

INTRODUÇÃO

No paradigma da modernidade na instituição do Estado moderno, na ciência e tecnologia, na autonomia e na liberdade do sujeito, na regulamentação da economia pela mão invisível do mercado, no sistema de democracia representativa, o progresso e o desenvolvimento emergem como conceitos no contexto da educação formal que necessariamente precisam ser problematizados e desnaturalizados. O modelo de sociedade moderna onde a política se submete à economia é o ponto de partida e de chegada das políticas educacionais. Seus impactos podem ser visíveis nos níveis do macro à micro política do sistema educacional. O simples e o modesto são por vezes considerados primitivos e ultrapassados, ineficientes e improdutivos, reforçando o agro, a multi, o global, o empresarial, o predatório. É o mesmo paradigma ideológico que orienta, mesmo na atualidade, muitas vezes, as práticas educativas, também aquelas destinadas aos povos do campo.

A história da educação brasileira é marcada por momentos de transformação, de estagnação e de reprodução. A luz é trazida aos poucos iluminados por meio da educação escolar, que por sua vez seleciona e hierarquiza, delimita o progresso ou o atraso dos seus educados e deseducados. Desde as escolas jesuíticas que a educação era indispensável a alguns, negada a outros e por vezes concedida, mesmo que, dissimulada a ideologia de dominação, alienação e reprodução. Assim, a escolarização confirma o mandonismo da sociedade dominante que pretende ensinar aos que nada ou pouco sabem.

João Monlevade (2001, p.24), ao analisar este contexto, afirma que “o currículo escolar se distancia da vida e da alma do povo”. A afirmação exposta se sustenta ao verificarmos a história, ao índio, por exemplo, era ofertada a cultura europeia como a moderna, sendo que os costumes e tradições indígenas eram considerados como precários e atrasados. Foi preciso colonizar, impor-lhes outra forma de ser, estar e intervir no mundo.

Desta forma, a cultura do ensinar e aprender se expressou na história com a imposição de determinada cultura sobre outra em uma classificação hierárquica excludente. Esse processo educativo postula a existência de uma cultura inferior que se subordina a outra cultura, considerada superior, e que ao incorporá-la é assumida como própria. Ignora os ensinamentos antropológicos do século XX que afirmam a diversidade cultural, a coexistência de culturas diferentes e a inexistência de culturas inferiores.

Ainda hoje a vida da população não avança ao mesmo tempo e ritmo das exigências da sociedade moderna e por isto mesmo é considerado cultura primitiva, por vezes ignorada, substituída, excluída ou dizimada. Locks (2010, p.05) afirma que “a cultura opera como um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmos”. A partir desta afirmação é possível constatar que o código que ordena o comportamento de um dado grupo orienta a maneira de ser, estar e intervir no mundo, de criar, transformar ou reproduzir a realidade.

Nesse sentido, reafirma-se que a compreensão dos diferentes costumes, hábitos, tradições, manifestações, e diversas formas de viver, educam. Assim, a educação pode ter raiz no chão de cada campo e, portanto, se assim estiver, a sua construção intencional e assumida por seus sujeitos resultará na produção de sua identidade.

No contraponto, a educação universal, segundo a Constituição Brasileira, como direito social e subjetivo e de todos os cidadãos, desobrigaria de caracterização e de particularidades identitária de dado grupo. Homens e mulheres, crianças e jovens, independente do território que estejam ou de sua herança cultural ou de sua realidade fazem parte de uma totalidade social. Então, quais os motivos que fazem a educação do campo necessária? Munarim (2010, p.19) nos dá pistas quando observa que “um dos traços fundamentais do Movimento de Educação do Campo, muito mais que luta por escola, é reconhecer e fortalecer o processo de resistência e emancipação dos povos do campo”. Neste movimento observam-se outras formas de estar, de ser e intervir no mundo, outra possibilidade de produção da existência, e, por conseguinte, outro modelo societal.

Aliada a esta afirmação, Caldart (2010, p.20) ratifica que a educação do campo nasceu tomando posição no confronto de projetos de campo: “contra a lógica do campo como lugar de negócio”. Também tomando posição no confronto de projetos de educação: “contra uma visão instrumentalizadora de educação”.

É esta identidade em construção da Educação do Campo que exige a inserção crítica de homens e mulheres que vivem e trabalham no campo na dinâmica da realidade social que pertencem. Que legitima os direitos sociais e humanos, compreendendo a formação humana por meio da cultura, do trabalho e das relações sociais. Que reconhece a luta dos sujeitos históricos nos movimentos e organizações sociais do campo. E que afirma a educação como formação emancipatória humana, enraizada no chão de cada campo.

O título desta dissertação adquire sentido quando se faz a escuta das vozes dos sujeitos do campo e dos historiadores, quando se faz a busca por documentos que expressem a realidade vivida e quando se olha a história a fim de entender o acontecer presente. Para escrever a história da educação do campo nos campos de Curitibanos foi preciso andar a pé por territórios desconhecidos, ora de forma solitária ora compartilhando o caminho com pessoas de origem étnica diversas, que vivem, que sonham e que constroem cada dia um campo dinâmico, contraditório, de luta e de esperança... muito mais do que um espaço geográfico, um território vivo, um espaço histórico.

Aí sim, se enche de significado a afirmação de Frei Betto de que “a cabeça pensa onde os pés pisam”. Somente quando os meus pés pisaram no campo pude vê-lo dinâmico, crítico e criativo, como um lugar de identidade, cidadania e de cultura, onde se podem identificar diferentes modos vida por meio dos hábitos de alimentação, religiosidade, trabalho e lazer e isto também tem efeito pedagógico. Enfim, como lugar de educação escolar e ao mesmo tempo de sua negação.

Caminhos e razões desta pesquisa

Esta dissertação, como ocorre com tantas outras, tem uma história. O tema apareceu por várias razões e por diferentes caminhos e estes caminhos não foram seguidos sem tropeços. Em novembro de 2004 um novo desafio na minha carreira de professora de educação básica da rede estadual de ensino do Estado de Santa Catarina tem início. O desafio de elaborar um plano estratégico para a rede municipal de ensino e atuar, a partir de janeiro de 2005, na Secretaria Municipal de Educação de Curitibanos o que acelerou o desejo de mergulhar com mais profundidade no universo da educação.

A partir daí desencadearam os caminhos que me levaram à pesquisa. Percorremos toda a extensão do território curitibanense a fim de verificar as condições das escolas municipais e dialogar sobre o que representaria a escola para as comunidades. Assim

sendo, provocou-se a possibilidade de identificarmos as representações sociais presentes nos imaginários da população do campo, sobre a função atribuída à escola e à educação, sobre as práticas pedagógicas de uma escola isolada e sobre a sua vinculação à realidade dos territórios rurais do município.

Para tanto, recorreremos aos documentos arquivados na Secretaria de Educação Municipal. Utilizamos o documento Mapa do Município de Curitiba Administração 1997-2000, para identificar a relação das unidades de ensino municipal e a localização geográfica destas escolas. Listamos quatro escolas na área urbana, trinta escolas isoladas no município de Curitiba com sede em vinte e cinco comunidades rurais, sendo que uma escola isolada localizava-se na área urbana.

