta gente diferente, fazendo coisas diferentes, vivendo diferente**, de situações econômicas e sociais diferentes, e você chamar isso de rural? **Que rural que é esse que a gente tá tendo?** (P7, grifos nossos);*

*Eu acho assim que hoje em dia, porque **teve uma época que todo mundo daqui queria morar na cidade**. Porque achava que lá era melhor né e **esses valores tão se invertendo né**, porque **tem muita gente da cidade querendo morar aqui agora**. (P6, grifos nossos).*

Desses discursos emergem sentidos que apontam para um Campo que convive com situações que, inclusive, em alguns momentos geram uma dúvida se de fato estamos tratando de um ambiente do Campo. No entanto, em outros, mostra as dificuldades que assolaram e ainda assolam as áreas rurais do Brasil.

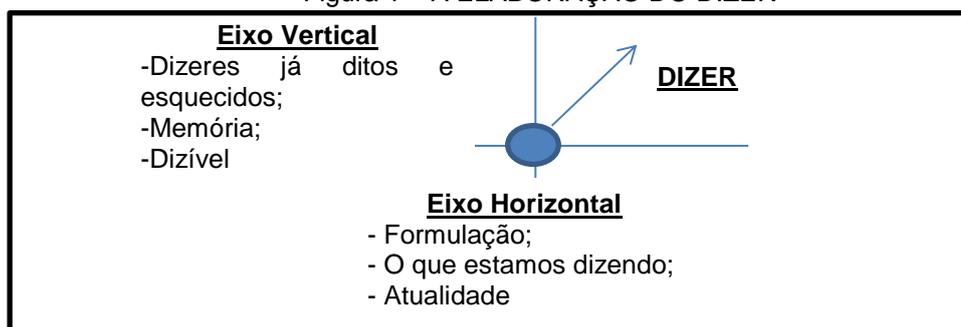
*Tem ônibus que as vezes, **cadê o ônibus tal, ainda não chegou**, a o outro ônibus teve que ir buscar porque **ele atolou e aí?** Tem que esperar o trator puxar pra poder tirar né, **então é diferente**. (P8, grifos nossos).*

A confirmação dessa situação de transição que vive o Campo de SJP-PR e, possivelmente de outras regiões com características semelhantes, dada pelos próprios dizeres das entrevistadas, se dá justamente porque as condições de produção desses discursos, de transformações, de mudanças, afetam a linguagem, já que existe uma relação desta com a exterioridade que a constitui. (ORLANDI, 1988).

Assim, as professoras que vivem e trabalham nas comunidades, que participam das suas histórias, que vivenciam o processo de mudança que nelas ocorre, das mais diversas ordens - econômicas, organizacionais, culturais e etc. - não apenas as observam, mas são por elas afetadas e influenciadas. De acordo com a AD, essa elaboração de seus discursos se dá pelos interdiscursos, ou seja, o que já foi dito, constituído, em algum lugar e também pelos intradiscursos, aquilo que está sendo, da ordem da formulação.

Portando, o que dizem representa justamente a confluência da memória com a atualidade, o que Coutrine (1984, apud Orlandi, 2015, p. 30) trata a partir de dois eixos, o vertical que seria o já dito e o horizontal, o que estamos dizendo:

Figura 1 – A ELABORAÇÃO DO DIZER



FONTE: Os autores (2019) a partir de Coutrine, 1994.

Todo esse processo que se presencia no Campo gera influências também nas escolas e na educação que nelas se faz. A dinâmica populacional que se altera e as necessidades e expectativas que se têm com relação ao trabalho dos professores, pressionam os profissionais a repensarem as formas de desenvolverem suas aulas, a lidar com a nova realidade e condições dos alunos e suas famílias.

Se outrora os alunos vinham de famílias com características semelhantes, dadas às formações e costumes dominantes nas comunidades, com as mudanças ocorridas diversificam-se também os comportamentos, as cobranças, as formas de relacionamento entre escolas e as pessoas. Nesse sentido, analisando os discursos das professoras, verifica-se certa angústia por mudanças nas formas de trabalhos, mas também uma preocupação com as alterações no comportamento das pessoas e de suas maneiras de ver e viver no Campo.

*Então, **muitas já foram pro exterior**, tão estudando mais, tão fazendo faculdade, então pra gente focar **só numa Educação do Campo**, já não é **mais válido** para a nossa realidade, porque a **geração que está vindo, as pessoas que estão vindo de fora pra cá, já estão exigindo mais da gente...** (P3, grifos nossos);*

*Mas eles estão aí, **é a realidade deles**, é pertinho da Zona Urbana, eles precisam de tecnologia também.* (P4, grifos nossos);

***Fazer com que eles percebam que eles também têm outros caminhos**, que não é só o do pai e da mãe, que trabalham em olaria, **que eles podem estudar e fazer outra...** (P4, grifos nossos).*

Uma das professoras, que nasceu, viveu e sempre trabalhou no Campo, fala da preocupação com os costumes e com a valorização do que vivenciou naquele ambiente:

*Claro **você tenta passar pras crianças esse amor pela terra**, essa vontade de continuar. (P5, grifos nossos);*

***Hoje em dia** as pessoas **não pensam em plantar uma árvore**, não pensam **em cultivar uma verdura**, você sabe. **E não é ensinado**. (P5, grifos nossos).*

Novamente, as mudanças que ocorrem na realidade do Campo, com toda a diversidade de possibilidades, modos de ser e agir das pessoas, como se posicionam diante da escola, afetam quem nela trabalha. Como objetos simbólicos, tais mudanças significam e, significando, produzem sentidos.

Assim, é possível dizer que as professoras estão em um processo de compreensão da situação em que vivem, afinal Orlandi (2015, p.24) afirma que: “A compreensão procura explicitar processo de significação” e ao fazê-lo “permite ‘executar’ outros sentidos”. Ou seja, de seus discursos emergem sentidos que não se limitam ou que extrapolam a prática em sala de aula.

Vão para além e consideram aspectos de ordem econômica e social dos alunos e de suas famílias. Por exemplo, *“fazer com que eles percebam que eles também têm outros caminhos, que não é só o do pai e da mãe (P4)*, ao fazer referência aos alunos filhos de oleiros, atividade muito presente na comunidade, mas que provavelmente possui uma remuneração muito baixa.

Na fala de P3 está a preocupação em repensar a prática e até as condições da escola. Afinal, a professora parece enxergar e sentir como as mudanças que ocorrem na formação dos familiares e dos próprios alunos, suas experiências e vivências, implica no desafio de, quem sabe, repensar a sua própria formação e prática, diante dos desafios e complexidades dessa nova realidade.

Por sua vez, a fala de P5 aponta para o sentido de manter, de valorizar o que se constituiu, ao longo do tempo, como uma característica do jeito de ser e de viver no Campo. Seu dizer é influenciado pela memória discursiva (interdiscurso), o que se fala antes, em outro lugar, a história da comunidade, dos costumes, dos modos de viver, cultivar e plantar.

Na sua fala parece haver um sentimento de desconsolo e de estranhamento, diante da perda, ou pelo menos da diminuição, de algo que parecia ser estável na vida das pessoas, algo comum a todos. Porém, as coisas estão mudando e, segundo ela, *“hoje em dia as pessoas não pensam em plantar uma árvore, não pensam em cultivar uma verdura”*, o que lhe parece estranho.

Além disso, P5 não deixa de fazer referência à educação, ao seu trabalho de professora. Ao passo em que lamenta o fato das escolas não estarem atentas, pelo menos na sua percepção, à perda dos costumes e características do Campo, pois segundo ela *“não é ensinado”*. Assim em sua prática, parece advogar um esforço no sentido de pela educação manter vivas as coisas do Campo, *“você tenta passar pras crianças esse amor pela terra”*.

Como vimos, nesse movimento do Campo de SJP-PR são afetadas as formações das comunidades, suas organizações, as pessoas, as relações que mantêm entre si e delas com as escolas. Também os profissionais que nelas trabalham são envolvidos nessa dinâmica de permanência e mudança de costumes, culturas, modos de viver, produzir, trabalhar e dizer.

Mas, e a Educação do Campo nesse meio, como é tratada, como significa e que sentidos produz? Procuraremos na próxima seção, sempre partindo dos discursos das professoras, analisar alguns sentidos que os constituem e se relacionam à Educação do Campo e às escolas do Campo.

#### 5.1.1 A Educação do Campo, escolas do Campo em um território em transição

Quando olhamos para a realidade de áreas rurais próximas aos grandes centros urbanos, como é o caso de SJP-PR, e mais ainda, quando se tem a oportunidade de visitá-las, ver de perto a dinâmica de transformações de ordem social e econômica pela qual passam, quase uma “invasão” do jeito de ser e de viver urbano, somos levados, num primeiro momento, à dúvida sobre a possibilidade de, nesse Campo, falar-se em Educação do Campo.

Porém, dada à profundidade com que o Movimento da Educação do Campo pensou a educação ao longo da sua história, ao olhar abrangente que lança para as escolas e aos profissionais que nelas estão, não estacionando nos seus limites, mas entendendo essas escolas na e como parte da sociedade, com as mais diversas influências que dela sofre, concluímos que sim, há espaço ali para discutir Educação do Campo. Aliás, há espaço em qualquer parte da sociedade para discutir os pressupostos e objetivos da Educação do Campo.

A partir dessa perspectiva é que nos enveredamos rumo ao Campo São-Joseense, para ouvir as professoras, participantes da pesquisa e nesse diálogo

provocá-las com relação ao que sabem, ao que pensam, como consideram a Educação do Campo nas suas escolas e nas suas práticas.

Ao analisamos as falas das professoras diante da questão da Educação do Campo, notamos algumas convergências com as quais a relacionam, são dizeres que se estabilizam em alguns discursos. Para a AD, o funcionamento da linguagem se ancora entre o que se mantém, o dizível, a memória e o que rompe com essa estabilização, que desloca os processos de significação. Assim, para Orlandi (2015, p. 34), tal funcionamento da linguagem “se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos.”.

Nesse caminho, a partir da perspectiva da paráfrase, do que repete, podemos perceber que a Educação do Campo nas escolas de SJP-PR, toma sentido de um programa governamental, relacionado com disponibilização de verbas, materiais ou até com a nomenclatura das escolas. Elaboramos o quadro a seguir para ilustrar esse movimento de sentidos, presente nos dizeres das entrevistadas:

QUADRO 3 – MOVIMENTOS DE SENTIDOS NA SIGNIFICAÇÃO, PRESENTES NOS DISCURSOS DAS PROFESSORAS

P2	<i>Existia <b>uma verba para vir</b> para escola do campo e daí a diretora fez força também para mudar, para se inserir como né, <b>chamada e se inserir escola do campo</b>.</i> (Grifos nossos).
P3	<i>Teve uma época em que até <b>o governo federal</b>, ele <b>mandou material</b> pra a gente didático da Educação do Campo.</i> (Grifos nossos).
P4	<i>Mas <b>teve um livro lá que veio</b> para a Educação dom Campo sabe. <b>Eles começaram a falar</b> mas não</i> (Grifos nossos).
P2	<i><b>Na LDB a gente vê algumas coisas ali, que são voltadas para a escola do campo, mas hoje em dia a gente vê aqui dentro assim que não, nós somos tratados igualmente pela Secretaria de Educação, é igual né as outras.</b></i> (Grifos nossos).
P2	<i>Sim, porque <b>até a nomenclatura da nossa escola estadual mudou</b> né, pra Escola do Campo.</i> (Grifos nossos).
P1	<i><b>É a mais nessa parte que eu conheço</b> a Educação do Campo, assim <b>por leitura mesmo</b>.</i> (Grifos nossos).

FONTE: Os autores (2019).

Notamos que os movimentos de sentidos aí presentes se afastam daquilo que a Educação do Campo tem de mais basilar, ou seja, uma educação que se faça a partir do Campo, dos sujeitos do Campo. É possível notar que os discursos remetem sempre a um agente externo, de fora da escola ou da comunidade. Ora é o governo que “mandou”, ora são as leis que “trazem” ou “dizem”, quem sabe até a simples nomenclatura é que caracterizaria a escola como do Campo e a presença da Educação do Campo.

Talvez isso se configure como um indicativo de que a Educação do Campo não seja um tema corrente nas escolas, entre os profissionais e quem sabe tampouco nos órgãos gestores da educação do Município. Embora não tenhamos, durante a pesquisa, falado com representantes da Secretaria de Educação a esse respeito e, mesmo que no Plano Municipal de Educação (PME) a Educação do Campo apareça, o relato a seguir reforça a sensação de esvaziamento com relação a ela, nos discursos oficiais:

*Secretaria de Educação nos forneceu, é de **formação** em Ciências é o geral do município, eles não focam assim..., **é sempre no geral**, a gente **não tem assim essa diferença**. Então **o que a gente faz e fala sobre a Educação do Campo, é o que a gente busca**. (P3, grifos nossos).*

Essa condição de desconhecimento por parte das professoras a respeito do Movimento da Educação do Campo, mesmo que algumas tenham nascido, crescido e vivam até hoje nesse meio, nos fez acreditar que os cursos de formação dos quais participaram, seja no âmbito das Licenciaturas, da Pós-Graduação ou mesmo das formações trabalhadas pela Secretaria de Educação, não contemplam essa temática, ou o faziam vagamente.

Se analisarmos a formação ou experiências das professoras com o tema Educação do Campo, conforme informações anteriormente descritas na Tabela 8, apenas uma das professoras (P8) tem uma especialização na área. Além disso, outra entrevistada (P6) tem certa vivência, pois como também é professora na Rede Estadual, participou de discussões e grupo de estudos fomentado pela Secretaria de Educação do Paraná.

Se analisarmos detidamente os discursos a seguir, quando direcionamos a conversa para saber se já haviam mantido contato com a Educação do Campo e o que isso significava para elas, podemos notar um sentido bem diferente, se comparado com os produzidos pela maioria do grupo.

A primeira faz uma relação com as características e coisas do Campo:

*Pois olha, quando a gente vê Educação do Campo, a gente vê alguma coisa assim **que valorize quem tá no Campo**, só que a gente vê que as **políticas públicas** não vão muito ao encontro disso né. (P6, grifos nossos);*

*E eu penso assim, que a **Educação do Campo** é aquela que vai **valorizar aquelas culturas, aquelas coisas que são específicas do Campo** né. E a gente vê que hoje tudo que vem é contrário a isso. (P6, grifos nossos).*

Por sua vez, outra professora parece apontar para a mudança de perspectiva que a Educação do Campo pode trazer para sua prática, citando inclusive as questões relacionadas ao currículo:

***Eu era meio obcecada em vencer conteúdo.... E depois que eu fui ler toda a questão da Educação do Campo, eu parei e comecei a me perguntar, mas o que é realmente importante?*** (P8, grifos nossos);

***Né, quando eu comecei a ver a diferença entre escola rural e escola do Campo, falei, nossa, que coisa, porque tinha assim uma discussão pra gente trocar o nome para escola do Campo, falei mas a gente não é escola do Campo, a gente é escola rural, porque a gente usa o mesmo currículo que a escola lá do Centro.*** (P8, grifos nossos).

Dessa forma surgem elementos que remetem para a valorização das “coisas”, da cultura do Campo. Ainda, quando P8 diz “*eu era meio obcecada em vencer conteúdo... e depois que eu fui ler toda a questão da Educação do Campo, eu parei e comecei a me perguntar, mas o que é realmente importante?*”, se aproxima do que se advoga com a Educação do Campo, ou seja, em prol de uma educação que não estanca no ato de ensinar, mas atenta a elementos que consideram as necessidades, os conhecimentos e a participação ativa dos educandos.

Porém P8 não deixa de apontar as contradições presentes na realidade das escolas do Campo de SJP-PR. Uma contradição que talvez sinalize até para uma questão de identidade, afinal, conforme aponta a professora “*falei, mas a gente não é escola do Campo, a gente é escola rural*”.