Ao confrontar as informações do documento citado às visitas *in loco* nas comunidades, confirmamos a paralisação de algumas e o funcionamento de oito escolas rurais entre as trinta listadas. Os dados preliminares sobre a realidade das edificações das escolas demonstraram que o campo pode ser visto não como lugar de vida, de cidadania, com direito ao acesso universal e integral à educação escolar. Para se entender esta constatação torna-se importante fazer uma breve incursão na história da região serrana.

Historicamente o campo em Curitiba bem como da região serrana de Santa Catarina, é caracterizado por disputas e por ciclos. O período das grandes fazendas de criação de gado (1766-1940), o período do ciclo da madeira (1940-1970), onde a presença de inúmeras serrarias gerou vilas de operários que se constituíram ao redor desta atividade econômica e com isto emergiu a necessidade da criação de escolas.

Mas, depois de três décadas, o espaço do campo em Curitiba se transforma em outro cenário o desenvolvimento do agronegócio materializado no cultivo do alho, grãos e no monocultivo do *pinus*. Esta realidade remete às reflexões de Grün, Peixer e Tamanini¹ (2007) ao afirmarem que a região serrana de Santa Catarina, está, nessas últimas décadas, vivendo mais um processo intenso de exploração dos seus recursos ambientais. Para os autores, a construção de Usinas Hidroelétricas (UHE), Pequenas Centrais Hidroelétricas (PCHS) e as plantações intensivas de pinus formam os desertos verdes e azuis. Ainda, confirmam que “aparentemente são duas coisas completamente diferentes, mas que articulam um mesmo processo na região, de apropriação de território, expulsão, eliminação de um modo de vida e exclusão sócio, cultural e ambiental”.

¹ Versão inicial do texto Desertos verdes e azuis: Grandes empreendimentos (UHE e Pinus) e as práticas de resistência da sociedade civil na Serra Catarinense, apresentado no II Seminário Nacional: Movimentos Sociais, Participação e Democracia. UFSC/SC – BR. Abril de 2007.

Inevitavelmente o campo parece estar em disputa entre os projetos da agricultura familiar e o agronegócio com o plantio de grandes áreas de lavoura de soja, da produção de *pinus* e *eucalipto* e da geração de energia hidroelétrica.

A análise de Vendramini² (2007) confirma a produção de muita riqueza, mas também de muita miséria no campo também em nível nacional. Explicita a contradição existente com o uso e a ocupação do espaço revelando além da desigualdade social a relação entre o homem, a natureza e o trabalho. De um lado a expropriação dos recursos naturais e a força de trabalho para acumulação e de outro a utilização dos recursos naturais para a produção da existência. Estas relações no campo são sentidas e reveladas também no campo da arte, quando Dante Ramom Ledesma, Vaine Darde e Cenair Maicá cantam os versos do poema Homem Rural/ A Vitória do Trigo:

Trabalhando, trabalhando, não viu a vida passar
 O suor que regou a terra nem sementes viu brotar.
 Trabalhando, esperando enfrentando chuva e sol
 Enxada na terra alheia nunca trazia dia melhor.
 Assim a geada dos anos foi lhe branqueando a melena
 E este homem rural, hoje é peão de suas penas.
 Não precisa ser herói para lutar pela terra
 Porque quando a fome dói qualquer homem entra em guerra.
 É preciso ter cuidado para evitar essa luta
 Pois cada pai é um soldado quando é o pão que se disputa.
 Se somos todos irmãos se todos somos amigos
 Basta um pedaço de chão para a vitória do trigo.
 Basta um pedaço de terra para semente ser pão
 Enquanto a fome faz guerra a paz espera no chão. (1994)

Esta relação se faz presente na singularidade do campo curitibanense. Enquanto o campo vive a realidade paradoxal do agronegócio, do monocultivo do *pinus* e *eucalipto*, da agricultura familiar, de assentamentos da reforma agrária e reassentamentos adaptando-se ao novo território e a nova vida, alguns migram para a cidade formando os bairros de população de baixa renda, formando as favelas rurais ou migrando de cidade em cidade.

O campo assim constituindo-se, apenas como lugar de negócio, do agro negócio, exclui pessoas, dispensa escolas, exclui vidas. Para Caldart (2009, p.48):

A lógica de pensar o campo como lugar de negócio, não inclui, não precisa das escolas do campo. Este juízo mercadológico sobre o campo valida a (des) valor da política educacional adotada para o campo no Brasil. É um tempo histórico do qual se encontra desmanches, fechamento, transferências de escolas isoladas.

² Texto a Educação do campo na perspectiva do materialismo dialético.

Exemplos do desmanche de escolas e da transferência de estudantes das comunidades às escolas urbanas pode constatar nas visitas *in loco* realizadas no território curitibanense. Os moradores de algumas localidades expressaram sentimentos de satisfação com as poucas escolas existentes no campo, excetuando algumas questões de preparo de merenda ou de merendeira. Os moradores das localidades onde a escola fora desmanchada ou fechada relatam que o momento em que foram apanhados de surpresa causou espanto e alguma mobilização, mas agora demonstravam conformação à situação já que, para eles, a redução de moradores da região levava ao remanejamento dos alunos à cidade. E que as escolas urbanas ofereceriam melhores condições de aprendizagem.

O desmanche não se fez ao acaso. O esvaziamento do campo levou ao fechamento das escolas e a transferência dos estudantes que permaneceram no campo para a escola urbana, tanto quanto, o fechamento das escolas também provocou o deslocamento das famílias à cidade esvaziando o campo. Mas, esta situação era descrita com brandura e naturalmente aceita.

Reafirma-se então, que a lógica do campo apenas como lugar de negócio não somente exclui como também nega a escola do campo por meio da paralisação de suas atividades, o que leva à nucleação escolar urbana e o transporte dos alunos para as escolas da cidade, ocasionando a desconstrução da escola do campo. A escola é um aparelho comunitário mobilizador e agregador e com o seu fechamento há um desmantelamento também da comunidade.

O fechamento das escolas isoladas em Curitiba é o reflexo do que acontece no cenário nacional onde é crescente o transporte de alunos do campo às escolas urbanas. Segundo os dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o FNDE³ houve o fechamento de mais de 34 mil escolas do campo entre os anos de 2000 a 2009 no Brasil. Este modelo levou ao deslocamento de alunos em transporte escolar de forma crescente no país, como podemos constatar na Tabela 01:

³ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE
Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/transp-dados-estatisticos>
Acesso em: 06/12/2010.

Tabela 01. Alunos de área rural matriculados em escolas públicas urbanas.

Ano	Número de Alunos Transportados (milhões)
2005	3,2
2006	3,5
2007	3,4
2008	3,4
2009	4,6
2010	4,9

Fonte: EHRHARDT, C.M.A.M, a partir dos dados do FNDE, 2010.

Dos quase cinco milhões de alunos de área rural matriculados em escolas públicas e transportados no ano de 2010, 5% são alunos do ensino infantil, 75% são alunos do ensino fundamental e 20% alunos do ensino médio.