A dúvida que a professora tem nos faz pensar em como o termo Campo e o termo rural significam para ela, além disso, por que usa uma das palavras e não outra, quando afirma que a escola é rural? Abre-se aí uma gama de movimentos de sentidos a partir do que cada uma das palavras significa, não só para ela, mas naquele contexto e na história dele.

Afinal, “as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem” (ORLANDI, 2015, p. 41). Portanto, estão envolvidos uma série de desdobramentos históricos e ideológicos que determinam o dizer e como ele significa, mas também o não dizer.

Esse não dito pode ser um elemento que influenciou até mesmo a escolha do Município em definir as escolas da área rural como sendo – Escola Rural. Ao adotar e construir um discurso oficial a partir do termo rural, deixa de lado, silencia a

palavra Campo. Isso produz efeitos de significação, uma vez que esse discurso se inscreve na história e contribui para uma formação discursiva – o dizível, o interdiscurso. Por sua vez, nesse movimento contínuo que é o discurso, a formação discursiva influencia a constituição dos sentidos. Para Orlandi:

É a relação regulada historicamente entre muitas formações discursivas (com seus muitos sentidos possíveis que se limitam reciprocamente) que se constituem os diferentes efeitos de sentidos entre locutores. (ORLANDI, 2007, p. 21).

Dessa forma, na perspectiva da AD o dito e o não dito interessam, pois conforme Orlandi (2015), ao falarmos uma palavra apagamos outras. Outras que poderiam ensejar outros significados, outros sentidos, a partir de formações discursivas diferentes.

Referências e formações que se percebem nos discursos de algumas entrevistadas, quando provocadas a se manifestarem sobre a Educação do Campo. Por exemplo, de uma professora que se ancora e aponta para a vida no Campo, onde nasceu, estudou, trabalhou e reside até hoje.

*A expressão **Educação do Campo** eu acho **deveria ser levada no sentido de educar a pessoa para viver no Campo**. (P5, grifos nossos).*

Molina, ao se referir aos princípios que norteiam a educação feita no Campo diz que:

A Educação nessa área é muito mais do que uma proposta pedagógica. Ela está associada à visão de campo, de desenvolvimento e da função do meio rural na sociedade brasileira. O objetivo não é, de maneira alguma, fixar as pessoas onde estão. Apesar disso, um dos princípios é garantir a elas o direito de acesso ao conhecimento sobre o local onde vivem, que garante sua sobrevivência social e material, além dos saberes universais, para que decidam se querem ficar ali ou, caso contrário, tenham condições de viver na cidade. (MOLINA, 2012, p. 2).

Nesse sentido, é possível na fala de P5, interpretar que quando ela se refere à Educação do Campo como sendo aquela que deveria “**educar a pessoa para viver no Campo**”, o faz talvez, a exemplo que propõe Molina, não apenas no sentido de fixar as pessoas no Campo, mas, mais do que isso, que essa educação lhes permita valorizar e potencializar o que nele existe, ao tempo que consigam estar preparados para se posicionarem diante dos desafios que a sociedade atual exige.

Ainda segundo P5:

*A gente lê alguma coisa a respeito, mas são né, não é Educação do Campo, mas o que é Educação do Campo? Não existe nada fundamentando nada. **Quando você pega Educação do Campo, ele te remete pra realidades não aqui do Sul.** Te remete para realidades de Mato Grosso, realidades do Norte, Nordeste, aquelas comunidades realmente pequenas né que tem essa. A Educação do Campo, a educação inclusiva isso não, na verdade acho que **é só realmente pra ficar na lei. Porque a Educação do Campo aqui nesses locais eu nunca vi funcionar.** (P5, grifos nossos).*

Notamos na fala da entrevistada um descontentamento com relação às narrativas e informações que se tem com relação à Educação do Campo na sua realidade. Aponta novamente, como em outros discursos, para um silenciamento com relação às práticas e políticas educacionais voltadas para ela, no âmbito das escolas do Campo de SJP-PR.

Nesse sentido, uma das professoras destaca os problemas que as escolas do Campo enfrentam com relação a como são vistas por parte da sociedade, até mesmo pelos órgãos da gestão educacional. Ela aponta dois extremos com relação ao posicionamento que se tem com relação a elas:

***A gente é visto como atrasado,** que a cidade vai fornecer os subsídios para. Nós que somos os donos dos meios de produção **vamos trazer né, cultura, conhecimento, progresso para o Campo ou** não, tem que **manter o saudosismo, a escolinha, inha,** muita ênfase no inha, a gente teria que se **manter assim numa redoma, isolado** ao redor do mundo, num isolamento cultural, num isolamento né, social. (P8, grifos nossos).*

Consideramos a fala dessa professora muito significativa, pois aborda sentidos diferentes com relação às escolas do Campo, construídos ao longo da história da sociedade brasileira, fruto de formações discursivas diversas que no tempo conceberam a vida e a educação no Campo um olhar ora assistencialista, ora “preservacionista”.

Aqui vemos a ação da memória e do esquecimento, que, para Orlandi, viabilizam o trabalho ideológico, pois conforme a autora:

*É só quando passa para o anonimato que o dizer produz seu efeito de literalidade, a impressão de estar lá: é justamente quando esquecemos quem disse “colonização”, quando, onde e por que, que o sentido de colonização produz seus efeitos. (ORLANDI, 2015, p. 47).*

Assim, mesmo que as falas ancoradas nas narrativas do assistencialismo e do “preservacionismo” não sejam correntes, é justamente quando são esquecidas que seus sentidos produzem efeitos.

No entanto, vale destacar que, embora a Educação do Campo pareça não ser um assunto presente nas escolas do município, quando as professoras se manifestaram a respeito da mesma, concordaram com sua importância e com as possibilidades que traria na forma de aproximar o trabalho pedagógico à realidade dos alunos e das comunidades.

Tais sentidos emergem quando P1 nos diz: *Acredito que a gente se encaixa nessa definição, por que nós vivemos numa área rural aqui, as realidades da maioria das famílias, a maioria dos pais são agricultores.* Ainda, quando P2 salienta a importância que tem a proximidade entre a escola e a comunidade, pois segundo ela *“eu acho que a escola do campo ela tem um diferencial mesmo, eu acho que a comunidade ela faz da escola uma escola muito mais rica”*.

Essa relação entre escola e comunidade da qual falamos, bem como a busca de aproximar o trabalho de sala de aula, os conteúdos ensinados e a realidade vivida pelos alunos, é algo que concerne aos temas discutidos nesta pesquisa, ou seja, à própria Educação do Campo, aos pressupostos da Educação CTS e, de forma muito significativa, aos ensinamentos de Paulo Freire.

Vale destacar que as professoras estão atentas à importância dessa aproximação, como presente no depoimento de P3:

*Então, pra gente a Educação do Campo, teria que **desenvolver um trabalho baseado naquilo que o Campo traz pros alunos**, como referência **usar o dia a dia das crianças**.* (P3, grifos nossos).

Além disso, chama atenção, como algumas professoras valorizam não só o contato escola e comunidade, mas o vínculo existente entre as escolas e os profissionais que nela atuam. Isso pode ser notado na afirmação de P8, quando conversamos sobre a importância da escola estar conectada ao modo de vida e costumes das pessoas que residem em seu entorno:

*Pra mim também tem, **eu moro aqui, meu filho estuda aqui, minha filha vai estudar aqui**, tem outra professora que também os filhos estudaram aqui, mas outra que também, então ou **o pessoal veio de área rural ou mora próximo aqui, ou gosta muito da área rural**, ou teve os filhos estudando aqui, ou tem parente estudando aqui, **então você torna escola como um espaço seu também**.* (P8, grifos nossos).

As professoras ainda lembram que em outros tempos o município de SJP-PR mantinha propostas que visavam um trabalho específico para as escolas do Campo, porém, atualmente, essa condição não se existe mais, mantendo-se as mesmas orientações e ações tanto na área urbana, quando na área rural.

*Teve uma época até que a prefeitura de São José tentou né, que eles tinham, tinha até umas pessoas que coordenavam as escolas do Campo, **tentava organizar programas assim que eram exclusivos pras as escolas do Campo** e tal. Mas que isso **agora não tem mais**, já tipo todo mundo é tratado igual, o calendário é o mesmo. (P6, grifos nossos).*

Embora a professora demonstre se ressentir da falta de uma olhar mais específico para as particularidades das escolas do Campo, reconhece que atualmente, principalmente nas questões ligadas à estrutura das instituições as coisas melhoraram. Segundo ela:

*Só que pras gestões de agora todas as escolas tem a mesma importância eles falam, mas **teve uma época que a escola do Campo era bem “abandonadinha”**. (P6, grifos nossos).*

Dentre as discussões que mantivemos com as professoras sobre a Educação do Campo, provocamos as entrevistadas para que falassem um pouco sobre realmente sentirem-se ou definirem-se como professoras do Campo. Assim, tentamos conduzir o diálogo com foco não somente no trabalho conjunto da escola, mas também nas individualidades, formação e prática, em como encaram o fato de estarem atuando no Campo e como isso produzia sentidos para elas.

Considerando as sete professoras que realmente se manifestaram a respeito, destacamos que três afirmaram não se sentirem professoras do Campo, não estarem preparadas ou sem segurança para assumirem essa condição. Tais afirmações se sustentaram em suas formações (deficientes), na falta de experiência ou de conhecimento a respeito da Educação do Campo:

*Eu acho que **ainda falta muito**, por mais que eu tenha nascido e crescido no Campo, trabalhado a minha vida inteira na área rural, eu acho que eu ainda, ainda **faltam**, ainda, **requisitos pra mim me aprofundar**, para mim **entender melhor o que que seria essa Educação do Campo** em si. (P3, grifos nossos);*

*Ai é meio difícil responder por que a **minha formação é uma formação normal**, não. Quando perguntam pra mim **trabalho na Zona Rural**, nada de assim, não vejo divisão, pra mim é igual. (P4, grifos nossos);*

*Pois olha, acho que **uma professora que dá aula no Campo**, porque, eu acho assim que a gente consegue tipo criar alternativas diferentes daquilo que a gente aprendeu, **quando a gente começa a ganhar segurança, experiência**. (P6, grifos nossos).*

Essa relatada “carência na formação”, pode significar que o tema Educação do Campo seja pouco presente nos cursos de licenciaturas, que não são voltados exclusivamente para formação de professores na área. Possivelmente porque seja tratada de modo mais superficial, como mais uma categoria ou modalidade das estratégias educacionais, não sendo considerada, pelo menos, com a devida profundidade, a partir de suas particularidades e propostas.

Corroborando ainda, não existir, por parte dos órgãos responsáveis pela educação do Município, uma discussão voltada para as escolas localizadas no Campo, o que enseja uma redução (ou quase inexistência) de debates e cursos de formação que discutam as especificidades dessas escolas. Esse silêncio com relação a um debate mais atualizado e dinâmico sobre a área pode contribuir para que se mantenha nas escolas do Campo, uma memória discursiva que reforce o sentido de Educação do Campo como verbos e programas governamentais, tão presente nos discursos de professoras e diretoras dessas escolas.

Além disso, apenas uma professora disse ter algum tipo de formação específica na área – Pós-graduação em Educação do Campo-; sendo que as demais, mesmo que algumas tenham trabalhado sempre em escolas do Campo, nunca buscaram algum tipo de especialização na Educação do Campo. Sem dúvida, este é um dos motivos que reduz a chance de um debate mais recorrente sobre o tema nos locais em que trabalham.

Uma quarta professora, que por sinal sempre residiu e trabalhou no Campo, se manifestou enfaticamente não se considerar uma professora do Campo. Para ela, isso significaria ter uma prática pedagógica muito voltada para a vida e ao trabalho no Campo. Nas palavras dela: *“Não, de jeito nenhum. A gente não tem como, você não tem como você passar, claro você tenta passar pras crianças esse amor pela terra, essa vontade de continuar, mas eles...”*. (P5).

Ao considerarmos a fala dessa professora, sabendo que é e sempre foi moradora e trabalhadora do Campo, percebemos aquele contexto, seus costumes, suas práticas, o jeito de ser das pessoas, significam em seu discurso. Essa professora viveu a história da comunidade, do seu povo, da escola e, por isso, para

ela, Educação do Campo se filia às coisas do Campo, sua história e às experiências da própria entrevistada, enquanto professora, trabalhadora e moradora.

Seu discurso é carregado de sentidos que apontam para isso, afinal, conforme Orlandi:

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fator que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever/dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas. (ORLANDI, 2015, p. 51-51).

Os sentidos e os discursos não se separam. Enquanto falamos, fazemos a partir de uma rede de sentidos, que apontam para outros sentidos construídos historicamente e que permanecem. O interdiscurso, o que foi falado antes, nos afeta e a partir dessa rede de já ditos e de sentidos existentes, é que formulamos nossos discursos. Conforme afirma Orlandi (2015, p. 28): Também a memória faz parte da produção do discurso.

O Campo como local do atraso, que precisa ser ajudado por quem “realmente” tem o conhecimento, por alguém que vem de fora, são sentidos que ainda parecem persistir. Notamos na fala de uma das professoras que essa percepção com relação às escolas do Campo e do trabalho que nelas é feito talvez se mantenha. Ao conversar sobre sentir-se uma professora da Educação do Campo, a entrevistada nega essa condição e a justifica exaltando o bom trabalho pedagógico que se faz na escola.

*Olha por ser o currículo igual às demais escola, **a gente tem um nível aqui muito bom de ensino**, o nosso IDEB é 7.0, nós ficamos a terceira escola em classificação melhor do município né, em todas, **então, é eu acredito, eu penso que não, acho que a gente, dá o melhor e a gente ensina como as demais, até um pouco melhor.** (P2, grifos nossos).*

Portanto, no Campo de SJP-PR, apesar da proximidade com a vida urbana e desse estado de transição do qual falamos ao longo do texto, os sentidos e discursos que se construíram ao longo do tempo com relação ao Campo brasileiro, em parte, permanecem. É justamente nessa condição de ser Campo e de estar nele, de onde derivam os costumes e modos de viver das pessoas, que outra professora reconhece ser uma professora do Campo:

**Acredito que a gente se encaixa nessa definição**, por que **nós vivemos numa área rural aqui**, as realidades da maioria das famílias, né, a maioria dos pais são agricultores, então eu acredito que a gente se encaixa sim. (P1, grifos nossos).

Além dela, mais uma professora, que se transferiu há pouco para uma escola do Campo, reconhece os vínculos que mantêm com ele e aponta para características que lá estão presentes, e que as percebe como influências para a sua prática.

**Com certeza**. Nossa eu me encontrei aqui, sabe. Porque assim, eu sou de uma família que veio do Campo. (P7, grifos nossos);

*Eu vejo assim o Campo, a escola rural é ela é mais calma, realmente ela é mais tranquila, você tem mais tempo parece para fazer as coisas, dentro da correria no dia a dia... não tem barulho externo, isso é uma coisa maravilhosa.* (P7, grifos nossos).

A vida no Campo e nas suas comunidades, em especial onde predominam as pequenas propriedades e a agricultura familiar, possui uma dinâmica muito particular, conforme apontado no discurso anterior, de P7. O convívio dentro da comunidade faz com que as pessoas se conheçam mais, se ajudem e se organizem na perspectiva de um grupo. Essa proximidade gera reflexos no convívio entre as pessoas e dessas com relação à escola e aos professores.

Outra entrevistada também percebe esse jeito de ser de comunidade do Campo e como isso reflete no convívio com os alunos e seus familiares:

*Mas assim também, na questão de educação, você tem uma proximidade maior com as famílias, aumenta assim um pouco mais a questão do respeito com a sua profissão, digamos assim não tanto a questão a tua posição, o teu título de professor, mas assim o respeito com a sua pessoa, entendeu, tem um maior respeito entre as pessoas ainda.* (P8, grifos nossos);

**Tem um maior respeito à professora**, a você pessoa mesmo eu acho assim. Você se sente um pouco mais valorizado como pessoas. (P8, grifos nossos).