A partir destas informações do FNDE pode-se desmistificar, em parte, o mito de que as escolas rurais têm poucos alunos e isto torna sua manutenção inviável, pois caso estas 34 mil escolas estivessem em funcionamento e com a quantidade de estudantes transportados, a demografia escolar⁴ seria de cerca de cento quarenta e sete estudantes por escola. O que representa um número de estudantes por espaço escolar possível. Inevitável o desdobramento para a particularidade curitibanense onde a relação entre estudantes da área rural transportados⁵ para as escolas urbanas no ano 2010 e as escolas fechadas entre os anos finais do século passado e os primeiros do século XXI, daria a demografia escolar de 27 estudantes por escola. No plano formal, outros dados deveriam ser levados em conta, como por exemplo, a organização do trabalho escolar seriado tendo em vista que se levou em consideração a totalidade dos estudantes transportados e não o nível ou série de matrícula. Entretanto, existem outras formas organizativas escolares multisseriadas que possibilitam estas variáveis. A combinação de idades diferentes com espaços, instrumentos e técnicas de trabalho tem sido adotada como possibilidade de conservação das escolas rurais.

Por conseguinte, um questionamento emerge deste cenário: a nucleação urbana é a única opção educacional para os estudantes do território rural?

⁴ Entende-se por demografia a ciência que tem por finalidade o estudo de populações humanas e que pode exprimir-se por meio de valores estatísticos. Já que as características da população estudada pela demografia são inúmeras, aplicou-se este conceito para se obter uma razão entre as escolas rurais fechadas e os estudantes transportados.

⁵ A partir das informações do Setor de Transporte Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba constatamos que no ano de 2010 foram transportados diariamente para as escolas nucleadas no perímetro urbano seiscentos e seis estudantes da área rural do município.

A curiosidade que nos movia enquanto percorríamos o território educacional do município misturou-se a perplexidade e que poderia anunciar alguma resposta. Ao realizarmos a chamada pública para matrículas no primeiro ano do ensino fundamental na comunidade Reassentamento Santo Expedito⁶ localizado no município de Curitiba, um dos pais presentes justificou a inassiduidade do seu filho Ozias à escola. Conforme seu relato, seu filho de sete anos sofrendo de “ataque” não poderia permanecer horas no transporte escolar e em dias de chuva esse tempo de duração da viagem seria ampliado. Desta forma, a posição de não matricular a criança era a única opção determinada pela família.

Em minha interpretação urbanocêntrica, o transporte dos estudantes do campo para a cidade fora naturalizado tornando-se uma opção interessante e que satisfazia a todos os envolvidos. Mas, o pai negou a matrícula gerada pelo desconforto do transporte em tempo excessivo; negou uma proposta pedagógica em curso sustentada tecnicamente pela política pública municipal. E esta decisão radical da família nos fez refletir sobre a realidade, sobre a satisfação das famílias e dos estudantes com esta nucleação urbana, sobre o lugar do direito de aprender e qual seria a forma material para transformar esta realidade. Fez-nos pensar que as decisões relativas à operacionalização do sistema educacional não poderiam ser embasadas somente em critérios técnicos e econômicos, mas considerar também critérios políticos pedagógicos. Estas inquietações deram origem a outra configuração do campo, havia outro campo, diferente, dinâmico, crítico.

Quando os meus pés pisaram neste campo de dinâmicas sociais é que consegui enxergá-lo como um lugar de cidadania, com direito ao acesso universal e integral à educação escolar e ao mesmo tempo lugar de negação destes direitos.

A proposição foi da criação de uma escola no Distrito de Marombas, que por sua proximidade a algumas comunidades viabilizaria uma nucleação intracampo. Uma escola onde os estudantes de oito comunidades não percorressem tão numerosos quilômetros diariamente, mas sobremaneira, uma escola que estivesse vinculada a identidade, a cultura e as necessidades das comunidades.

⁶ Os moradores deste Reassentamento foram atingidos pela construção da Usina Hidrelétrica Machadinho. Quando esta barragem foi construída algumas famílias, cuja indenização inicialmente fora negada pelo Consórcio responsável, realizaram um movimento conhecido como “a luta das trezentas e vinte famílias”. In: EHRHARDT, C.M.A.M; FIOD, E.G.M. Histórias Submersas: vozes dos atingidos por barragens em Santa Catarina, 2009.

Em fevereiro de 2007, apesar do desconhecimento da Política Nacional de Educação do Campo, a escola inicia suas atividades educacionais com matrículas no ensino fundamental e no ensino médio, totalizando trezentos e cinquenta estudantes.

No mesmo ano do início das atividades educacionais na escola do campo em Curitibanos a Universidade Federal de Santa Catarina UFSC inicia um curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial em parceria com o Ministério da Educação, no qual ingressei. Foram dois anos de aprofundamento nas questões teóricas e nas práticas sociais, bem como na interlocução das diferentes áreas levando a compreensão da vinculação entre educação, processos socioculturais e sustentabilidade. Estas reflexões provocaram-me na tentativa da compreensão sobre as condições de vida dos povos do campo e a apreensão da escola como espaço educativo e formativo, espaço partilhado com os educadores, estudantes e suas famílias.

Procurando compreender com mais profundidade os desafios da educação como tema geral e em suas especificidades, fui ao encontro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para realizar o mestrado. As suas duas linhas de pesquisa complementavam-se quando uma tem foco no sistema escolar, a outra em processos socioculturais e a educação. Seria uma oportunidade para estudar com mais profundidade a política pública da Educação do Campo no país, na Secretaria Municipal de Educação e eleger como objeto de pesquisa a própria prática da educação do campo tendo por campo empírico de pesquisa a escola Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini.

Portanto, esta pesquisa parte de uma abordagem histórica da educação rural no município de Curitibanos, à luz do movimento ocorrido no território educacional na região a partir da economia centrada na extração da madeira, da política de municipalização e de nucleação, da regulação legal, e a análise das práticas pedagógicas numa escola de campo. Ao percorrer a trajetória investigativa é possível elaborar reflexões sobre as mudanças ocorridas concomitantemente no cenário educacional nacional para os povos do campo e que se evidencia também na história da educação do município de Curitibanos.

A educação rural que pretendia fixar o homem no campo, entre outros fatores, gerou o fechamento das escolas multisseriadas, provocou o esvaziamento e o desenraizamento do campo; seu corolário foi o transporte dos estudantes para as escolas nucleadas urbanas com suas vantagens e desvantagens.

O Movimento de Educação do Campo iniciado em 1988 legitima a educação como direito coletivo, mas também individual, respeitando a especificidade do lugar dos sujeitos do campo, lugar de vida, lugar de experiências sociais.

As reflexões de Munarim (2010, p.19), contribuem para a compreensão desta realidade na medida em que defende a educação no campo e do campo:

E, nessa estratégia, as lutas por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, preconizam uma educação que seja no e do campo. “No campo”, porque o povo tem direito a ser educado onde vive; “do campo”, porque 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.

Neste sentido, o campo pode deixar de ser apenas um lugar não urbano ou o “outro lugar” (ARROYO, 2007, p.03), para o reconhecimento de território de sujeitos sociais. Um espaço geográfico universal, pois tem características comuns e específicas do seu lugar, dos seus povos, dos povos do campo. Também singular porque cada campo tem a sua especificidade, tem em si a matriz identitária e cultural das pessoas que lá vivem. Arroyo afirma também que o paradigma urbano é a inspiração do direito à educação, e que as escolas e os povos do campo são lembrados como “os outros cidadãos, as outras escolas” (*idem*) e, por conseguinte os outros estudantes.

Foi esta população do campo que negou as distâncias percorridas diariamente até a escola urbana, que se defrontou com a desvinculação da escola à sua cultura, ao seu contexto e por estes motivos, fizeram-se ouvir. O que obrigou o desenvolvimento de políticas públicas no campo em Curitibaanos.