Analisando a fala dessa professora (P8) e as características de uma comunidade do Campo, considerando essa “proximidade maior com as famílias” e “um maior respeito à professora”, podemos refletir sobre a importância e o significado dos discursos das professoras para as pessoas da comunidade. Afinal,

se levarmos em conta as condições de produção dos discursos e a posição de quem fala, sabemos que esses discursos significam de maneiras diferentes.

Para Orlandi é necessário estar atento para a chamada “relação de forças” que se estabelece, pois para a autora:

Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno. O padre fala de um lugar em que suas palavras têm autoridade determinada junto aos fiéis etc. (ORLANDI, 2015, p. 37).

Ainda para Orlandi (2015, p. 37), “como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na ‘comunicação’”. Aqui, poderíamos questionar quais as relações de poder que se estabelecem entre as escolas, seus representantes – diretoras, coordenadoras, professoras – e os demais órgãos ligados à educação do Município, que determinam os modos pelos quais a Educação do Campo está presente nos discursos dos profissionais que trabalham nas escolas e nos discursos da própria comunidade.

Modos esses que, como vimos, estão repletos de silenciamentos e referências que se distanciam da importância e dos sentidos dominantes da Educação do Campo, construídos historicamente. No entanto, devemos estar atentos ao que Orlandi chama de “posições dos sujeitos nos discursos”, nas quais segundo ela “não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções.” (ORLANDI, 2015, p.38).

Assim, a partir dessa posição de sujeitos e da imagem que se tem das professoras do Campo, fruto do que na AD chamamos de formações imaginárias (ORLANDI, 2015, p.38), presente na comunidade com relação às professoras, uma presença maior do tema Educação do Campo nos discursos delas, de forma aderente aos seus objetivos e abrangência, poderia contribuir muito para que se tornasse um anseio no trabalho que é realizado nas escolas do Campo de SJP-PR.

Dessa forma, a partir da força dos discursos das professoras e do apoio da comunidade, novas relações de influência e de poder poderiam brotar, fazendo com

que a realidade vivida pelo Campo do Município fosse de fato considerada nas decisões e orientações que balizam a educação de SJP-PR.

## 5.2 A ESPECIFICIDADE DO CURRÍCULO - UM DILEMA

Um dos pontos importantes quando se pensa a Educação do Campo e um dos principais fatores que levaram ao movimento em seu favor, foi justamente pensar na aproximação do trabalho pedagógico à realidade vivida pelo povo do Campo. Ganha espaço aí uma educação pensada a partir dos sujeitos do Campo e atenta às suas particularidades, inclusive com relação ao calendário escolar e às diretrizes curriculares.

Considerando essa perspectiva em relação à Educação do Campo e o fato do município de SJP-PR estar passando por uma reformulação curricular, pautamos a discussão a respeito de currículo na pesquisa. Caminhamos com objetivo de ouvir das professoras como definiriam currículo, como se posicionariam frente à importância de uma especificidade curricular para as escolas do Campo do Município e como estava ocorrendo sua participação e contribuições na construção das novas diretrizes curriculares.

Inicialmente, nas conversas que tivemos com as professoras, levantamos a questão sobre o que é currículo, o que envolve e o que significaria para elas. Analisando as falas a seguir, percebemos o currículo a partir de sentidos que apontam para um conjunto ou lista de conteúdos a serem trabalhados:

*Bom, o currículo é, assim, no momento que estamos é o conteúdo que a gente passa. (P1, grifos nossos);*

*Então o currículo ali das orientações das disciplinas, dos conteúdos que a gente tem que trabalhar, os critérios de avaliação, então tão tudo dentro do currículo, então a gente procura seguir o currículo. (P2, grifos nossos);*

*São principalmente os conteúdos. Os conteúdos que vão ser trabalhados. Tem que ter, para dar um norte para a gente porque se não cada um vai trabalhar de um jeito. (P4, grifos nossos);*

O currículo parece até tomar sentido de uma imposição, de algo que *tem que ser* trabalhado e ensinado:

*Que eu entendo de currículo. O currículo é aquilo que você tem que trabalhar, é teu instrumento de trabalho, você tem que fazer o que está dentro do currículo, você tem que pelo menos transmitir, ou buscar, ou pesquisar o que está dentro do currículo. (P5, grifos nossos);*

*Pois olha, currículo e onde que tá tudo aquilo que a gente ensina na escola ali, os conteúdos, avaliação, tudo que a gente tem que realizar na escola. (P6, grifos nossos).*

Importante destacar ainda, a maneira como, em seus discursos, posicionam os conteúdos ao se referirem a eles como sendo sinônimo de currículo. Os sentidos em torno dessa condição que dão aos conteúdos, derivam entre o *estar nele (no currículo)*, *ser ele (o currículo)*. Além disso, os conteúdos passam de uma condição de *tem que ser*, da ordem da obrigatoriedade de serem trabalhados e estabilizam numa condição dada, sem volta, *serão* trabalhados.

Portanto, além dos conteúdos serem vistos pelas professoras como uma questão central quando o assunto é currículo, parece se firmarem numa condição definitiva, já que uma vez escolhidos não se alteram, serão trabalhados.

Porém, o dinamismo e a diversidade presente na sociedade apontam para uma gama de situações e relações para as quais nos parece difícil pensar numa forma uniforme de se trabalhar. A própria realidade do Campo de SJP-PR mostra isso, uma vez que as comunidades transitam entre condições camponesas e urbanas de viver. Pensar em orientar a prática educacional nos moldes que é trabalhada no interior de um movimento social parece não se mostrar condizente, mas, tampouco ignorar as particularidades daquela realidade e olhá-la simplesmente como uma extensão do perímetro urbano, também não basta.

No entanto, quando o assunto é currículo, o Município não apresenta qualquer diferenciação entre as escolas do Campo e da cidade. Essa uniformização é afirmada nas falas das professoras:

*Mas acredito que seja igual, por que não tem nada específico assim no nosso caso do Campo. (P1, grifos nossos);*

*P5: Uma orientação só. São José dos Pinhais não tem essa, esse direcionamento. (P5, grifos nossos);*

*Os conteúdos são estipulados, são os mesmos. (P6, grifos nossos).*

Uma das professoras ainda se manifesta com relação a essa condição vivida em SJP-PR:

*Tanto urbano, quanto o Campo. **A gente aqui tenta fazer essa adequação digamos assim.** (P6, grifos nossos).*

Ora, se a professora expõe a necessidade de uma “adequação”, podemos pensar que, de alguma forma, o que se propõe nas recomendações educacionais do município – formas, conteúdos, material didático – não está atendendo plenamente a realidade das escolas do Campo do Município. Embora conhecer a fundo e compreender quais seriam essas carências ensejaria um novo e longo trabalho, que não é o objetivo da presente pesquisa, podemos arriscar, considerando o conjunto dos discursos das professoras, que o ponto mais marcante seja a falta de proximidade com o contexto do Campo, não presente em livros e outros materiais (para)didáticos que estão ao alcance das escolas.

Trataremos da importância dessa proximidade, bem como a forma na qual essa perspectiva está viva na fala das professoras em uma seção vindoura deste texto. Mas podemos adiantar, embora sem desconsiderar a possibilidade da influência do *mecanismo de antecipação* por parte de quem fala, ou seja, o dizer “de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte” (ORLANDI, 2015, p. 37), que se trata de uma unanimidade entre as entrevistadas.

A condição de uniformidade no currículo municipal parecia ser já na época das entrevistas, mesmo com a reformulação em andamento, uma condição certa a permanecer. Isso pode ser percebido, por exemplo, na fala de uma das professoras:

*Eu acho que **vai seguir tudo uma mesma linha**, não vai ter diferença nenhuma... **Campo e cidade vai ser tudo uma coisa só.** (P3, grifos nossos).*

Mas até que ponto as professoras anseiam por uma especificidade curricular? Tendo em vista a realidade vivida pelas comunidades rurais do Município, até onde caberia trabalhar no sentido dessa especificidade? Para levantar a discussão a esse respeito, perguntamos para as entrevistadas se entendiam ser importante existir no currículo do Município essa diferenciação.

A análise das falas aponta que essa condição de se trabalhar um currículo elaborado para as escolas do Campo, significa de modo diverso para as professoras. Notamos que, embora concordem com uma especificidade, isso parece acontecer de forma pouco segura e limitada a certos aspectos. O silenciamento em

torno do tema Educação do Campo no Campo de SJP-PR, poderia ser um dos motivos que gera uma postura de insegurança frente às questões que a envolvem, inclusive as voltadas ao currículo.

***Seria interessante.... Pode existir uma singularidade na nossa área, mas acho que sempre tem **que estar interligado**, acho que o **Campo e a área urbana** sempre devem estar se conversando.*** (P1, grifos nossos);

***Eu acho que alguma coisa sim, alguma coisa assim relacionado à vivência deles, o que a gente convive né, a nossa, até a parte socioeconômica, daqui né que as pessoas vivem da agricultura, eu acho que seria interessante sim, ter uma parte voltada ao Campo.*** (P2, grifos nossos);

***Ele é importante, só que não pode ser também, tipo assim, você vai ficar isolado, sabe. A gente tem que trabalhar com a especificidade da criança, por trabalhar, por morar né, mas eles estão grudadinhos aqui, né, pertinho aqui.*** (P4, grifos nossos).

A memória discursiva ancorada na dicotomia Campo e cidade, imputando no primeiro o sentido do isolamento, de dependência, de atraso com relação ao moderno e atualizado que é a cidade, parece influenciar uma insegurança e um sentimento de medo que as professoras têm em pensar uma proposta curricular feita a partir das escolas do Campo.

As falas das três professoras trazem elementos que surgem em função desse conturbado cenário que se apresenta no Campo de SJP-PR. Ao falar “*não pode ser também, tipo assim, **você vai ficar isolado***” (P4), poderíamos perguntar, mas quem ficará isolado? É possível falar em isolamento nos dias de hoje, dadas às facilidades de comunicação e locomoção, principalmente no Campo de SJP-PR? Além disso, a que tipo de isolamento se refere e em que sentido aponta?

Assim, poderíamos pensar em como a imagem do sujeito que vive no Campo significa para essa professora e influencia sua fala, mas também as condições e características desse Campo de onde fala, e que, fundamentalmente, afetam o seu dizer. Abordamos dois elementos da AD para caminhar no sentido de tentar compreender o discurso da entrevistada. Primeiro retomamos a ideia de interdiscurso ou da memória discursiva, fruto do que se falou ao longo da história, o já dito a respeito de quem vive no Campo, isolado, restrito aos saberes, conhecimentos e costumes locais.

O segundo, diz respeito às condições de produção desse discurso, o contexto em que ocorre, neste caso um Campo que se aproxima de um cenário

urbano, permeado por atividades laborais, econômicas e uma dinâmica, que põe esse local no “limite do Campo”.

Portanto, a preocupação presente nos discursos das professoras, que olham com cautela para uma proposta curricular do Campo, traz presente as influências desses aspectos, apontando para o sentido do isolamento como algo que não cabe para escolas de um Campo que se transforma, a partir das novas condições de trabalho, ocupação e os jeitos de viver.

Parece ainda apontar para o perigo de uma ruptura, pois para P1 “**sempre tem que estar interligado**, acho que o Campo e a área urbana sempre devem estar se conversando”. No entanto, quando o movimento da Educação do Campo luta por uma proposta educacional feita a partir dos sujeitos do Campo, considerando suas necessidades e características, jamais o faz no sentido de propor uma ruptura entre Campo e cidade, mas sim no sentido de dar foco e valorizar as condições locais, além de aproximar essas condições da prática pedagógica.

Situação essa que emerge na fala de P6:

*Eu acho que sim porque daí é talvez fosse mais gente pensando, porque assim é poucas pessoas que pensam, nesse, **que essa visão, de Educação do Campo**, porque a maioria acha que não precisa né. Eu acho que seria interessante, **seria uma valorização do Campo né, da cultura do Campo, de todo Campo**. (P6, grifos nossos).*

A professora fala dessa carência com relação às discussões em torno do tema, poucas pessoas pensam e falam a respeito e isso esvazia a possibilidade de fomentar discursos e ações em torno da Educação do Campo nas escolas, que no entender da professora valorizaria as características das comunidades e de seu povo.

Trabalhar propostas e projetos a partir das escolas do Campo poderia abrir caminho para uma aproximação ainda maior entre tais escolas e as pessoas que nesse espaço residem. Mesmo que o Campo de SJP-PR passe hoje por mudanças por vezes profundas - e isso é um fato social inegável, para o qual não cabe um julgamento de mérito, afinal, embora possa alterar as características e costumes locais, contribui para que se tenha um Campo com sujeitos, evitando assim as desocupações e abandonos tão presentes em outros locais do Brasil - cabe sim pensar nas comunidades e na importância que possuem para quem nelas vivem.

Nesse sentido, entendemos que o trabalho feito nas escolas pode contribuir, e muito. Concordamos com a professora (P2), para quem um esforço que possa trazer para dentro do espaço escolar o que se passa no seu entorno, a história, a identidade, as características do local e das pessoas que ali vivem, seria muito importante. Tal articulação entre os sujeitos do local e a escola poderia significar um passo valioso para manter a identidade e o espírito de pertencimento das pessoas para com a sua comunidade.

*Tivesse talvez o **conteúdo voltado mais pra dentro da comunidade mesmo, da realidade de cada comunidade.*** (P2, grifos nossos).

Embora a professora cite apenas a questão do conteúdo, afetada até por outros discursos, tão correntes no meio escolar, que vinculam com muita força e exclusividade as questões pedagógicas, curriculares a conteúdos ou disciplinas, o que se tem no âmbito educacional, principalmente em um cenário complexo como o que descrevemos, vai muito além disso, se dá tanto nas questões mais práticas e diárias das escolas, quanto na elaboração de planos, projetos e currículos.

Devemos pensar em ter presente questões mais abrangentes como a organização e planejamento da escola, a participação da comunidade, a abertura da escola para essa, a discussão das questões que envolvem a vida das pessoas. Só assim, a educação de alguma forma poderá contribuir para o debate sobre a realidade local e suas necessidades.

A educação como uma troca, que ao mesmo tempo em que debate, produz, mas também apresenta conhecimentos, produzidos em outros contextos, ou seja, reconhece que o conhecimento está dentro e fora dos muros da escola, portanto que valoriza e incentiva as coisas da comunidade. A professora (P5) lembra desse desafio que se faz à educação desenvolvida no Campo e sugere como ela poderia contribuir para discutir uma situação tão latente no contexto de SJP-PR, que é a sensação de distanciamento das pessoas com relação ao modo de vida camponês. Para ela, pensar propostas e currículos ligados à realidade local poderia contribuir para a valorização das coisas do Campo:

*Com certeza **porque daí você ia manter o homem na terra, você iam manter a pessoa fazendo essa, esse conhecimento.*** (P5, grifos nossos).

Essa professora aponta ainda para uma distância que na visão dela existe entre as propostas educacionais vigentes e a realidade do Campo, de uma Educação do Campo:

***Ele não atende as necessidades de aprendizagem, no caso eu digo voltado pro Campo. Porque o currículo ele não contempla, de jeito nenhum realizações do Campo, efetivamente educação que leve pro Campo. Ele tenta formar na verdade assim, a gente vive num espaço rural, mas o currículo é urbano.*** (P5, grifos nossos);

***É algo que você tem que fazer, mas que não, ela não contempla o Campo não. A Educação do Campo não é levada em conta, não é levada em consideração.*** (P5, grifos nossos).

Assim, ao se discutir a reformulação curricular em andamento no Município, poder-se-ia ter a perspectiva de um debate que envolvesse as particularidades do Campo, mas não só dele, de outras especificidades e realidades que existem na sociedade, afinal, conforme afirma P3, currículo é mais que conteúdo:

***Isso, é mais, é mais que só o próprio conteúdo. Eu acho que ele é a caminhada. O currículo é a tua caminhada. Você tem que ter ele como teu apoio e não uma coisa que te sufoque, então eu acho que é nesse sentido.*** (P3, grifos nossos).