Reconhecemos que a educação do campo não é garantida somente por formalismos ou obrigações burocráticas, pois no campo estão presentes todas as contradições e tensões da sociedade. A educação do campo é, portanto processo vivo, em construção e centrado em experiências humanas concretas estimuladoras da sustentabilidade, do modo de viver próprios, da valorização da cultura e da sua contribuição na emancipação dos povos do campo. Nesse sentido, as práticas pedagógicas podem ou não assumir esta concepção.

O tema a ser investigado nesta pesquisa foca a trajetória da educação rural rumo à educação do campo, duas concepções de educação presentes agora no sistema nacional de educação, com foco nas práticas e projetos pedagógicos em uma escola que já se constrói com base na política pública da educação do campo.

Nesta direção, o **objetivo geral** deste trabalho é refletir sobre a trajetória da educação do campo nas escolas do meio rural (da rede municipal de ensino) de Curitiba tendo por referência a escola Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini.

Para tanto, faz-se necessário desdobrá-lo em **objetivos específicos**: a) descrever o marco regulatório nacional sobre Educação do Campo b) analisar na história da educação do campo no município de Curitiba, as condições que sustentaram a criação, o funcionamento e o fechamento das escolas no território rural; c) refletir as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini.

Para que este trabalho cumpra com seus objetivos tem em sua estrutura a introdução. Sua formulação privilegia o caminho de aproximação do sujeito pesquisador com o sujeito pesquisado: a educação rural no município de Curitiba e a trajetória à educação do campo a partir das práticas pedagógicas da escola Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini. A problematização se elabora a partir da contextualização histórica do município de Curitiba, de reflexões acerca do processo da nucleação urbana. Mas, sobretudo, sobre as práticas pedagógicas da escola do campo que podem evidenciar o novo retrato da educação do campo no município de Curitiba.

Para tanto se traçou o caminho metodológico de um estudo exploratório, descritivo e de caráter qualitativo. O tema foi analisado, estudado e compreendido por meio de procedimentos metodológicos que se valem de pesquisa bibliográfica, estudo de caso e pesquisa de campo. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a análise de documentos, mapas, dados estatísticos, entrevistas, estudos de artigos, sites da Internet, gravação de conferência. O referencial teórico realizou-se com estudos nas áreas educacional, social, antropológica, econômica e ambiental. As entrevistas foram realizadas com historiadores e com os sujeitos que residem, trabalham e estudam no campo.

A pesquisa tem sequência com a revisão bibliográfica do marco regulatório da educação do campo no Brasil a partir do nascimento do Movimento Nacional Por uma Educação do Campo.

A concepção de educação do campo não se fixa num conjunto de características ou de leis como na educação rural. E nem um conjunto de ordenamentos legais poderia determiná-la, já que não se trata somente de um ordenamento, mas de um marco que parte das tensões sociais e da compreensão de que é expressão das lutas e anseios dos povos do campo.

Nesta revisão literária entendeu-se que o marco regulatório está colado às experiências sociais que o produziu. Como experiência social apontou-se o movimento de paralisação, de fechamento das escolas rurais, da política de municipalização e conseqüentemente de nucleação. A análise dessa movimentação orienta a continuação do trabalho.

Para compreender o movimento de criação, funcionamento e paralisação das escolas rurais o recorte histórico deste trabalho se dá no período entre 1950 a 2012. Examinou-se o desenvolvimento econômico centrado nas serrarias e atividades de exploração madeireira, no período conhecido como ciclo da madeira ápice do funcionamento das escolas rurais.

Após este período, a municipalização e a nucleação urbana se estabelecem como política pública educacional dando à educação urbana o conceito de modelo educativo. Contudo este modelo urbanocêntrico, que não leva em consideração as experiências e dinâmicas sociais, foi questionado. A perturbação forçou a proposta de outra concepção de educação que pode ser chamada de educação do campo.

A análise dos projetos de uma escola no campo, o Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini, vislumbra a possibilidade de que a trajetória desta escola anuncie práticas pedagógicas contempladas nas concepções de educação do campo.

Almeja-se que esta trajetória que se explicita possa ser conhecida e sirva como aporte para outros estudos e outras políticas educacionais para o campo no município de Curitiba.

Deseja-se que a materialidade deste caso singular e complexo não seja apreendida como resultado final de análise dos dados, mas como um campo rico em experiências sociais e que possam, por isso produzir e reproduzir conhecimentos.

CAPÍTULO I - O CAMPO DA PESQUISA E A PESQUISA DE CAMPO

Este capítulo delimita o território da pesquisa, bem como contextualiza as comunidades do município onde residem os estudantes da escola Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini no Distrito de Marombas Bossardi.

Os dados históricos, culturais e geográficos destas comunidades fazem-se necessários e estruturantes na pesquisa, pois ao demonstrar parte dessa realidade contribuiu na reflexão sobre as experiências sociais históricas de cada comunidade.

Ainda, apresenta dados municipais, regionais e nacionais que justificam e problematizam o tema. O capítulo aponta os caminhos metodológicos, a escolha dos instrumentos para que se alcancem os objetivos propostos.

1.1 O território da pesquisa

A origem do Município de Curitibanos se dá como pouso de tropeiros sulinos que levavam gado do sul às Províncias do centro do país, por volta de 1728/1730. A partir da primeira tropa, milhares de bovinos e muares passaram por Curitibanos, desta forma o local passou a ser conhecido como "Pouso dos Curitibanos". Em 11 de junho de 1869, pela Lei Provincial N° 626, Curitibanos desmembra-se de Lages e passa a condição de município.

O município está localizado no centro geográfico do Estado de Santa Catarina com área territorial de 952 km². De acordo com o IBGE/ Censo 2010⁷ a população curitibanense é de 37.748 habitantes.

⁷Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/Santa_catarina.pdf
Acesso em: 09/06/2011

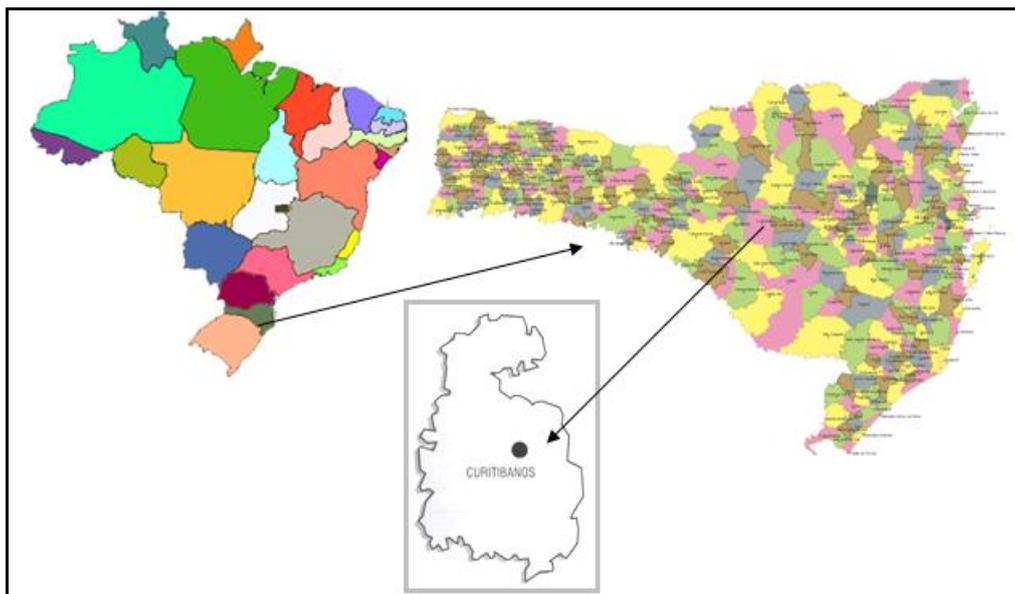


Figura 01. Mapa da localização geográfica do município de Curitibanos.