Ao mencionar “*não uma coisa que te sufoque*” quando se refere ao currículo, talvez a professora dê a dimensão da importância de ser pensada uma proposta curricular próxima à realidade existente nas escolas, ao menos que permita ao corpo docente a autonomia para desenvolver essa aproximação. Assim não estariam apenas cumprindo programas e conteúdos desconectados da vida de seus alunos e da comunidade.

No entanto, embora existam as amarras normativas, que por vezes podem dificultar o trânsito do trabalho pedagógico por uma prática mais livre e autônoma, há professoras que estão atentas e sabem que existe uma distância entre o que se propõe nas diretrizes educacionais, seja da ordem de conteúdo, seja da ordem organizacional, e aquilo que de fato se faz nas escolas. O discurso de P3 aponta para isso:

***Se for para eles mandar alguma coisa já pronta pra gente, que não seja da nossa realidade, eu prefiro então que seja uma coisa única pro município e nós professores, que é o que a gente sempre faz, a gente***

***sempre vai adaptar, trazer esse conteúdo do currículo, voltando pra a nossa realidade.*** (P3, grifos nossos).

Novamente, cabe lembrar aqui o movimento de recontextualização, que conforme Silva:

Há, portanto, um distanciamento entre a produção do discurso oficial e sua incorporação pelas instituições. Opera-se um duplo movimento: o processo de produção do discurso oficial e sua implementação pelas escolas são movimentos complementares, porém distintos, o que implica que se considere, na análise da reforma, que na passagem do *discurso instrucional* ao *discurso regulativo* (Bernstein, 1996), as escolas atribuem significados próprios aos dispositivos normativos oficiais, muitas vezes distintos dos que foram formulados. (SILVA, 2008, p. 34).

Considerando a dinâmica pela qual passa a realidade da área rural de SJP-PR, que, inevitavelmente afeta as escolas, e quem nelas trabalha, os discursos das professoras são afetados por uma série de outros discursos que se constroem nesse meio e nesse processo. Portanto, nas condições de produção de seus discursos estão implicadas a história da comunidade, suas próprias histórias e a relação de sentidos que mantêm com os outros discursos, afinal, conforme Orlandi (2015, p. 34) “não há discurso que não se relaciona com outros”.

Assim, é nesse encontro entre os textos e discursos do currículo formal, com a realidade e discursos presentes nas comunidades, estes que se transformam juntos, com as próprias mudanças pelas quais elas passam, pelas novas formas de viver, de dizer e etc., que os discursos, e não só eles, mas também as práticas das professoras se constituem.

Portanto, é nesse entrecruzamento de discursos, de práticas e até na relação de forças presente entre os dizeres – a fala da secretaria, do currículo oficial e a fala das professoras, das pessoas da comunidade - que as professoras fazem a “adaptação” da qual falou P3, no sentido da recontextualização dos discursos oficiais.

Embora presente na fala de uma professora (P8), a ideia de uniformização de currículos, que para ela ajudaria no momento de transferências de alunos entre escolas, tal ideia parece não atender a realidade das escolas do Campo. Tampouco nos possibilite - dada a as transformações que ocorrem e diferenças existentes entre as comunidades - falar de uma especificidade curricular para essas escolas.

As questões são mais amplas e dizem respeito às situações que envolvem a própria vida das pessoas, das comunidades e das relações existentes na sociedade. Perpassa por aí a condição de currículos, das práticas pedagógicas serem vistas como parte dessa dinâmica social e de que a educação se faz a partir dessas condições, tendo elas no horizonte.

Talvez o grande desafio seja pensar uma autonomia curricular, que pudesse permitir aos profissionais trabalharem as questões locais, partindo das diversas realidades e necessidades das próprias escolas e de suas comunidades. Afinal, as condições e dinâmicas existentes nelas não são estanques e se modificam constantemente.

Também não podemos pensar num cenário de estabilização, no qual uma determinada proposta apareceria como ideal ou definitiva. As coisas mudam e continuarão mudando e isso requer uma revisão permanente do que é planejado e praticado. Nesse sentido é fundamental a participação dos profissionais que estão nas escolas na elaboração dos planejamentos, projetos e currículos.

É justamente sobre a participação na reformulação curricular que estava em andamento na Rede Pública Municipal de Ensino de SJP-PR, que conversamos com as professoras e será nosso ponto de análise na seção a seguir.

### 5.2.1 As professoras pedem participação

Ainda para discutir um pouco mais com as professoras a respeito da reformulação curricular que ocorria no município de SJP-PR, aproveitamos a conversa que tivemos para perguntar sobre a sua participação na referida mudança de currículo.

Falar em participação de professores na formulação ou na revisão de projetos, programas ou currículos soa como algo que deveria ser intrínseco ao próprio processo, afinal, são eles diretamente afetados e um dos principais agentes desenvolvedores do que se programa ou se objetiva.

A participação das professoras com quem conversamos foi unânime. Conforme relato de algumas delas, a participação ocorreu já nas conferências municipais de educação, em encontros para estudos e debates nas diversas áreas de ensino e sobre a BNCC, envolvendo os profissionais da educação do município de SJP-PR:

*A gente fazia **discussões**, leituras de, **dos conteúdos da BNCC**, e essas discussões é que a gente poderia verificar e observar **esses conteúdos**. (P1, grifos nossos);*

*E aí o que eu participei **na verdade foi discussão da BNCC**, que a gente, na área de ciências e a gente já definiu **alguns conteúdos**, retiramos algumas coisas que a gente não concordava. (P3, grifos nossos);*

*É eu lembro que **eu participei uma vez** de um seminário... era, conferência. **Conferência Municipal de Educação**, participei aqui de São José. Nossa aquilo **lá eu adorei, porque eles te ouviam e você**, discutiam junto, daí estavam os vereadores junto, sabe. Então era, era política educacional que a gente estava discutindo realmente ali. (P4, grifos nossos).*

Falam não só da participação delas, professoras, mas também das outras profissionais da Equipe Pedagógica da escola:

***Sim dos pedagogos, dos diretores**, eu acho que **todo mundo** que tá envolvido nesse processo é importante a participação. Porque essas coisas tem que ser reformulada a cada tempo né. (P6, grifos nossos).*

Em nossas análises destacamos como as discussões em torno da BNCC estavam presentes nos encontros que foram promovidos, o que é recorrente na fala das professoras, fazendo com que, por vezes, o próprio trabalho de reformulação se confundisse com o estudo da Base:

*Então nós **no currículo não estamos participando na elaboração. Nós participamos lá traz estudando essa nova grade da BNCC**, que também já vê que é a mesma do Estado que o município acho vai seguir. (P3, grifos nossos).*

Analisando pela perspectiva da AD, é possível acreditar que as referências à BNCC, quando em questão estava a reformulação curricular em andamento no Município, era algo já estabelecido, conforme Orlandi (2015, p. 34), “um dizer sedimentado”. Essa condição aponta para o que a autora conceitua como paráfrase, ou seja, o mesmo, o que se estabiliza, pois, ainda, segundo ela “os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo o dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória” (ORLANDI, 2015, p. 34).

É de se considerar também o que Orlandi (2015, p.33), com referência em Pêcheux (1975), chama de esquecimento número dois, pelo qual “ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra”, o que faz com que famílias parafrásticas

se formem ao longo do nosso dizer. No nosso entendimento, é como se fosse, mesmo que num movimento apenas parcialmente consciente, uma “preferência” ou “escolha” em dizer alguma coisa, daquele jeito e que não poderia ser dito de outra maneira.

Assim, como segundo Orlandi (2015, p.33), “o modo de dizer não é indiferente aos sentidos”, podemos considerar que os movimentos de sentidos presentes nos discursos de algumas professoras, quando falavam da reformulação curricular, apontavam para os estudos e discussões em torno da BNCC.

Além disso, como veremos adiante, as professoras demonstraram certo desânimo com relação às suas participações, embora que no dizer de uma delas (P4), tendo em vista a oportunidade de participar de uma conferência, com discussões mais amplas, para além das especificidades conteudistas, notamos bastante entusiasmo. Para ela aquele formato foi importante, pois “*eles te ouviam e você, discutia junto*”.

Podemos pensar então que, tão importante quando falar em participação é garantir efetividade e condições para que isso aconteça. Faz parte dessa efetividade, até mesmo prover condições e formas de atuação das professoras, de modo que pudessem se sentir realmente parte do processo, seguras de que suas opiniões seriam consideradas.

Nessa perspectiva, buscamos ouvir das professoras, uma vez que haviam sido convidadas a participar, qual a impressão que tiveram sobre essa experiência. Como já dissemos anteriormente, as professoras, de forma unânime, confirmaram a participação, seja representando a escola ou então como integrante de um grupo relacionado a uma área de ensino<sup>34</sup>.

Falaram da importância e da expectativa que tinham em poder contribuir com o processo. Mencionaram que, por estarem efetivamente nas escolas, por vivenciarem seu dia a dia, por estarem em contato com a comunidade, com suas reivindicações poderiam, aliás, deveriam ter uma participação mais efetiva.

*Excelente, seria se tivessem nos chamado por que, porque **nós estamos vivendo ali na sala de aula, então a gente vê o processo como é.*** (P2, grifos nossos);

---

<sup>34</sup> Segundo as entrevistadas, os encontros aconteciam para abordar temas específicos nas diversas áreas, por exemplo, Língua Portuguesa, Ciências, Matemática e etc. Salvo para casos específicos, como Ciências, onde quem participava era a profissional da disciplina, para as demais áreas, as professoras revezavam, seguindo critérios de afinidades ou experiência com os assuntos.

*Se a gente **pudesse participar um pouquinho melhor** então com as nossas ideias e práticas de dentro sala de aula, eu **acho que o município ganharia um pouco mais**. (P2, grifos nossos).*

No entanto, um posicionamento que se repete nos discursos das professoras é de decepção com relação à participação nos debates e à forma como os trabalhos foram conduzidos. Disseram ter a impressão de que foram chamadas muito mais para darem legitimidade ao processo, do que efetivamente para levarem suas contribuições e críticas.

*Até agora né, eles tão em processo de elaboração, por causa aí da nova legislação que tá vindo, porém, a **gente também ficou um pouco chateada porque não participamos nessa elaboração do novo currículo**. Então eu acho que faltou a participação dos profissionais, então **chamaram a gente lá para alguns cursos**, a gente acabou indo, **mas assim o negócio estava meio pronto**. (P2, grifos nossos);*

*Mas é uma coisa assim que no Estado, no Município, em tudo que é lugar. Que a gente vai lá, lê umas coisas...Que nem esse negócio da BNCC, mandavam a gente lê, daí você faz, apresenta umas ideias, isso acho que não tá muito legal, não sei o que, mas daí acaba vindo a Xerox do negócio tudo igualzinho estava antes, então a mesma coisa acontece ali, acaba, né **você tem a participação, mas é uma participação que não é**. (P6, grifos nossos);*

*É nos participamos até assim, mas a gente participou mais assim da parte teórica né, agora da elaboração do novo currículo ali em questão de conteúdo que a gente vê que é necessário... **a gente achou que a nossa participação ia ser um pouco mais efetiva**. (P2, grifos nossos).*

Em seus discursos, parecem apontar para uma desconfiança relacionada ao trabalho conjunto, voltado para a reformulação do currículo municipal o que corrobora com a ideia de que esse constitua uma tarefa individual, a ser realizada por alguém, algum técnico, contratado para desenvolver e escrever as novas diretrizes. Esta é uma questão extremamente significativa, pois sinaliza para um descrédito ou até no sentido do “tanto faz o que eu penso, sugiro”, já que existe algo pré-estabelecido, programado e sobre o qual as professoras não exercem influência.

As falas a seguir apontam para como o trabalho de reformulação parece ser percebido como sendo de incumbência de um agente externo, pois o “eles” está presente no dizer das três professoras:

*Isso, a gente participou no sentido de, da BNCC também da discussão de como que vai ser, e **eles estão fazendo uma reformulação, tem uma pessoa responsável**. (P1, grifos nossos);*

*Assim só em Língua Portuguesa que ainda eles pediram uma colaboração por escrito e que **eles já deixaram bem avisado que aí, a gente não sabe se vai acatar.*** (P2, grifos nossos);

*Mas no currículo em si, a formulação do currículo, **a gente sabe que eles pagaram uma pessoa, pessoas pra fazer.*** (P3, grifos nossos).

Esse sentimento de não pertencimento ao trabalho de reformulação está presente também nos dizeres de outras professoras, para as quais as coisas já estariam prontas:

*Seria, mas já **vem uma coisa quase pronta pra gente, sabe.*** (P4, grifos nossos);

*Então assim acho importante, mas pelo que eu percebi assim, **a nossa opinião não vai valer muita coisa.*** (P7, grifos nossos);

*Né então, eu **imagino que a coisa esteja mais ou menos pronta.*** (P8, grifos nossos);

*E isso acaba na escola mesmo, porque a escola na verdade **quem programa é quem tá lá na cidade né, que programa tudo o que acontece nas escolas na verdade.*** (P6, grifos nossos).

Há de se pensar como o modo de conduzir a reformulação do currículo, bem como a experiência de participação por parte das professoras, produz efeitos de significação para elas. Pela fala das participantes é possível imaginar que se construiu nas escolas um discurso que aponta para uma participação pouco efetiva no processo. Isso pode ter uma implicação muito grande quanto ao sentimento de fazer parte do trabalho, de ter de fato colaborado, sentir-se representado, ou seja, pode implicar para elas a própria legitimidade ou não do processo, tal qual nos relata P7:

*Eu fui acho que em dois encontros, no ano passado, mas achei assim bem fraquinho, **não me senti parte daquilo, não foi uma coisa com possa dizer assim não, um dia eu participei da reformulação do currículo, não consegui ver desse jeito.*** (P7, grifos nossos).

Se ampliarmos um pouco mais as possibilidades de participação que se abrem num processo como o que ocorreu em SJP-PR, poderíamos imaginar, até mesmo, a oportunidade de envolvimento para além dos profissionais da educação (por que não a colaboração dos alunos e dos familiares?). Na perspectiva das comunidades do Campo isso teria um efeito agregador extremamente valioso, uma

vez que é inegável o significado e a importância que têm as escolas nesses locais. Elas são referências, assim como as pessoas que nelas trabalham.

Momentos em que se elaboram os Projetos Políticos Pedagógicos, currículos, programas, são oportunidades sem igual para costurar, consolidar a aproximação escola-comunidade. Essa é uma preocupação que se mostrou presente na fala da professora:

*A gente teria que sentar de novo, **chamar todos os pais**, pra mim que seria, sentar com os pais, botar lá no telão, olha tem isso daqui, isso daqui, alguém tem sugestão, vamos escrever assim, vamos escrever assado e ir já digitando ali, deixando pronta a coisa com todo mundo junto. (P8, grifos nossos).*

Na fala de P8 analisamos um posicionamento diferente das demais professoras que, ao se manifestarem a respeito da participação no processo de reformulação curricular, o fazem com relação a elas mesmas, às colegas professoras ou aos demais profissionais da escola. A professora extrapola o limite das instituições e das pessoas diretamente ligadas à educação do Município, apontando e considerando a importância de chamar a comunidade a participar.

É justamente nesse deslocamento, nessa ruptura com um processo de significação que parecia estabelecido e que se repetia, arriscando-se com o novo, o diferente e, por isso, segundo Orlandi (2015), jogando com o equívoco, que destacamos no posicionamento dessa professora, um processo polissêmico.

Para Orlandi (2015, p. 34), é justamente neste jogo entre paráfrase (o que se mantém) e polissemia (o diferente, o deslocamento), ou seja, “entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam”. É nessa possibilidade (coragem) de ruptura que se ancora o processo de transformação e se criam as condições para as mudanças, para que sentidos e significados diferentes possam surgir.

Na fala de P8 não está presente apenas a possibilidade de novos sentidos e significados, mas também de uma nova maneira de agir que, por sinal, é aderente aos princípios e objetivos da Educação do Campo, que é justamente envolver a comunidade, ou seja, os sujeitos do Campo na construção das propostas de ensino. Considerando que SJP estava na iminência de iniciar uma reformulação também nos PPP das escolas da rede municipal, esse trabalho poderia ser uma oportunidade

importante, até mesmo, como forma de compensar as lacunas participativas que se mostraram na construção do novo currículo.