Fonte: www.belasantacatarina.com.br

Acesso em: 04/06/2011

Curitibanos foi palco das Revoluções Farroupilha e Federalista e também da Guerra do Contestado.

Curitibanos tem formação étnica diversificada, constituída de segmentos sociais como índios, caboclos, afrodescendentes. A partir de 1930 o município recebe a presença de descendentes europeus, italianos e alemães oriundos do Rio Grande do Sul e do Litoral de Santa Catarina. Finalmente, na década de 1960 chegam japoneses para completar a diversidade étnica atual.

Conforme os dados da Biblioteca IBGE⁸, a partir da divisão territorial de 15/07/1999, o município é constituído de três distritos: Curitibanos (distrito sede), Santa Cruz do Pery e Marombas Bossardi e as seguintes localidades: Cara Pintada, Horizolândia, Passo do Marco, Campo da Roça de Baixo, Lagoinha, Butiá, Guarda-Mor, Potreiro dos França, Fazenda Pocinho, Fazenda da Cadeia, Cadoriti, Tabuleiro, Xaxim, Cartão Sbravatti.

No Distrito do Marombas Bossardi foi construída em 2007 a escola Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini. Nesta escola, por meio da nucleação intracampo, estão matriculados os estudantes de ensino fundamental e médio, moradores de oito comunidades.

⁸ Disponível em: <http://www.citybrazil.com.br/sc/curitibanos/historia-da-cidade>
Acesso em 08/06/2011.

Uma breve contextualização destas comunidades faz-se necessária na medida em que afirmamos os sujeitos como fruto, semente e raiz do contexto social, produto, produtor e reprodutor respectivamente. Os dados das oito comunidades a seguir foram extraídos na maior parte do Projeto Político Pedagógico da escola Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini. Trata-se de documento escrito a partir de trabalhos realizados pelos estudantes, que, por sua vez, registraram a história oral⁹ de algumas personagens dessas localidades. Também se utilizou como fonte entrevistas feitas pela autora e análise de documentos tal como Livro de Atas da comunidade¹⁰.

1.1.1 Comunidade da Fazenda do Butiá

O texto Revitalização Social do Campo¹¹ foi escrito por uma estudante da Escola do Campo residente na comunidade Fazenda do Butiá. Ele retrata a percepção singular da estudante sobre o direito dos povos do campo à educação e que sinaliza para outro entendimento sobre a escola, sobre a educação, o campo, a cultura elementos que associados à valorização das raízes e do lugar onde vivem contribuem para a revitalização social do campo.

Revitalização Social do Campo

A Educação do Campo é vista por muitos, principalmente por nós adolescentes que vivemos no campo, como uma realidade positiva em nosso meio, pois nos garante o acesso à escola e nossa permanência no lugar onde vivemos. Porém para muitos essa mesma educação é vista de forma preconceituosa, quando consideram o campo um lugar de atraso social no qual a educação oferecida é de “segunda categoria”, inferior à

⁹ A história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes, registrar através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. Não é, portanto, um compartimento da história vivida, mas sim o registro de depoimentos sobre essa história vivida. (DELGADO, 2006, p.15)

¹⁰ Os registros que foram extraídos do projeto político pedagógico da escola a partir de trabalho realizado pelos alunos estão em itálico para sua distinção entre as outras fontes.

¹¹ Texto selecionado 1º lugar – categoria Artigo de Opinião etapa municipal da “**Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro/2010**”. Escrito por: Maria Helena Carvalho Bastos, estudante do 2º ano do ensino médio do Núcleo Municipal do Campo Leoniza Cavalho Agostini e residente na Comunidade do Butiá.

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, realizada pelo Ministério da Educação e pela Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec – Centro de Estudo e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária, desenvolve ações de formação de professores, com o objetivo de contribuir para ampliação do conhecimento e aprimoramento do ensino da escrita. Uma das estratégias é a realização de um concurso de produção de textos que premia poemas, memórias literárias, crônicas e artigos de opinião elaborados por alunos de escolas públicas de todo o país.

Disponível em: <https://ww2.itaub.com.br/itausocial/olimpiadas2010/web/site/index.htm>

Acesso em: 26/07/2011

“educação urbana”.

Penso que a Educação no Campo promove não somente a educação de qualidade como também uma ligação entre as pessoas que vivem nesse meio, valorizando sua identidade cultural. E, assim promovendo a revitalização social do campo na qual o sujeito que ali vive percebe-se como sujeito de direitos.

No município de Curitibanos, em Santa Catarina, a escola nucleada no campo para alunos do campo, denominada Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini, onde estudo, é centro de referência para o encontro das nove comunidades que usufruem desse ambiente escolar. Essa escola é considerada exemplo de valorização da identidade cultural, dos sujeitos que vivem no campo, pois vem promovendo atividades que proporcionam a exposição da cultura e costumes pertinentes a essas comunidades.

Associada à valorização da identidade cultural esta possui também uma educação, de qualidade uma vez que índices indicam o bom desempenho da escola, obtendo nota 4,3, no Ensino Fundamental, no IDEB(Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

A importância da educação do campo está, segundo Roseli S. Caldart (2000), na perspectiva da “Escola no Campo” buscar educação voltada para as pessoas que vivem no campo, para que articulem e assumam a condição de sujeitos construtores de sua história.

Logo acredito que a Educação do Campo deve ser vista como uma realidade e solução para a revitalização social e cultural do campo, representando uma proposta de motivação e incentivo. Não só para uma boa formação de conhecimento, mas também, voltada para a formação de cidadãos que valorizam suas raízes e o lugar onde vivem.

A história da fundação da Comunidade Fazenda do Butiá foi extraída do Livro de Registro das Atas das Reuniões do Conselho Pastoral Comunitário da Capela de São João Batista da Comunidade Fazenda do Butiá.

No ano de 1949 os irmãos Felisberto Telles de Almeida e José Fogaça compraram a Fazenda do Tigre que pertencia ao Sr. José Bula (que em meados de 1900 vieram da Alemanha para o Brasil residindo na Envernada do Tigre, antigo nome dado a Comunidade Fazenda do Butiá).

O Sr. Felisberto fez a doação de uma parte de suas terras para seus seis filhos: João, Germano, Valter, Elvira, Anita e Alvina. Seus filhos eram casados e com as suas famílias logo começaram a cultivar a terra plantando milho, feijão, arroz e trigo. Criavam também galinhas, porcos e gado, trabalhavam em sistema de mutirão ou pixirum¹².

¹² Depoimento de Helena Bastos, 2012: Mutirão ou Pixirum: Os homens das redondezas são convidados para trabalhar um dia nas lavouras. A noite oferece-se aos trabalhadores brodo de galinha, pinga e baile com ótimos gaiteiros. No baile as moças não podem recusar a dançar. As mulheres da vizinhança ajudam na cozinha preparando a tradicional quirera com carne de porco frita na banha, pão caseiro feito no forno a lenha, bolinho de polvilho com biju e bolo frito de fubá. As mulheres preparam a sala de baile desmanchando paredes, divisórias e forrando o assoalho. Durante o serviço, alguns versos são declamados: No inicio do serviço: “Cachaça com mel de abelha, que a capoeira é feia”. No final do serviço: “Cachaça com mel de mirim, que a capoeira esta no fim”.

As terras eram cobertas de araucárias que eram vendidas para os madeireiros que possuíam muitas serrarias.

*Como toda a região, esta também, por ser rica em pinheiro, atraía serrarias e pessoas de diversas localidades em busca de trabalho. Além da venda das araucárias também era comercializado o butieiro (*Butia eriosphata*, Martius Beccari), fornecedora de crina vegetal¹³ destinada ao enchimento de colchão, sofás e na confecção de vassouras. O nome da comunidade está associado à árvore butiá em abundância na região.*

Desde então, a comunidade caracteriza-se pelo trabalho na agropecuária, com ênfase na pecuária leiteira.

Devotos de São João Batista festejavam e o seu dia todos os anos com grande festa nas casas das famílias. A festa era organizada com fogueira, comidas típicas da época e danças. No final da festa erguiam um mastro com a imagem do Santo onde se sorteava a família que se responsabilizaria pela realização da próxima festa, contudo todas as famílias colaboravam.

Os membros da comunidade rezam o terço cantado, sendo considerado pelas pessoas da comunidade como muito lindo.

Por volta de 1957 foi construída uma escola na comunidade em sistema de mutirão. Todo o material de construção foi doado por madeireiros e o trabalho da construção da escola foi realizado pelas famílias que desejavam que seus filhos tivessem acesso à escolarização. A Escola também acolhia as celebrações religiosas que teve como primeiro celebrante de missa Frei Aníbal.

Em 1966 iniciou-se a construção da capela pela comunidade que como sempre unida ajudou. O terreno foi doado pelo Sr. Ari Pereira Bastos e a imagem de São João Batista doado por João Francisco Bastos e outras famílias contribuíram, então com a madeira e com a mão de obra.

Na sequência foi também construída uma nova escola com recursos públicos do município. Esta escola recebeu o nome de Escola Isolada Ari Pereira Bastos que, conforme registro em Livro de Atas das Reuniões da Comunidade de São João Batista da Fazenda do Butiá na página 5, foi desativada por insuficiência de alunos e depois de algum tempo demolida. No lazer praticam-se jogos de futebol, torneio de laço e outras atividades similares.

¹³ A crina vegetal é extraída do butiazeiro. Para confecção da crina são cortadas as folhas, desfiadas e levada ao sol para secar. Depois de secas são recolhidas e torcidas em cambitos próprios. Após este processo eram enfardadas e transportadas para as estofarias. (ALMEIDA, 1971, p.71).

A localidade recebeu o nome de Fazenda do Butiá pelo fato de existirem muitas árvores dessa espécie.

Durante todos esses anos aconteceram muitas celebrações religiosas, missões, festas de homenagens, aniversários, casamentos. Com o falecimento de várias pessoas fundadoras da comunidade ainda os jovens que saíram por estudo ou trabalho, poucas famílias permanecem na localidade. Dados fornecidos por moradores indicam que atualmente cerca de quinze famílias residem nesta localidade.

A capela continua com seu trabalho de evangelizar com um grupo de família, duas catequistas e várias pastorais.

Um acontecimento recente dividiu a comunidade. A capela de 1966 foi desmanchada e construída outra em seu lugar em 2009. Por uma decisão da gestão do Conselho da Capela optou-se por desmanchar a antiga capela para a construção de nova igreja “mais bonita e moderna”. Este momento gerou vários impasses, foi um ato em que poucos moradores foram consultados e muitos foram pegos de surpresa¹⁴.



Figura 02: Capela da comunidade do Butiá de 1966.
Fonte: Acervo pessoal de Valmor Bastos.



Figura 03: Igreja da Comunidade do Butiá de 2009.
Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola Núcleo Municipal Leoniza Carvalho Agostini.

1.1.2 Comunidade Barragem Still

O nome Barragem Still originou de uma antiga loja da família Bossardi que chamava Still e em função da barragem geradora de energia para o funcionamento de uma Fábrica de Pasta. A fábrica de pasta foi sendo desativada entre os anos de 2009/2010 e este motivo ocasionou o remanejamento de dezessete famílias que ali trabalhavam e residiam.

¹⁴ No depoimento do Sr. Valmor ele relata sua discordância com a situação: “fiquei muito triste e sentido um pedaço do sonho do meu pai que se encerrou, da sua família, os casamentos das minhas irmãs, batizado das minhas filhas e todo o meu esforço, pois era jovem quando ajudei na construção da igreja” (BASTOS, 2012, informação escrita).

Atualmente está sendo implantada uma Usina Hidrelétrica de propriedade privada e apenas duas famílias permanecem na localidade.

O histórico da Comunidade Barragem Still está bastante limitado, pois com o fechamento da fábrica e o remanejamento das famílias o acesso aos costumes, aos valores, a história, a memória desta comunidade está com pouco registro.

Como já mencionado, o campo vivido como lugar de comércio precisa cada vez menos de pessoas e neste caso necessita prioritariamente de máquinas, de turbinas e de recurso hídrico.



Figura 04: Barragem na Comunidade Barragem Still.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola Núcleo Municipal Leoniza Carvalho Agostini.

1.1.3 Comunidade do Cadoriti

A comunidade do Cadoriti, na localidade denominada Rio Correntes, iniciou a partir das atividades de uma serraria há aproximadamente 30 anos. Com o passar do tempo, a madeira foi extraída demasiadamente, fazendo com que esse recurso ficasse escasso e sem materiais para que a serraria continuasse em seu trabalho. Dessa forma, foi fundada a fábrica de papel e celulose, Cadoriti, sendo um de seus precursores, o Sr. José Amilton Lopes, que ainda integra o grupo da fábrica.

A então empresa Cadoriti, possuía muitos funcionários, entretanto declarou falência e ficou por dois anos sem funcionar. Passado esse tempo, um empresário de Caçador começou as atividades da fábrica.

Atualmente, residem quarenta famílias nessa localidade, sendo que, trinta famílias trabalham na fábrica e dez trabalham com agricultura, pecuária e criação de gado de leite.

Anteriormente, a Igreja católica, que era a maioria na comunidade, realizava uma festa anual em honra ao seu padroeiro. Hoje, como os católicos estão em menor quantidade, essas festas não acontecem mais e as famílias se encontram somente nas celebrações mensais com o Padre na comunidade ou nas reuniões semanais na Igreja Evangélica quando da realização de cultos. A comunidade tem este nome em função da fábrica Cadoriti Celulose estando localizada no Rio Correntes, divisa com o município de Santa Cecília.

No depoimento de uma pessoa da comunidade *relata*¹⁵ *que alguns fatos marcaram profundamente a história desta localidade: mortes por afogamentos, mortes por choque elétrico e em 1983 a enchente que inundou a metade das casas e destruiu a fábrica de papel.*

A Escola Isolada Indústria J. Bettega foi construída inicialmente na serraria, mais tarde com a estrada modificada e asfaltada a escola foi desmanchada e reconstruída em outro lugar da comunidade. Em 2007 a escola foi cedida para a comunidade para educação de jovens e adultos.