É importante pensarmos no potencial que tem os PPP, como contribuição para a educação, uma vez que, na elaboração, estão diretamente envolvidas as próprias equipes das escolas. Assim, dada essa condição de proximidade escola-comunidade, esta poderia ser ouvida e ter participação efetiva.

Esses documentos que, infelizmente, acabam muitas vezes esquecidos ou pouco utilizados, poderiam se tornar uma referência para a prática pedagógica e uma proposta efetiva de uma escola participativa e de vínculos fortes com a comunidade.

Para a Educação do Campo isso nos parece uma condição inegável e extremamente necessária, assim como para a Educação CTS e os ensinamentos de Paulo Freire. Sobre isso, também conversamos com as professoras, conforme trataremos a seguir.

### 5.3 EDUCAÇÃO CTS, PAULO FREIRE E OS CAMINHOS PARA UMA APROXIMAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE

Quando a Educação do Campo é foco das discussões, vele se ter em perspectiva quais os significados que representa e o que é trabalhar a partir de seus pressupostos e objetivos. Nesse sentido:

Os significados do conceito “Educação do Campo” são muito mais abrangentes que a simples localização em um espaço geográfico. Para compreendermos como uma escola pode ser considerada “do Campo”, devemos levar em consideração que não basta que ela esteja em uma área rural, ou seja, não basta estar “no Campo”, mas sim oferecer aos povos do Campo um trabalho educativo capaz de respeitar suas necessidades culturais e potencializar seus direitos sociais através de uma formação integral. (HENRIQUES et al., 2007, apud ROSSATO; PRAXADES, 2015, p. 37).

Para que as escolas alcancem essa condição descrita, o trabalho que nelas acontece, deve manter vínculos de aproximação muito fortes com a comunidade nas quais se situam. Isso requer que, os profissionais que nelas trabalham, possam lançar mão de estratégias que facilitem as práticas com esse objetivo.

Pensando nesse sentido, acreditamos que os princípios teórico-metodológicos da Educação CTS e dos pressupostos de Paulo Freire para a

educação, bem como a articulação dessas duas frentes, podem trazer ganhos importantes e favorecer a consolidação da Educação do Campo.

Para Auler e Delizoicov (2006), desde a década de 60 do sec. XX, o movimento CTS, dentro do campo educacional, tem buscado valorizar e fazer valer a participação dos estudantes nas discussões que envolvem a ciência e a tecnologia (CT). Além disso, tal movimento tece uma crítica à perspectiva linear e automática de que, o desenvolvimento científico, tecnológico e econômico, levariam ao bem-estar da sociedade.

É a partir do olhar atento para a sociedade, que Paulo Freire desenvolveu seu trabalho, tendo, como princípios centrais que norteiam suas proposições teóricas e práticas, a problematização e a dialogicidade. Esses são princípios fundamentais para que se realize uma educação “*com* o educando e não *sobre* o educando, de modo que o sujeito da ação educativa não é passivo e um mero receptor dos conteúdos”. (NASCIMENTO; LINSINGEN, 2006, p. 104, grifos dos autores).

Em ambos os casos, em consonância com os autores supracitados, tanto na Educação CTS, quanto nas ideias freireanas para a educação, os olhares se voltam para as pessoas, para o conjunto delas, ou seja, a sociedade, o espaço que habitam e as relações que aí se estabelecem. Sai de cena pensar a neutralidade da CT e do ato de ensinar, para se ter em perspectiva as implicações, as intencionalidades e as relações de poder.

A articulação entre os pressupostos da Educação CTS e das ideias de Paulo Freire, tem sido objeto de estudo de alguns autores, como Auler e Delizoicov (2006), Nascimento e Linsingen (2006) e Zauith e Hayashi (2013), que elencam diversos pontos de convergência entre esses dois temas. Segundo Nascimento e Linsingen (2006, p. 97), essa articulação tem proporcionado ganhos para ambas as propostas educacionais, dando “base educacional sólida e coerente” para a abordagem CTS e, a oportunidade para a pedagogia inspirada em Paulo Freire, trabalhar “sempre com temas atuais de dimensão social, política e econômica, particularmente no âmbito do ensino de ciências e tecnologia.”.

Considerando os fundamentos e objetivos tanto da Educação CTS, quanto das teorias freireanas para o ensino, não é difícil imaginar a possibilidade de articulações de ambas com as propostas da Educação do Campo. Em todas essas frentes, se tem em perspectiva trazer as pessoas para o centro das atenções e

possibilitar a elas a participação efetiva nos rumos da educação e da sociedade como um todo.

Assim, pensando nas possíveis contribuições dos pressupostos CTS e das ideias de Paulo Freire, objetivando o fortalecimento da Educação do Campo, decidimos por ouvir as professoras que trabalham no Campo, a respeito dos seus conhecimentos sobre a Educação CTS e de Paulo Freire.

### 5.3.1 CTS: espaço a conquistar

Quando trouxemos a discussão do tema Educação CTS para esta pesquisa, o fizemos na perspectiva de pensar como ela poderia contribuir para com a Educação do Campo, dada as proximidades que, no nosso entendimento, ambas mantêm. Isso se dá desde as suas características fundadoras, a relação com as pessoas, a concepção de sociedade e a inserção na, e como, educação.

Ao se pensar a relação da ciência e da tecnologia com a sociedade, considera-se as implicações e influências que exercem sobre as pessoas e o ambiente em que elas vivem. Essas implicações podem ser de ordem mais ampla, como as que são fruto das relações de poder e políticas que se estabelecem, como podem ter também um caráter mais prático e imediato, com reflexos diretos na vida das pessoas.

Nesse sentido, quando temos como cenário o Campo e as transformações pelas quais ele passa, nas formas de produzir, da existência de novas atividades econômicas, dos modos das pessoas viverem e de se relacionarem - tudo isso impregnado de aspectos que envolvem a ciência e a tecnologia, a perspectiva da Educação CTS aparece como um ponto ainda mais relevante.

No Campo, as discussões relacionadas, por exemplo, às questões ambientais, ao uso de agrotóxicos nas lavouras, à produção de alimentos, estão latentes e são de ordem do dia a dia das pessoas. Essas discussões não se limitam ao ambiente externo da escola, estão também presentes no seu interior. A Educação do Campo, ao pensar a educação a partir da realidade em que é desenvolvida, trata essas questões como inerentes ao processo de ensino e parte do debate que se estabelece no fazer pedagógico.

Da mesma forma, dadas as características da vida e do trabalho no Campo, cada vez mais afetadas por aspectos relacionados às dimensões tecnológicas e

científicas, pautadas em decisões e escolhas que pesam em benefício das grandes propriedades, do poder econômico, em detrimento das pequenas propriedades e a agricultura familiar, podemos pensar no potencial da Educação CTS nesse meio.

Mesmo considerando o fato de que a maioria das professoras tenha formação em pedagogia, até mesmo as que trabalham com a disciplina de Ciências, o que afasta, de certa forma, uma aproximação maior com a área, não deixa de chamar a atenção que a unanimidade das entrevistadas disse não conhecer a designação Educação CTS:

***Especificamente com essa sigla eu não me recordo**, o que, nas discussões que a gente tem feito e, tem sim, esse elo digamos assim, sociedade, tecnologia, o outro não me recordo. (P1, grifos nossos);*

***Assim, nessa sigla não**, mas assim, a gente já ouviu o envolvimento dessa coisa da ciência, usando as tecnologias, envolvendo a questão da sociedade, a gente já ouviu, mas não nessa. (P3, grifos nossos);*

***Eu acho que não dessa maneira**. Eu faço, fiz muito curso, assim, envolvendo tecnologias, tecnologia em sala de aula, como trabalhar com celular em sala de aula, sabe. (P4, grifos nossos).*

Enquanto para algumas a perspectiva CTS na educação seja algo que soe como novidade, mesmo assim, tentam argumentar, relacionar com experiências que tiveram em assuntos ligados à ciência e tecnologia. Outras são mais enfáticas e afirmam nunca terem ouvido falar de CTS:

***Nunca ouvi falar, pra mim é novidade**. (P5, grifos nossos);*

*Vou falar bem a verdade que **essa sigla não tinha ouvido**. (P6, grifos nossos).*

Talvez possamos destacar aí um dos desafios do Movimento da Educação CTS, que é, justamente, o de conseguir habitar de forma mais efetiva outras áreas da educação, principalmente a formação de professores, para além dos relacionados ao Ensino de Ciências e Tecnologias.

As implicações da ausência de uma discussão que tenha a ciência e a tecnologia, assim como as suas relações com a sociedade, nos cursos de pedagogia, por exemplo, pode ser um dos motivos que ajudam a explicar o fato de que a ciência e, principalmente a tecnologia, assumam no discurso salvacionista de algumas professoras a dimensão puramente de aparatos tecnológicos, como

computadores, máquinas e outros recursos disponíveis nas escolas ou na sociedade.

*Olha a tecnologia a gente ouve muito falar, então essa sigla não, nunca ouvi falar, **mas o uso da tecnologia dentro de sala de aula então a gente ouve falar muito.*** (P2, grifos nossos);

*Dentro da sala de aula então **a gente conta com muitos recursos tecnológicos.*** (P2, grifos nossos);

***Nós temos computadores,** mas a prefeitura não vem instalar pra gente. Falta a cabeção, cabos de energia no espaço em que os computadores estão.* (P3, grifos nossos).

Porém, em que pese os entendimentos descritos anteriormente, uma consideração mais ampla e posicionada criticamente acerca dos conhecimentos científicos e tecnológicos, voltada para a compreensão de que são construções humanas, portanto, sujeitas às implicações e influências da dinâmica histórica, política e de poder presentes na sociedade, se manifesta na fala de uma professora:

***É a parte de sociedade né,** tipo assim, o que você, **como é que você, né, tá aplicando a tecnologia, o conhecimento científico.*** (P8, grifos nossos).

Parece fundamental, se pensarmos a partir do que propõe a Educação do Campo, considerar a ciência e a tecnologia como frutos do trabalho humano, logo, sujeitas às dinâmicas da sociedade, com as implicações que certamente sofrerão e trarão para as pessoas, como diz a professora “*parte da sociedade*”.

Nesse sentido, quando falamos de ciência e tecnologia, assim como quando falamos em educação, não tiramos do horizonte os sujeitos envolvidos, ao contrário, eles são os atores principais, seja como agentes das ações, seja como parte afetada pelos desdobramentos do que ocorre na sociedade.

Essa condição que se dá às pessoas, qual seja, a de compreenderem onde vivem e de serem sujeitas das suas histórias, nos encaminha para as ideias de Paulo Freire. Por isso, ouvimos as professoras sobre como se relacionavam com as ideias freireanas para a educação.

### 5.3.2 Paulo Freire: da inspiração ao esquecimento

Quando falamos sobre Educação do Campo falamos de educação popular, que não se limita, é claro, aos povos do Campo, mas a todas as pessoas,

principalmente as que dependem da ação do Estado para ver seu direito de estudar respeitado. Nesse sentido, não se luta apenas pelo direito de ter acesso ao ensino, mas também de se ter políticas públicas que garantam não apenas a presença de escolas, mas as demais condições de vida das pessoas, como saúde, cultura, trabalho, entre outras.

Nesse aspecto, a educação escolar poderá desempenhar um importante papel, pois ao trabalhar com os alunos as questões que envolvem suas vidas, de suas famílias e das comunidades poderá:

Através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com qual estão (FREIRE, 2017, p. 39)

Portanto, vislumbra-se uma série de aspectos que dizem a respeito à vida de cada um e também do conjunto, da própria sociedade. Nesse sentido, em um país marcado por desigualdades tão profundas como as que temos aqui, olhar para as pessoas, entender suas necessidades, perpassa, necessariamente, por olhar para a dinâmica social. Sem conhecer os aspectos que determinam as relações que se estabelecem na sociedade como um todo, não poderemos saber onde ou como agir para atender os grupos mais carentes e com menos oportunidades.

Paulo Freire é um exemplo de quem teve esse cuidado de olhar para a sociedade, criticar a sua dinâmica de exclusão e pensar em uma maneira de ajudar os mais prejudicados com essa realidade. Fez isso de forma muito especial, pois pensou a partir do ambiente, da realidade das pessoas e, principalmente, a partir delas. Freire trabalhou com alfabetização, mas que guardou um aspecto muito mais profundo que o ato de aprender a ler e escrever, mirou a autonomia, a capacidade das pessoas entenderem a realidade e sobre ela agirem.

Desse modo, a perspectiva freireana para a educação e para a sociedade trabalha com foco nas pessoas, na possibilidade que elas têm de se organizarem, conhecerem e intervirem para, se necessário, mudarem as suas condições. Nesse aspecto, para as ideias freireanas não existem barreiras, ambiente específico, condições ideais, já que se universalizam na capacidade de pensar a educação e a sociedade.

No Campo de SJP-PR não é diferente. Por isso, ouvimos das professoras o que conheciam de Paulo Freire, das suas ideias com relação à educação e se, de alguma forma, as consideravam nas suas atividades pedagógicas.

*Sim, eu tive contato, é eu gosto muito, eu acho que ele é bem humano, no sentido assim de que valoriza a própria realidade do aluno. (P1, grifos nossos);*

*Corrija-me se eu tiver errada mas, é Paulo Freire ele usa o trabalho vinculado à educação... eu estive no Estado, que as ideias eles seguem bastante as ideias de Paulo Freire. (P2, grifos nossos);*

*Eu acho assim que em toda a minha formação, né, a gente tem essa perspectiva do trabalho com ele né, então a gente busca sempre desenvolver, usar esses conhecimentos em sala. (P3, grifos nossos).*

Algumas falas lembram pontos importantes do trabalho e das ideias de Paulo Freire, como sua dedicação para com a educação de adultos, a importância de ter em perspectiva a autonomia das pessoas e a prática pedagógica que considere os vínculos com as experiências dos educandos.

*Olha, pra começo a pedagogia da autonomia, ou seja, é o que ele foi pra nós, é quando ele fala, porque a meu ver ele foi muito importante principalmente pra adultos, com relação o que hoje é o EJA. (P4, grifos nossos);*

*Eu nunca vou esquecer de uma parte assim que eu estudei assim sobre o martelo, que os pedreiros utilizavam lá, que ele, então ele pegava para alfabetizar os adultos mas utilizava palavras do dia a dia vinculado ao trabalho deles, então eu tenho essa, até mesmo quando eu vou alfabetizar também. (P2, grifos nossos);*

*O que eu lembro do Paulo Freire é o seguinte, que a educação bancária, que você deposita apenas, acho que a ideia principal do Paulo Freire é essa. (P5, grifos nossos).*

O trabalho feito a partir da realidade dos alunos, das suas experiências e considerando seus saberes, também está presente no discurso da professora, quando em questão estão as ideias freireanas:

*É alguma coisinha que a gente que eu li, que eu lembro assim, se eu não falar besteira é que o foco dele era tornar aquilo, digamos assim, mais concreto pro aluno tentar a partir da realidade dele passar os conhecimentos pro aluno. As pessoas alfabetizar, em vez de pegar lá alguma coisa, um hambúrguer, por exemplo, pra ensinar o "h", você pode pegar a horta que é do aluno do Campo. (P6, grifos nossos).*

As obras de Paulo Freire estão presentes no campo da educação e na formação docente em diversos países do mundo (SAUL; SILVA, 2011). Em nosso país, nos cursos de Pedagogia, por exemplo, possuem presença e importância fundamentais, sendo foco de estudos e reflexões sobre questões teóricas e práticas.

Ao trazerem ideias de Paulo Freire em seus discursos, as professoras indicam que as obras do autor fizeram parte, em algum momento, das suas vidas, ou seja, estiveram presentes em suas leituras. Lembramos aqui, um constructo da AD denominado de *Histórias de Leituras*.