Figura 05: Vista panorâmica da Comunidade do Cadoriti.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola Núcleo Municipal Leoniza Carvalho Agostini.

1.1.4 Comunidade Cartão Sbravatti

Inicialmente esta localidade era conhecida por Rio das Pedras, mais tarde de Guarda-Mor e posteriormente de Bernadoni. A comunidade do Cartão Sbravatti foi formada inicialmente por 03 famílias de fazendeiros, mais tarde com a fundação da

¹⁵ Depoimento de Darcema Carvalho Caetano residente na Comunidade Cadoriti, em entrevista concedida em 20/02/2012.

Indústria de papel e tubetes, a comunidade passou a ter aproximadamente 58 famílias de moradores, que trabalham na fábrica. O trabalho é dividido, na fabricação de papel sob a responsabilidade masculina e dos tubetes onde são as mulheres que realizam o trabalho de fabricação.

A grande maioria dos moradores da comunidade trabalha na fábrica e há três famílias de agricultores e criação de gado de leite. Nas horas de folga, as mulheres se reúnem nas casas das vizinhas para conversar e tomar chimarrão. Para os homens, o lazer está no campo de futebol, onde costumam realizar treinos para os jogos que participam na Cidade de Curitiba, com o seu Time Cartão Sbravatti.

Nessa localidade, há somente duas famílias evangélicas, os demais moradores são católicos e freqüentam a igreja da comunidade nas missas mensais e nos terços semanais. Acontecem festas duas vezes ao ano, nos meses de fevereiro e outubro ocorrem os torneios de laço, numa propriedade particular.

Há uma cachoeira na localidade, que é responsável por atrair pessoas para tardes de lazer junto a esse bem natural. Para suprir as necessidades básicas das famílias, existem um bar e uma mercearia, que oferecem produtos essenciais para garantir a alimentação e higiene dos moradores.

A Escola Isolada Guarda Mor funcionou na comunidade até a construção do Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini e a suas instalações tem sido utilizada pela comunidade como capela e na alfabetização de adultos.



Figura 06: Vista panorâmica da Comunidade Cartão Sbravatti.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola Núcleo Municipal Leoniza Carvalho Agostini.

1.1.5 Comunidade Reassentamento Novo Amanhecer

O texto O Despontar de um Novo Amanhecer¹⁶ foi escrito por uma estudante da

¹⁶ Texto selecionado 1º lugar- categoria Crônica na etapa municipal de Curitiba na "Olimpíada de Língua

Escola do Campo residente na comunidade do Reassentamento Novo Amanhecer. O texto narra historicamente a relação da jovem com o seu lar, seu novo lar. Relata, mesmo que sinteticamente, a origem da comunidade e a forma como o hidronegócio trata, senão exclui a população que tem suas terras alagadas.

O Despontar de um Novo Amanhecer

No campo, no lugar onde eu vivo está o meu lar.

Uma casa simples em meio à simplicidade.

Simplicidade que gosto de observar da varanda, onde me sento quando o sol começa a se despedir, já deixando no ar saudade dos acontecimentos desse dia.

Hoje me sinto mais nostálgica do que nunca e ao sentar-me aqui, na varanda, da minha casa, meu olhar volta-se para o cotidiano a que estou acostumada, as galinhas que por instinto já buscam o seu lugar nas árvores do quintal, logo a diante as vacas seguindo para a ordenha, última atividade do seu dia; mais distante o homem, cansado da colheita, retoma o caminho de casa. E minha nostalgia ao observar esse cenário, tão familiar, me faz voltar ao passado e recordar o nascimento do lugar onde vivo.

Esse lugar foi povoado há muitos anos, quando minha família e outras aqui chegaram vindas do Rio Grande do Sul. Nossas terras gaúchas ficaram sob águas de uma hidrelétrica e o direito nos deu esse novo lar. Somos famílias reassentadas. Tivemos de deixar para trás toda uma história de vida, mas trouxemos junto nossos familiares, nossa cultura e nossa esperança.

Esperança, essa que nos fez dar o nome a esse lugar amado, de Novo Amanhecer, pois aqui vislumbra o começo de uma nova história para cada família que ali chegara.

Agora já faz 10 anos que estamos reassentados nesse lugar cheio de encantos, onde cultivamos nossa tradição gaúcha com o churrasco no espeto, a roda de chimarrão e a música tradicionalista. Tradição essa, que está associada às raízes dessa terra que teve como o tropeiro e o caboclo, grandes protagonistas de sua história.

Nossa cultura agrícola também se misturou com a da região, pois junto ao cultivo do milho, soja, trigo e feijão há agora o cultivo do alho, que fez essa terra despontar em meio ao Planalto Serrano. Terra essa conhecida como “coração de Santa Catarina”, Curitibaanos, onde, no seu interior está o Reassentamento Novo Amanhecer, o meu lugar.

O canto da curucaca me traz de volta para a varanda da casa do lugar onde vivo. Lugar que me acolheu e do qual já faço parte. Lugar em que vivo feliz e cheia de esperança em cada Novo Amanhecer.

A comunidade¹⁷ teve início no ano de 2003, após alguns anos de luta contra o consórcio construtor da barragem de Machadinho que vinha negando o direito em

Portuguesa Escrevendo o Futuro/2010”. Escrito por: **Josieli Panho**, estudante do 1º ano do ensino médio da escola Núcleo Municipal Leoniza Carvalho Agostini e residente no Reassentamento Novo Amanhecer.

¹⁷ Este Histórico da comunidade foi escrito pelos moradores: Anacir Pinto Ribeiro e Neila da Silva para apresentação no Dia da comunidade -Projeto realizado na escola Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini, em abril de 2007, em uma atividade de integração do Sindicato Rural que aconteceu na comunidade e no Projeto da Escola intitulado Comunidades Educativas, no dia 03 de dezembro de 2011.

permanecer na terra produzindo alimentos. No dia 25 de julho de 2002 foi adquirido a área de terra e em março de 2003 foi feito o pagamento da terra. É aí que dá início a uma nova comunidade, a comunidade Novo Amanhecer, que é formada por famílias dos municípios: Marcelino Ramos, Maximiliano de Almeida, Machadinho e Barracão RS, Piratuba, Capinzal e Zortéa – SC.

A primeira família mudou-se para a comunidade em 05 de maio de 2003. E com a construção das casas, vários agricultores vieram trabalhar nessas construções em 18 de julho de 2003. Durante a construção das casas, se construía a rede de luz pelo programa luz para todos do governo federal.

No ano de 2004, a empresa construtora da barragem suspendeu a liberação de recursos para a construção do reassentamento. Com a paralisação da construção muitas famílias que viviam em casas de parentes, porque suas terras já tinham sido alagadas e não conseguiam sobreviver, vieram morar nas casas só com as paredes e a cobertura, outros construíram pequenos alojamentos ao lado das mesmas. Após várias negociações a empresa retoma a construção das casas, deixando algumas casas inacabadas e também o aparelho comunitário. Com a ajuda das famílias, no dia 03 de dezembro de 2005, foi construída uma pequena capela de 4m X 4m para fazerem as orações e para que fosse instalada a rede de luz, mais tarde foi construída outra casa de 7m X 8m. Depois, foi construído um pavilhão de 15m X 10m e uma cancha de bocha. Mais tarde, foi aumentado o pavilhão, feito paredes, mudado a cancha.