Orlandi (1988, p.35), ao discutir elementos ligados às leituras, destaca que estão envolvidas, entre outras nuances, as condições de produção, sendo “que a leitura é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo”. Ainda, segundo a autora, podemos falar em história da leitura do leitor e história da leitura do texto.

Assim, é de se considerar que uma série de situações ligadas à vida das pessoas, como as condições sociais que as envolvem, o período histórico e as relações que estabelecem com o mundo e com as demais leituras, exercem influências sobre os significados que são produzidos a partir de certa leitura.

Pelos discursos das professoras, nos pareceu que o contato que tiveram com as ideias freireanas se deu, em grande parte, durante suas vivências acadêmicas, produzindo, a partir daquele contexto, uma rede de significados e sentidos. Vale destacar, o quão importante poderia ser para elas e, para o trabalho que realizam, uma nova leitura, agora, feita a partir da gama de experiências que possuem e no contexto da Educação do Campo.

Quem sabe, uma resignificação e novos sentidos das suas práticas poderiam emergir, contribuindo, como elas mesmas desejam, para desenvolverem na sala de aula um trabalho que dialogue com as comunidades, com o mundo dos educandos. Esses são objetivos da Educação do Campo e também de práticas inspiradas nas ideias de Paulo Freire, o que pareceu ser uma preocupação das professoras e destacamos nos trechos dos discursos a seguir:

*Mas assim **você utilizar palavras do contexto deles**, então isso me lembra muito Paulo Freire. (P2, grifos nossos);*

*Você tem que **trabalhar algo da realidade deles**, então é trabalhar palavras, **é ali que tão no contexto deles**, que eles estão vendo, que eles estão pegando, diferente do que eles estarem imaginando, **tem muito mais significado e isso se remete ao Paulo Freire.** (P2, grifos nossos).*

No entanto, em que pese Paulo Freire e suas ideias servirem de inspiração para algumas professoras, isso não ocorre com todas as entrevistadas, uma vez que para outras, ele ainda é quase desconhecido:

*Mas **essa parte do Paulo Freire vou ficar te devendo.*** (P7, grifos nossos);

***Muito pouquinho, muito pouquinho.** Eu sou uma pessoa, como diz assim, sem paciência, eu acho que eu peço muito nessa parte, **realmente admito a minha falha nessa parte. Essa parte teórica da educação.** Eu não sei se vem lá do meu magistério, deve ser psicológico isso.* (P8, grifos nossos).

Ao analisarmos mais algumas falas, quando conversávamos com as professoras sobre as ideias de Freire, notamos um movimento de sentidos que direcionavam para as correntes teóricas ou linhas de pensamento sobre educação, parecendo lembrar certa ideia de divisão entre teoria e prática. Notamos ainda um sentimento de incerteza, de confusão com relação ao que se estuda ou utiliza como suporte teórico para a prática nas escolas:

***Tentaram trazer tantas coisas pra gente que as ideias foram se confundindo,** foram se misturando e hoje nós **não temos uma definição do que nós estamos seguindo, qual é o caminho.*** (P3, grifos nossos);

*Entra **um diz não,** você **vai seguir essa linha,** entra **outro, não,** **agora você vai seguir essa linha é nisso.*** (P3, grifos nossos);

***Lá na pedagogia,** mas assim, como **a gente na escola,** no fundamental a gente trabalha muito, porque na verdade **a gente trabalha quase só prática,** então não saberia te dizer exatamente o que seria.* (P7, grifos nossos).

Assim, ao passo que vemos o quanto Paulo Freire pode contribuir com a educação, com o trabalho das professoras, além de manter uma relação umbilical com as perspectivas da Educação do Campo, notamos como ainda é necessário ampliar o debate em torno de suas ideias nas escolas.

Afinal, com a presença da perspectiva Freireana no ambiente escolar, se eleva a esperança de que seja reforçado o sentimento de proximidade com a comunidade, suas características e seus problemas:

Nesse sentido, para Freire, toda prática escolar está arraigada no contexto manifesto, nas diferentes dimensões da realidade local, em seus sujeitos e processos de construção do real, nas inter-relações entre culturas e

saberes, comportamentos e posicionamentos ético-políticos e práticas socioculturais da comunidade. (SAUL; SILVA, 2011, p. 3).

Esses também são aspectos caros para a Educação do Campo, sendo, um dos seus principais fundamentos, a educação feita a partir das realidades e demandas das comunidades.

Porém, apesar desse campo de possibilidades, a situação que se apresenta na fala das professoras, nos dá indicativos de como as escolhas políticas, as relações de poder e a gestão pública influenciam os rumos da educação. A perspectiva que se tem de sociedade e da própria educação por parte de governos e até de secretarias, implica nos modelos de formações e orientações que são postas em prática, influenciando, conseqüentemente as escolhas, as discussões e o trabalho que se leva a cabo nas escolas.

Pensar a Educação do Campo de SJP-PR a partir das ideias de Paulo Freire, com toda a gama de influências que isso traria, poderia ser uma questão de escolha por parte da gestão educacional do Município. Porém, mesmo que isso não ocorra, as professoras mantêm a condição de, a partir das suas intencionalidades colocarem em prática.

Contudo, isso passa pelas suas formações e suas experiências, que poderão provocá-las a compreender mais o local em que trabalham, assim como a relação que esse local e as pessoas que ali estão mantêm com a prática que realizam na sala de aula. E é nesse sentido que discutimos com as professoras sobre considerar aspectos ligados à realidade dos alunos e à construção da autonomia durante o trabalho na escola.

### 5.3.3 Proximidade entre a realidade dos alunos e a prática pedagógica: uma unanimidade

Na esteira das ideias Freireanas, Educação CTS e da Educação do Campo, ter em perspectiva a questão da autonomia, um elemento essencial para a vida das pessoas, é algo que nos parece inquestionável. Afinal, todas essas esferas, no quesito educação, objetivam que os sujeitos possam compreenderem-se no mundo, na realidade em que vivem e como são afetados pelas relações sociais, políticas e

econômicas existentes. Para que isso seja possível, necessária é a conquista da autonomia.

Ora, mas para que as pessoas consigam ao longo da vida exercer essa condição, é imprescindível terem acesso aos conhecimentos historicamente construídos e serem atuantes politicamente. Isso começa por conhecerem o local onde vivem, as relações que ali se estabelecem, sua história e como situam-se numa dimensão mais ampla da sociedade.

Para isso a função do professor, que na sua prática se faz educador, é fundamental, pois segundo Freire (2019) seu papel não é falar ao povo sobre sua própria visão do mundo, nem mesmo tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a dele e a sua. Juntos, nesse fazer dialógico, ampliam a possibilidade de um olhar crítico sobre a realidade vivida.

Ao olharmos para a realidade das comunidades rurais de SJP-PR e as mudanças pelas quais passam, podemos imaginar como isso tudo influencia a vida das pessoas que nelas vivem e como a educação que ali é desenvolvida pode contribuir significativamente em suas vidas, abrindo um canal de debates e discussões sobre as condições de vida lá existentes.

Porém, para que isso se efetive, merece destaque a importância da formação dos professores, tanto na etapa inicial, quanto na permanente, de forma que os profissionais possam se perceber parte desse processo e, a partir de então, construam suas práticas pautadas em intencionalidades definidas a partir das necessidades e características da realidade em que atuam.

Nesse sentido, procuramos ouvir as professoras e saber como se posicionavam com relação às questões ligadas à realidade e às características das comunidades, da importância de considerarem essas questões nas suas práticas e até os reflexos disso na vida dos alunos, na construção da autonomia, da valorização do local.

Aqui achamos importante retomar o conceito de antecipação descrito por Orlandi (2015, p.37), como a capacidade que o sujeito tem de “colocar-se no lugar em que seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras”. Dessa forma, segundo a autora, consegue se antecipar ao seu interlocutor “quanto ao sentido que suas palavras produzem” e “os efeitos que pensa produzir em seu ouvinte”.

Considerando que trabalhar as realidades locais, aproximar a prática, os conteúdos das experiências vividas pelos alunos é uma questão cara para a

educação, sendo os discursos nesse sentido muito comuns nas escolas, além do fato de que as professoras sabiam que a pesquisa tinha como foco a Educação do Campo, que trabalha com a realidade das comunidades, é possível imaginar que, ao serem questionadas e falarem sobre o assunto, o mecanismo de antecipação, as expectativas, poderiam estar presentes.

Porém, embora a antecipação possa ter a condição de regular a argumentação, entendemos que os discursos caminham por um campo incerto, uma vez que os sentidos não estão prontos, são construídos e mudam a depender de quem fala, da sua história, do momento em que se diz e também do interlocutor.

Assim, ao debatermos com as professoras sobre a importância da valorização das questões locais no trabalho pedagógico, os sentidos dessa aproximação não estacionaram apenas na prática de sala de aula, ultrapassaram o interior da escola e apontaram para a comunidade, suas características e a vida das pessoas:

*As vezes as **profissões outras são mais valorizadas** né e acabam **deixando o agricultor**, mais assim, **digamos assim é, de lado**. (P1, grifos nossos);*

*A, eu gosto de valorizar a área que a gente vive... por que **eu acredito que a agricultura é uma função que tem que ser valorizada, tanto pro esses que vivem, quanto pelos filhos deles que estão vindo**. (P1, grifos nossos);*

*Então a gente não, **temos sim que valorizar, desenvolver, mostrar esse trabalho que existe no Campo**. (P3, grifos nossos).*

Questões ligadas à história e outros aspectos sociais da comunidade são lembrados e relacionados ao trabalho em sala de aula:

*Eu acho que de repente até mesmo na aula de História e Geografia, **história da comunidade**, geografia também a **questão socioeconômica** até trabalhando isso dentro da sala de aula com as crianças, **de repente atingiria os pais também**. (P2, grifos nossos).*

Portanto, ao falarem sobre as aproximações entre a realidade local e a prática em sala de aula, as professoras sinalizam para o sentido do próprio Campo, da figura do agricultor e do trabalho com a terra. Interessante que isso acontece mesmo que muitos, senão a maioria, dos familiares dos alunos já não são mais agricultores e sim trabalhadores em outras atividades. O interdiscurso, o já dito

antes, ou seja, a memória discursiva, influencia essas falas, mantendo os discursos em torno da agricultura, e da figura do homem que trabalha na terra, ainda presentes.

Porém, o contexto mais imediato da escola, da sala de aula, também está presente e aparece com muita frequência nos discursos das professoras:

*Tivesse talvez o **conteúdo ali voltado mais pra dentro da comunidade mesmo, da realidade de cada comunidade.*** (P2, grifos nossos);

*Então, é a gente sempre, **em qualquer momento da, na escola, a gente sempre tem que focar, mostrar para as crianças o lugar onde elas vivem, elas precisam saber, conhecer esse lugar.*** (P3, grifos nossos);

*Quer dizer que **a realidade deles era aquela, então eu tenho que também aproximar, e tenho que também entender, isso deles, e trazer isso para a sala de aula.*** (P4, grifos nossos).

Quando falam da importância da aproximação do trabalho da escola com a realidade local, com as vivências e experiências dos alunos, os sentidos fazem o movimento ora da sala de aula para o local onde os alunos vivem, ora das comunidades para escola. Embora saibamos ser essa uma condição desejável para todas as escolas, nos parece que nas escolas do Campo essa preocupação das professoras, em realizarem um trabalho conectado com a realidade dos alunos, seja decisiva, se considerado a referência que a escola e as próprias professoras representam para a comunidade.

Assim, essa perspectiva vai além e tem condições de estabelecer no ensino um processo de significação:

*Então eu acho que **a alfabetização ela tem, um significado maior para criança quando ela tem aquilo, ela tá vivendo aquilo.*** (P2, grifos nossos).

Significado que não está só na condição de quem aprende, mas também na de quem ensina, pois trabalhar com a perspectiva da aproximação entre a prática e a realidade, é dar, antes de tudo, espaço para o diálogo entre alunos e professores, é ter a intenção de discutir as condições de vida desses alunos e da comunidade. Para Brandão (2003, p. 24) “é um trabalho coletivo, co-participativo, de construção do conhecimento da realidade local: o lugar imediato onde as pessoas vivem e irão ser alfabetizadas.”

Como pudemos notar na fala das professoras, cujos recortes trazemos a seguir, emergem sentidos que indicam uma vontade de debater a vida das pessoas e dos lugares. Entendemos ser fundamental, pois esse debate tem condições de fazer, a partir da escola, surgir uma reflexão dos educando, de seus familiares sobre onde vivem:

Mas quando dá **a gente sai para as olarias** mais próximas, levar eles para **ver como que é feito, do que é feito**. (P3, grifos nossos);

Sim, sim. **Ajudar nessa formação deles**, enquanto, cidadãos, mas também na formação educacional deles. Orienta no que eles têm que fazer, **o que eles querem, pra não trabalhar só em olaria**. (P4, grifos nossos);

*Fazer com que **eles percebam que eles também têm outros caminhos**, que não é só o do pai e da mãe, que trabalham em olaria, que trabalha né, que eles podem estudar e fazer outra. (P4, grifos nossos).*

Nesse sentido, considerando as transformações presentes no Campo, em especial as que ocorrem na área rural São-Josense, o diálogo com os alunos é primordial e essa preocupação está presente na fala das professoras:

*Totalmente importante, **professor e aluno têm que ter diálogo**, tem que ter essa...é pena que a gente não tenha tempo de ficar conversando bastante, porque **eles realmente precisam conversar***. (P5, grifos nossos).

O diálogo, que como dissemos é uma questão fundamental, está presente e é fator importante em todos os temas que discutimos neste trabalho, seja nas ideias freireanas, nas quais aparece como um dos pilares, seja na Educação CTS e também na Educação do Campo, dada a relevância que se dá para os sujeitos envolvidos com o processo de ensino.

Segundo Freire (2019, p. 109) “o diálogo é uma exigência existencial”, um movimento dinâmico, de mão dupla ou

[...] o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado [...] não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Mas, também quando falamos de currículo, a perspectiva dialógica deve estar presente, uma vez que o que nele se propõe, necessita estar aderente às expectativas e necessidades das pessoas. Para que isso ocorra, as propostas, as

estratégias, os conteúdos que se trabalham nas escolas, devem ser pensados com a participação da comunidade. Conforme relata uma das professoras:

***Não adianta** você ter **um currículo lá cheio de** conteúdos e que não tenham haver com a, **com o que as crianças precisam**. (P3, grifos nossos).*

Isso representa uma aproximação entre o que se pensa como estratégia e intenções educacionais e os sujeitos educandos. Nesse sentido, na realidade de SJP-PR, as professoras percebem a importância dessa aproximação, até mesmo numa condição muito especial, que diz respeito ao relacionamento mais imediato, afetivo e de confiança entre elas e os alunos, coisa que em outros momentos poderá se perder:

***E no município a aproximação com eles é maior** do que no Estado. Então aqui a gente tem intimidade, vamos dizer assim pra trabalhar com eles. **Lá no Estado eles viram números**. (P7, grifos nossos).*

Aproximação essa que diz respeito também ao mundo, à realidade vivida pelos alunos, seus familiares e suas comunidades, tão valorizadas pela Educação do Campo e, apesar do pessimismo que apresenta em sua fala, é também defendida por uma das participantes:

*E eu penso assim, que a **Educação do Campo é aquela que vai valorizar aquelas culturas, aquelas coisas que são específicas do Campo**. E a gente vê que hoje tudo que vem é contrário a isso. (P6, grifos nossos).*

No sentido da cumplicidade, entre escola e sociedade, a professora P8, conforme relato a seguir, cita uma experiência que pode servir de modelo, de inspiração para quem objetiva uma prática que, consiga contribuir para a construção de uma visão de mundo mais ampla e crítica por parte dos alunos:

*Aí a hora que **você vai ler o que eles fazem nas escolas**, o que aquelas crianças produzem, você fala meu Deus, nossa, eu queria ir lá. Daí se fala assim, daí eu falo assim, tá, **mas eu não sou do MST, mas mesmo assim eu queria ir lá assistir uma semana de aula para ver como é isso aqui. É muito incrível, a percepção, a visão que aquelas crianças têm da família, da comunidade, do que eles fazem, é incrível. A crítica social**. (P8, grifos nossos).*

Dessa forma, aproximar a prática pedagógica dos sujeitos educandos, pode dar ao ensino uma condição muito especial:

*Tipo olha, o que eu aprendi na escola faz sentido na minha vida. E o que faz sentido na vida dessa comunidade, entendeu? (P8, grifos nossos).*

Assim, escola e comunidade superam a dimensão do utilitarismo e passam a se perceberem como partes que se complementam, com objetivos comuns. Dessa forma, é possível evitar que as pessoas vejam a escola como algo apartado das suas vidas, construída e pensada por alguém para atendê-las. Longe disso, terão na escola uma aliada e parte do coletivo em que vivem. Atenta a isso a professora afirma:

*É tão chocante isso eu acho, você, as pessoas acharem que a escola é um mundo e a vida deles é outro. (P8, grifos nossos).*

Considerando a afirmação da professora, que faz eco aos discursos das demais entrevistadas, acreditamos que é possível um trabalho, nas escolas de SJP-PR, com vistas na realidade daquele espaço, considerando as suas especificidades, o jeito de ser e viver das pessoas e atento às transformações pelas quais passa o Campo do Município.

Porém, para que isso se efetive, as pessoas que trabalham nas escolas, em especial as professoras, devem estar dispostas a compreenderem a realidade em que atuam e terem a intenção de tal compreensão em suas práticas. Assim, entendemos como fundamental que a Educação do Campo, as ideias de Paulo Freire e a Educação CTS, sejam temas que façam parte dos discursos e das práticas pedagógicas no Campo de SJP-PR.

Acreditamos que as conversas mantidas com as professoras e diretoras, de alguma forma, contribuíram para levar ou iniciar o debate sobre esses temas nas escolas do Campo São-Joseense. Nesse sentido, vale destacar o quão importante foi para a pesquisa falar com as pessoas que trabalham nas escolas e analisar seus discursos.

Pela análise foi possível destacar um sentimento de indefinição presente entre as professoras, com relação à condição do Campo de SJP-PR, que pode ter origem justamente nas transformações e mudanças pelas quais passa aquele espaço. O mesmo parece acontecer com a Educação do Campo, assunto pouco

presente nos discursos e, ainda, muito relacionado a projetos e programas governamentais.

A Educação CTS se mostrou uma novidade para as professoras, ao contrário de Paulo Freire que, embora pouco conhecido por algumas, tem suas ideias lembradas pela maioria das entrevistadas. Outro assunto que se fez muito presente foi a reformulação curricular do Município e, embora a ideia de currículo mantenha um vínculo muito forte com a de conteúdos, vale destacar a importância que as professoras dão para as suas participações e, ao mesmo tempo, a crítica que fazem sobre esse processo.

Enfim, as entrevistas foram fundamentais para os objetivos da pesquisa, pois só por meio delas é que conseguimos caminhar no sentido de entender como se dão os discursos, as compreensões e os sentidos da Educação do Campo nas especificidades do Campo de SJP-PR. Sem conhecer as escolas e conversar com suas protagonistas, poderíamos apenas ter feito suposições *a priori* e à distância, mas nunca teríamos a experiência das vivências naquele local, do contato e do diálogo com as pessoas, que também é parte importante em qualquer análise.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trabalhar a análise de discurso, Orlandi (2015, p.30), quando discute as condições de produção dos discursos e o interdiscurso, aponta que o dizer e as palavras não são nossas propriedades, mas são resultado da nossa existência, e afetadas pela história, pela ideologia e pelas posições de poder do mundo em que vivemos. Portanto “o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelos quais os sentidos se constituem nele”.

Aproveitamos essa passagem para tentar explicar como, nesta pesquisa, ocorreu algo semelhante. Quando iniciamos os planejamentos para definir os principais focos de análise, definimos, previamente, diante das informações que tínhamos, além da Educação do Campo, a questão da especificidade curricular para as escolas localizadas na área rural de SJP-PR.

Porém, embora essa tenha sido uma das preocupações e um dos temas abordados na conversa com as professoras, tendo em vista a reformulação em andamento no Município, no desenvolvimento dos trabalhos e, principalmente, no contato com a realidade do Campo São-Joseense, nos deparamos com uma situação extremamente significativa e que se mostrou afetar muito a construção dos sentidos, a formação dos discursos e o posicionamento dos sujeitos que ali residem e trabalham.

Decidimos então, olhar com cuidado para a situação daquele Campo em transformação e os impactos dessa transição na vida das pessoas, das escolas e das professoras. Com isso em perspectiva, tentamos caminhar em busca das compreensões e sentidos da Educação do Campo naquela realidade, bem como, sobre como as ideias de Paulo Freire, de Educação CTS e currículo habitavam os discursos lá presentes.

Durante as conversas que tivemos com as diretoras e/ou suas representantes e com as professoras, os sentidos sobre Educação do Campo apontaram para planos, ações e projetos governamentais. Em um esforço de compreender como esses sentidos são construídos, notamos um silenciamento sobre a Educação do Campo nas escolas do Campo de SJP-PR e o tema só aparece, quando atrelado a algum programa, que tenha como foco a destinação de recursos ou material específico para as instituições localizadas na área rural.

Se a presença do tema Educação do Campo é pequena nas escolas (localizadas no Campo), a reformulação curricular em andamento no Município, dado o período em que a pesquisa ocorreu, era bastante parafrástica nos discursos, sempre frequente. A análise com relação ao assunto permitiu destacar dois pontos principais: a participação das professoras e o posicionamento diante da importância de uma especificidade curricular.

Sem entrar no mérito da pertinência ou eficácia do modelo adotado pelo município de SJP-PR, para a reestruturação curricular na sua rede de ensino, até porque, esse não era objetivo da pesquisa, mas nos amparando na conversa com as professoras, nos seus discursos e suas opiniões sobre a proposta do trabalho, notamos um sentimento de decepção com relação à efetividade das suas participações na reformulação do currículo.

Pela maneira como, segundo elas, o processo foi conduzido, o chamamento para que participassem ficou muito mais no plano da necessidade, da aparência, do que na expectativa com as contribuições que poderiam dar. Nesse contexto, um trabalho que poderia significar muito para os profissionais das escolas, e até para as comunidades, como sendo um canal de construção conjunta, e a partir das realidades locais, acabou construindo um sentimento de descrédito e de distanciamento entre as propostas oficiais e as demandas locais.

O segundo ponto que destacamos é a discussão em torno da importância de uma especificidade curricular para as escolas do Campo de SJP-PR. Como apontamos, a Educação do Campo é um tema pouco abordado nas escolas do Município, situação que, por si só, dá o tom sobre a presença de discussões a respeito de um currículo construído para a realidade daquelas instituições.

Concluimos que esse não é um discurso corrente entre as professoras. Porém, quando incitadas a falar sobre, demonstraram sentidos que vão desde a defesa de uma proposta específica, até a completa negação dessa necessidade. Mas o sentimento maior que se observa é o da dúvida, da incerteza, reflexo, em parte, do cenário de transição, entre o urbano e o rural, presente naquela realidade.

Se tivéssemos que achar uma definição para os sentidos, as compreensões e os posicionamentos das professoras entrevistadas, com relação à especificidade curricular nas suas escolas, seria a de que estamos diante de um dilema. Dilema esse que se configura nas próprias transformações e múltiplas formas que toma o Campo do Município. Talvez o grande desafio que se tenha naquele cenário e, em

outros com características semelhantes, quem dera em todos onde o ensino acontece, seja o de assumir a importância e a possibilidade da autonomia curricular nas escolas.

Pensar em autonomia curricular é pensar na possibilidade das escolas, pelo trabalho da sua equipe de professores e demais profissionais, aproximarem as atividades que nelas se realizam com as vidas que ali se encontram, ou seja, com características e particularidades de seus alunos e das comunidades. Autonomia que ao se conquistar também constrói, refletida no aprendizado e nas experiências que possibilita aos educandos.

Foi nessa perspectiva, que trouxemos para o trabalho o debate em torno dos ensinamentos e ideias de Paulo Freire e da Educação CTS, pensadas aqui nas suas aproximações com os objetivos e características da Educação do Campo e de como, uma vez presentes no horizonte pedagógico e educacional das professoras, poderiam com ela contribuir. Uma prática pedagógica que se ancore nesses três fundamentos, mesmo que não se anuncie como tal, trará intrínsecos os pressupostos que sustentam uma educação que se aproxima da realidade em que ocorre e dos sujeitos que ali estão.

A Educação CTS se mostrou uma novidade para as professoras entrevistadas, que ainda constroem sentidos da relação das pessoas com a ciência e tecnologia, pensadas quase que exclusivamente como aplicações, aparatos e ferramentas utilizadas por elas. A ciência e tecnologia em perspectiva mais ampla, como construções, sujeitas às influências e interesses de quem pesquisa e financia, um processo que se faz não de maneira isenta e neutra, mas com escolhas que afetam a vida das pessoas de maneiras diversas, a depender das relações econômicas e de poder envolvidas, ainda se mostrou um desafio na realidade investigada.

Trabalhar a partir dos pressupostos da Educação CTS, no caso específico do Campo, talvez pudesse fazer com que a prática em sala de aula se transformasse num momento de reflexão, crítica e cobrança, sobre como os estudos científicos e tecnológicos afetam a vida das pessoas e também como poderiam com elas colaborar. Esse é um passo ainda a ser alcançado nas escolas do Campo de SJP-PR e, provavelmente, não só nelas.

Ao contrário da Educação CTS, Paulo Freire foi lembrado entre as professoras e seus discursos apontam para leituras feitas duramente a formação

universitária, cursos e experiências em outras escolas. No entanto, nem todas as entrevistadas disseram conhecer o trabalho de Freire, suas ideias e as contribuições que trouxeram para a educação. Esse é um fato que não deixa de surpreender, principalmente por se tratarem de profissionais que atuam em escolas localizadas no Campo, considerando o quão próximos da Educação do Campo estão os ensinamentos freireanos.

Embora presentes nos discursos das professoras, inclusive com algumas falando de pontos importantes das ideias de Paulo Freire, podemos concluir que também não é um discurso que esteja vivo nas escolas pesquisadas. Os sentidos parecem remeter às correntes teóricas de pensamento, estudadas em alguns momentos, vividas em experiências outras e não como uma intencionalidade que faça parte do cotidiano das professoras.

Além disso, Paulo Freire não foi lembrado ou citado em nenhum outro momento das entrevistas, salvo quando por nós foi trazido à discussão. Isso foi bastante significativo, principalmente pelo fato de que, as professoras não citaram seu nome ou suas ideias, quando se referiam à reformulação curricular ou às suas próprias formações e experiências.

Porém, foi possível concluir que as ideias e propostas trazidas à educação pelo Movimento da Educação do Campo, por Paulo Freire, pela Educação CTS e por uma visão mais ampla de currículo, possuem um enorme potencial de contribuição com o trabalho das professoras das Escolas do Campo de SJP-PR. Isso porque, na opinião delas, considerar a realidade das pessoas e das comunidades no trabalho desenvolvido nas escolas é uma questão fundamental. Essa preocupação esteve presente nos discursos de todas as entrevistadas e tem sentido que não envolve apenas o aspecto ou ambiente da sala de aula, mas envolve suas próprias histórias de vida e experiências como trabalhadoras e moradoras do Campo.

Se considerarmos o que encontramos no contexto da pesquisa, ou seja, um Campo que transita entre o urbano e o rural, que chamamos, amparados na fala de uma das professoras, uma condição de “*transição*”, a perspectiva da importância da aproximação entre a escola e a comunidade, presente nos discursos das professoras, mais do que nunca se torna uma questão importante.

Neste caso, os temas que trouxemos para este trabalho e que levamos para discussão com as representantes das escolas e com as professoras, se mostraram profundamente relevantes para a realidade vivida no Campo de SJP-PR. Portanto,

mesmo num ambiente em que coabitam costumes, tradições, características do Campo e da cidade, por isso a ideia de transição, não como a passagem de uma condição a outra, mas sim como modos de viver e se organizar com formas comuns e, ao mesmo tempo específicas, a Educação do Campo pode ser debatida e considerada como um fundamento de apoio às atividades escolares.

A partir do olhar para a Educação do Campo e como maneira de fortalecê-la, pensar as ideias de Paulo Freire e da Educação CTS, nos parece não apenas possível, mas necessário para se trabalhar a partir da realidade das comunidades do Campo São-joseense.

Se, conforme levantamos na pesquisa, esse encontro de perspectivas não é uma situação latente nas escolas e no imaginário das professoras, tampouco nos órgãos gestores da educação do Município, e assim, com poucas possibilidades de se efetivar na reformulação curricular que se desenvolvia na Rede de Ensino, fica a esperança que, na construção dos novos projetos políticos pedagógicos, possa ser um objetivo a ser alcançado.

Esperamos que pelas conversas que tivemos com as professoras e, ao falarem de currículo, novos sentidos se fortaleçam, para além da preocupação com sua elaboração ou dos conteúdos que nele estarão presentes, mas como uma estratégia e possibilidade de um trabalho feito por, e a partir de, suas escolas, suas comunidades, tendo em conta as necessidades dos espaços em que trabalham.

Somos cientes de que abordamos aqui uma pequena parte da complexa teia de relações que envolvem a educação de SJP-PR, analisando e discutindo pontos por nós elencados e considerados importantes. Da mesma forma, outras tantas possibilidades de discussões e análises seriam possíveis e, por isso, também sabemos das limitações e da incompletude deste estudo, afinal, há sempre outras maneiras, olhares e análises possíveis.

No entanto, embora cientes das limitações desta pesquisa, acreditamos e esperamos que ela possa contribuir e incentivar outros estudos, que visem as demandas e particularidades das escolas e das pessoas, de um Campo, muitas vezes despercebido, ofuscado pela proximidade dos grandes centros urbanos, mas que guarda aspectos culturais, históricos, organizacionais, enfim, modos de viver próprios e diversificados.

Por fim, esperamos que a pesquisa, de alguma forma, tenha ajudado em uma reflexão em torno dos temas com os quais trabalhamos e tenha colaborado para que, os discursos silenciados ou inexistentes, com relação à Educação do Campo, Paulo Freire, Educação CTS, se construam ou reconstruam e se tornem presentes no Campo de SJP-PR.

## REFERÊNCIAS

- APLLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- AULER, D.; DELIZOICOV, D. Ciência – Tecnologia – Sociedade: relações estabelecidas por professores de ciências. **Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 5, n. 2, p. 337-355, 2006.
- AULER, D.; DELIZOICOV, D. Educação CTS: Articulações entre pressupostos do educador Paulo Freire e referenciais ligados ao Movimento CTS. **Las Relaciones CTS em la Educación Científica**, 2006.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARAGAKI, S.S. et al. Entrevistas: Negociando sentidos e coproduzindo versões de realidade. In: SPINK, M.J. et al. **A Produção de Informação na Pesquisa Social: compartilhando ferramentas**. 1. ed. Rio de Janeiro. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 58-73.
- BECK, U. Sociedade de Risco: rumo a uma outra modernidade. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- BRANDÃO, C. R. O que é método Paulo Freire. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2019.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/sao-jose-dos-pinhais/pesquisa/23/25207?tipo=ranking&indicador=25199>> .
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>> Acesso em: 14 abr. 2019.
- BRICK, E. M. et al. Paulo Freire: interfaces entre Ensino de Ciências Naturais e Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, p. 22-59, 2014.
- BURGOS, M. B. **Base Nacional Comum: O currículo no centro do debate público**. Boletim Cedes, p. 18-26, dez. 2015.
- CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. **Revista Trabalho Necessário – UFF**, Niterói, RJ: v. 2, n. 2, p. 1-16, 2004. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3644>. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644/3444>>. 09 fev. 2019.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro: v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? **Cadernos Iterra**, São Paulo, n.15, set. 2010.

CALDART, R. S. Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. V. 4. Brasília, 2002, p. 25-36

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DORNELES, M. do A. O MOBREAL como política pública: a institucionalização do analfabetismo. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERREIRA, M. C. L. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras – UFSM**, Santa Maria: n. 27, p. 39-46, Dez, 2003. Disponível em < <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11896/7318>> Acesso em: 04 mai. 2019.

FERREIRA, W. B. O conceito de diversidade no BNCC: Relações de poder e interesses ocultos. **Revista retratos da escola**. Brasília: v. 9, n. 17, p. 299-319, jul/dez. 2015. <<http://www.esforce.org.br>>.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 18. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GABRIEL, C. T. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 44-57, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. Formação do Professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GODOY, E. V. **Currículo, cultura e educação matemática: uma aproximação possível?** Campinas, SP: Papirus, 2015.

GONÇALVES M. M. **Diálogo freireano e formação permanente: reflexões sobre a formação de professores na educação do campo**. 2018. 195 f. Dissertação (mestrado educação científica e tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A DA S; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliações e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 23-27.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba: n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NASCIMENTO, T. G.; LINSIMGEN, I. V. Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciências. **Revista de Ciência Sociais**. UAEM, México: n. 42, p. 95-116, set./dez. 2006.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PACHECO, J.; ALVES, M. e FLORES, M. (org.), **Reforma curricular: Da intenção à realidade**. Actas do II Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho, 1997.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Paraná**, 2006. Disponível em: < <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretrizescurricularesestaduaisdaeducacaodocampo.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**, 2018. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial\\_curricular\\_parana\\_cee.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PEREIRA, P. B. **O programa de qualificação de docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP): um olhar para o Ensino de Ciências Naturais**. 2014. 153 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências Físicas e Matemática, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PERNAMBUCO, M. M. C.A. Prefácio. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014.

PINHEIRO, S. O agronegócio transformou-se em algo que não é mais agricultura. **Rede Brasil Atual**. Disponível em: < <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2018/01/o-agronegocio-transformou-se-em-algo-que-nao-e-mais-agricultura>>. Acesso em 31 mar. 2019.

REIS, P.; GALVÃO, C. Controvérsias Sócio-científicas e prática pedagógica de jovens professores. **Investigação em Ensino de Ciências**, Curitiba: v. 10(2), p. 131-160, 2005.

RIBEIRO, M de P. Currículo e conhecimento sob diferentes perspectivas teóricas. **Currículo sem Fronteiras**. v. 17, n. 3, p. 574-599, set/dez. 2017.

ROSSATO, G.; PRAXEDES, W.; PILLETTI, N (Coord.). **Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise dos pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte: v. 2, n: 2, p. 110-132, jul./dez., 2000.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Plano Municipal de Educação**. 2015 – 2025.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Atlas de São José dos Pinhais**. Secretaria Municipal de Agricultura e Abastecimento. Secretaria de Educação. 2018. Disponível em:< <http://>

[www.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-do-Atlas-de-S%C3%A3o-jos%C3%A9-dos-Pinhais-Completo.pdf](http://www.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-do-Atlas-de-S%C3%A3o-jos%C3%A9-dos-Pinhais-Completo.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2019.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em: <<http://www.sjp.pr.gov.br/secretarias/secretaria-educacao/>>. Acesso em 14 abr. 2019.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Currículo para as Unidades da Rede Municipal de Ensino – Ensino Fundamental**. Secretaria Municipal de Educação, 2008.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G da. **O Pensamento de Paulo Freire Como Referência Para o Desenvolvimento de Políticas de Currículo**. In: 25º Simpósio Brasileiro de Política Pública e Administração da Educação e 2º Congresso Íbero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011 São Paulo, 26-30 abr. Políticas Públicas e Gestão da Educação – Construção Histórica, Debates Contemporâneos. ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo-SP: p. 1-13.

SCHWENDLER, S. F. (Org.). **Educar em Revista**, Curitiba: n. 55, p. 15-23, jan./mar. 2015.

SILVA, A. A. da.; VIANA, A; JUSTINA, L. A. P.; Um estudo sobre o DNA no ensino médio: história da ciência e cts. **Experiências em Ensino de Ciências**, Cascavel: v. 11, n. 2, p. 136-158, 2016.

SILVA, A. B. da. **Periurbanização e espaço periurbano: duas faces do espaço desigual**. São Luis: Eduema, 2017.

SILVA, M. R. da. **Currículo e Competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. R. da. Perspectiva analítica para o estudo das políticas curriculares: processos de recontextualização. In: **II Jornadas Latinoamericanas de Estudos Epistemológicos em Política Educativa – Relepe**, 2014, Curitiba. p. 1-26.

SILVA, M. R. da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e. 214130, 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, A. G. de.; BRICK, E. M. Ensino de Ciências da Natureza e Matemática a partir da realidade do Assentamento Antônio Conselheiro, Tangará da Serra/MT: reflexões sobre uma prática de Educação do Campo inspirada na perspectiva freireana. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar: volume II**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

SOUZA, M. A de. Educação do Campo: Políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set/dez. 2008.

STRIEDER, R. B. **Abordagens CTS na Educação Científica no Brasil: Sentidos e Perspectivas**. 2012. 142 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Física, Química, Biociências e Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VEIGA-NETO, A. Culturas e currículo. **Contrapontos**, Itajaí – SC, ano 2, n. 4, jan/abr 2002.

ZAUITH, G; HAYASHI, M. C. P.I. A influência de Paulo Freire no Ensino de Ciências e na Educação CTS: uma análise bibliométrica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas: n. 49, p. 267-293, mar. 2013.

## APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

<b>Caracterização do participante:</b>	
Nome:	Idade:
Formação:	
Instituição da formação:	
Ano/série em que atua:	
Área/disciplina que atua:	
Escola que trabalha:	
Tempo que trabalha na educação:	
Tempo que atua na escola:	
Tempo que trabalha em Escola do Campo:	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Olá professora, você poderia me falar um pouco sobre a sua história, sobre a história da sua formação e de como foi sua caminhada para trabalhar nesta escola?</li> <li>2. Você trabalha em outra escola além desta? Se sim, está localizada na área rural ou na cidade? Se não, já trabalhou em escola localizada na área urbana? Onde? Você percebe alguma diferença entre trabalhar em uma Escola do Campo ou da cidade? Em que sentido?</li> <li>3. Você reside na comunidade em que se localizada a escola? Se não, você mora na cidade ou na área rural?</li> <li>4. O que você poderia falar sobre Educação do Campo.</li> <li>5. Você já teve alguma formação, curso ou orientação sobre Educação do Campo?</li> <li>6. Você se considera como uma professora da Educação do Campo? O que isto muda na sua prática?</li> <li>7. Você pode falar um pouco sobre a sua concepção de currículo?</li> <li>8. Você está sabendo que no município de São José dos Pinhais está em andamento uma reformulação curricular? Foi convidada a participar? Considera a sua participação importante? Se sim, como foi/está sendo a sua participação?</li> <li>9. Você sabe dizer se no município de São José dos Pinhais existe diferença entre as orientações curriculares do município para as escolas do Campo e as elaboradas para as escolas da cidade?</li> <li>10. Em sua opinião seria importante existir um currículo específico para as escolas do Campo? Por quê?</li> <li>11. Se sim, como ele ajudaria/mudaria no desenvolvimento da sua prática?</li> </ol>	

12. O que você pensa sobre considerar a realidade local – características da comunidade - no desenvolvimento das aulas? Como você faz para aproximar os conhecimentos discutidos na sala à realidade vivida pelos alunos e a comunidade?
13. Ao se falar em Educação CTS ou Ciência – Tecnologia – Sociedade, o que significa para você?
14. Você pode me falar um pouco sobre as ideias de Paulo Freire para a educação? Como você as considera em sua prática e na realidade em que trabalha?

## ANEXO 1 - TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Jair Werlang e Patrícia Barbosa Pereira, pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o (a) sr/(a) professor (a), a participar de um estudo intitulado "Um Currículo para as Escolas do Campo: compreensões e sentidos dos professores das escolas municipais da área rural de São José dos Pinhais – Paraná". Esta pesquisa tem como finalidade contribuir para a área de Ensino de Ciências e é parte integrante da dissertação de Mestrado do pesquisador colaborador.

- a) O objetivo desta pesquisa é investigar as compreensões e os sentidos dos professores das escolas municipais da área rural de São José dos Pinhais – PR, acerca das contribuições e importância de um currículo específico para as escolas do campo e avaliar como o significam em suas práticas, a partir de estudos bibliográficos, documentais e entrevistas.
- b) Caso o (a) senhor (a) concorde em fazer parte da pesquisa, será necessário participar de uma entrevista para a coleta de dados. A entrevista terá duração variável, a depender da extensão das respostas, mas com tempo máximo estabelecido de 25 minutos. A entrevista será gravada em áudio.
- c) Para tanto não precisará se ausentar de seu local de trabalho, pois todas as inferências da pesquisa se realizarão na sua unidade escolar e durante seu turno de trabalho.

É possível que haja algum desconforto, principalmente relacionado a constrangimento pela necessidade de respostas que envolvam posicionamentos e concepções de cunho particular.

Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser os constrangimentos descritos no item d. Será garantido o anonimato dos participantes, o sigilo das informações pelos pesquisadores e a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento, a pedido do participante, caso algum desconforto seja gerado.

Os benefícios esperados com essa pesquisa são a condição e possibilidade de conhecer com profundidade o trabalho realizado pelos professores e pelas escolas localizadas na área rural de São José dos Pinhais - PR, bem como as compreensões, os significados, a importância e necessidade de se ter um currículo específico para as escolas do campo. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para que se tenha uma visão mais clara a respeito do tema e influenciar futuras decisões que envolvam as atividades educacionais no município.

- g) Os pesquisadores Profa. Dra. Patrícia Barbosa Pereira (pesquisadora responsável/orientadora), e Jair Werlang (mestrando/colaborador), responsáveis por este estudo poderão ser localizados no DTPEN (Departamento de Teoria e Prática de Ensino), Rua General Carneiro, 460, Ed. Dom Pedro I, 5º andar, gabinete 508C, Alto da XV, Curitiba/PR, telefone (41) 33605149, nas terças e quartas feiras, entre as 8h30 e 12h ou 14h30 e 18h, para esclarecer eventuais dúvidas que ele/a possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa  
 em Seres Humanos do Setor de Ciências da  
 Saúde/UFPR.  
 Parecer CEP/SD-PB, nº 3105583,  
 na data de 05/01/2017.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal \_\_\_\_\_ (rubrica)

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE \_\_\_\_\_ (rubrica)

Orientador \_\_\_\_\_ (rubrica)

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD  
 Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |  
 cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

No entanto, apenas solicitamos que nos avisem com antecedência pelos telefones ou e-mails: (41) 99519-9800 / [jairwe70@gmail.com](mailto:jairwe70@gmail.com) (Jair); (41) 33605149 / [patricia2708@gmail.com](mailto:patricia2708@gmail.com) (Patrícia).

- h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas (Profa. Dra. Patrícia Barbosa Pereira, orientadora da pesquisa). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade**.
- i) O material obtido - gravações de áudio das entrevistas - será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado (por incineração) ao término do estudo, dentro de seis meses.
- j) A sua participação neste estudo é voluntária e se o (a) senhor (a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa como fotocópias ou impressões não são de sua responsabilidade e o (a) senhor (a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
- l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.
- m) Se o (a) senhor (a) tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).
- n) Autorizo (  ), não autorizo (  ), o uso de minha imagem – áudio – entre outros, para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a análise de dados da pesquisa, a ser incinerados e descartados ao fim da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

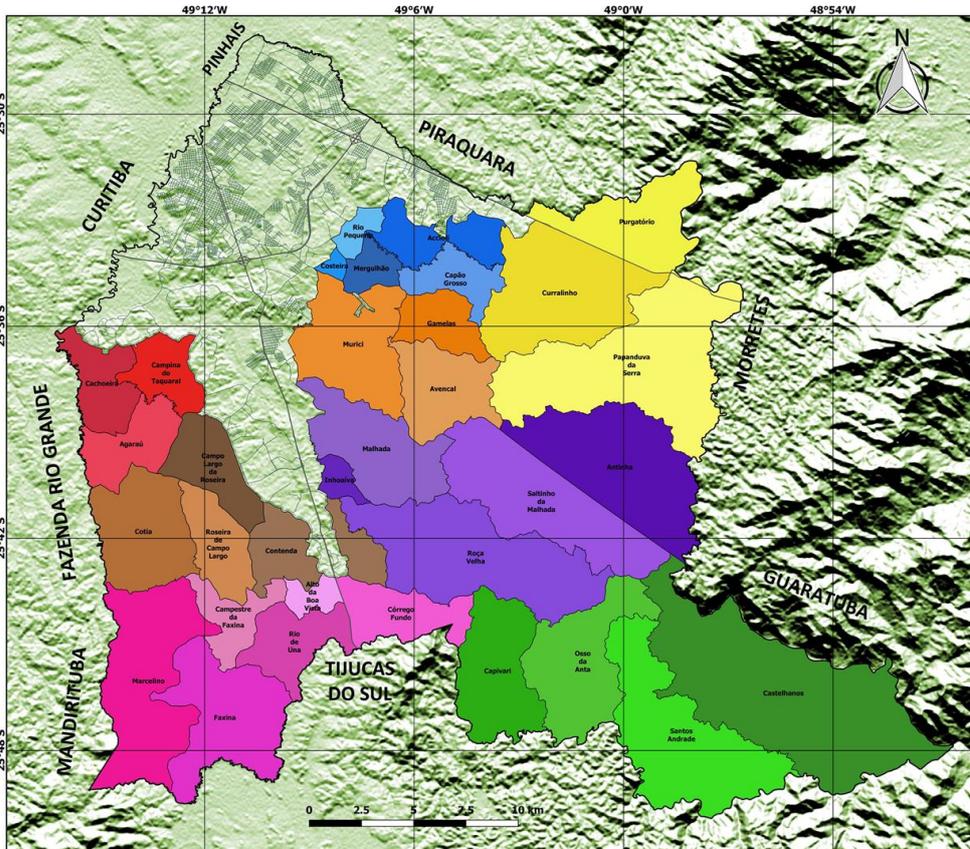
\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante de Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.  
Parecer CEP/SD-P.B.nº 3105583  
na data de 03/01/2019. *RAH*

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD  
Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |  
[cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br) - telefone (041) 3360-7259

## ANEXO 2 - MAPA COMUNIDADES RURAIS DE SJP-PR



ATLAS MUNICIPAL  
SÃO JOSÉ DOS PINHAIS - PR  
DIVISÃO POLÍTICA  
COMUNIDADES RURAIS

- Legenda**
- Perímetro Municipal
  - ▨ Área Urbana
  - Comunidades Rurais**
  - Accioli
  - Agarauá
  - Alto da Boa Vista
  - Antinha
  - Avençal
  - Cachoeira
  - Campestre da Faxina
  - Campina do Taquaral
  - Campo Largo da Roseira
  - Capão Grosso
  - Capivari
  - Castelhanos
  - Contenda
  - Córrego Fundo
  - Costeira
  - Cotia
  - Curralinho
  - Faxina
  - Gamelas
  - Inhoiva
  - Malhada
  - Marcelino
  - Mergulhão
  - Murici
  - Osso da Anta
  - Papanduva da Serra
  - Purgatório
  - Rio de Una
  - Rio Pequeno
  - Roça Velha
  - Roseira de Campo Largo
  - Saltinho da Malhada
  - Santos Andrade



Sistema de Coordenadas Geográficas  
Datum: SIRGAS 2000  
EPSG: 4674  
Escala: 1:80.000

Setor de Geoprocessamento Rural  
Secretaria Municipal de  
Agricultura e Abastecimento  
São José dos Pinhais - 2018  
Fonte do mapa de fundo: INPE, 2018

Fonte dos dados: Hidrografia (SUDERHSA, 2000) / Sistema viário e Equipamentos públicos (Secretaria Municipal de Urbanismo, 2017, São José dos Pinhais) / Limite das colônias (Secretaria Municipal de Agricultura e Abastecimento, 2017, São José dos Pinhais).