As primeiras orações eram realizadas nas casas que tinham cobertura, o primeiro culto foi rezado no dia 16 de maio de 2004. A primeira catequese começou no dia 12 de março de 2005. A primeira missa foi rezada no dia 09 de abril de 2005, na primeira capela de 4m X 4m, pelo Frei Luis Carlos Peloso. A 1ª festa foi no dia 21 de maio de 2006.

O nome foi escolhido diante várias sugestões. Novo Amanhecer se justifica por ser o início de uma nova comunidade, novos vizinhos, novos amigos, era início de uma nova vida. A primeira diretoria foi eleita no ano de 2004. No ano de 2006, começou o clube de mães e em 2010 iniciou as atividades esportivas com a participação no Campeonato Municipal de Futebol de Campo.

Residem no Reassentamento atualmente, 36 famílias, trabalham no cultivo do milho, soja, arroz, mandioca, alho e na produção de leite como principal atividade numa

área destinada a cada família de em média 14 ha, havendo uma área comum de preservação ambiental.

No dia 25 de julho de 2011 faz nove anos da conquista que é comemorada com o Sindicato dos Trabalhadores.



Figura 07: Vista panorâmica do Reassentamento.
Fonte: EHRHARDT, C.M.A.M, 2012.



Figura 08¹⁸: Casa inacabada no Reassentamento.
Fonte: EHRHARDT, C.M.A.M, 2012.

1.1.6 Comunidade Reassentamento Santo Expedito

Formado por famílias atingidas pelo empreendimento hidrelétrico de Machadinho¹⁹ e que participaram do movimento “luta das 320 famílias” cujo objetivo era o de reconhecimento do direito a indenização das terras alagadas. Por não terem reconhecimento do que lhes era devido, após muitas mobilizações, em 2007 tiveram suas casas concluídas, entretanto o consórcio não destinou infraestrutura comunitária para este Reassentamento.

A primeira designação para o reassentamento foi de Reassentamento Curitibanos I. A área total do reassentamento é de 1.111 ha e esta localidade é conhecida como “Travessão de Santa Cecília” por fazer divisa com o município de Santa Cecília. A distância entre a sede do município de Curitibanos e o reassentamento é de 45 km. A área pertencia aos familiares do ex-prefeito de Curitibanos Wilmar Ortigari, foi adquirida do Sr. Ivens Ortigari no valor de \$3.150.000,00.

¹⁸ Em visita *in loco* encontram-se casas que não foram concluídas, permanecendo abandonadas até os dias atuais.

¹⁹ A Hidrelétrica Machadinho SA no município de Piratuba, rio Pelotas desalojou famílias de dez municípios catarinense e riograndense do sul. Iniciou suas atividades em 2002e faz parte do Projeto Uruguai. Ver a respeito: EHRHARDT, C.M.A.M e FIOD, E.G.M. Histórias Submersas: vozes dos atingidos por barragens em Santa Catarina, 2009 In AUED, Bernardete Wrublewski e VENDRAMINI, Célia Regina (org.). **Educação do Campo: Desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, 2009.

Setenta e uma famílias que adquiriram seu terreno com recursos financeiros da MAESA Machadinho Energética Sociedade Anônima, consórcio responsável pela construção e exploração da UHE Machadinho. Além das terras o recurso deveria ser o suficiente para a construção das casas, estradas, rede de luz e demais benfeitorias. A Empreiteira DESAR do oeste de SC comprometeu-se com a construção das casas utilizando a mão de obra dos reassentados, o que levou algumas famílias a instalarem-se nos galpões existentes na fazenda, ou em lonas erguidas com taquaras.

Foram três a quatro anos de luta conjunto com os reassentados, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), a Associação Conquista da Terra (ACONTE) e as comissões dos atingidos por barragens, para que fosse cumprido o que estava acordado entre os reassentados e o consórcio e isto levou muita gente pedir a intervenção do Santo Protetor nesta questão. O Pároco conhecedor da situação sugeriu então o Santo Expedido ou o São Judas Tadeu para Padroeiro da comunidade. A comunidade por afinidade optou por Santo Expedido e que passou a ser o nome do reassentamento.

Atualmente vinte e duas famílias residem no território que possui uma igreja e um galpão antigo de confinamento de gado que a comunidade utiliza para a festa do padroeiro, reuniões e demais atividades. A produção de agricultura subsistência e/ou agricultura familiar associada ao gado leiteiro são as principais atividades econômicas desenvolvidas nos 14 ha de cada proprietário.



Figura 09: Vista panorâmica do Reassentamento Santo Expedido.
Fonte: EHRHARDT, C.M.A.M, 2008.

1.1.7 Comunidade do Tabuleiro

Originariamente passagem e pouso de tropeiros, o primeiro nome dado a esta localidade foi de Rincão do Posto, posteriormente ficou conhecido como Tabuleiro, que é o nome dado ao morro muito alto e que em sua chapada se encontra a primeira capela da comunidade e o cemitério que possui forma de um tabuleiro de jogos.

Os primeiros habitantes da região foram os índios Kaingang da tribo Jê. Ainda hoje se encontram vestígios nos rios e nos arroios das louças de barro utilizada pela tribo e onde eram afiadas as suas ferramentas.

Os primeiros moradores dos Campos de Guarda Mor, denominação da região anteriormente, foram: Antonio José, Joaquim Manoel e Joaquim Pereira, que em 1852 venderam suas terras a Gregório Maciel. Por isso a Comunidade, por vezes, é reconhecida como o “Ninho dos Maciel”.

A estrada que ligava os campos do Rio Grande do Sul a Curitiba com destino às feiras paulistas, era também formada por trilhas, pontilhões e por picada aberta a facão e foice. Em Curitiba tinha em sua trajetória a região do Tabuleiro.

A Escola Isolada José dos Santos Maciel teve as seguintes professoras: Dinaires Meireles Linhares, Nize Bernardina Barbosa, Jobel Marcozine, Nair Santana, Dira Alves Ortiz, Eronita Corrêa Carvalho, Zita Greci de Andrade, Maria Esmelindra Muscöff, Erenita Maciel de Mello, Maria Aparecida Maciel de Mello e Enedina Maciel de Mello. A escola teve seu funcionamento até o ano de 2008 quando os últimos três alunos concluíram o nível de ensino ofertado na comunidade e acompanharam a Professora para o Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini.

A Capela do Tabuleiro foi construída a partir da promessa do Sr. Virgílio Moreira Leite em louvor ao Senhor Bom Jesus. Foi o seu filho Elizandro Moreira Leite que cumpriu a promessa a qual foi utilizada por toda a comunidade até o ano de 1979. Em 1980 foi inaugurada uma nova igreja por determinação do Bispo Dom Honorato Piazerá²⁰. Frei Arnaldo foi o fundador da nova capela.

A comunidade tem em sua cultura o culto aos domingos e dias santos, missas mensalmente e festas anuais no mês de agosto em louvor ao Padroeiro Senhor Bom Jesus.

²⁰ De acordo com o depoimento da Professora Enedina Maciel de Mello, a capela do Tabuleiro até 1979 era de uso particular e na época da Igreja documentar as capelas existentes na Paróquia os proprietários não a doaram. Desta forma, por sugestão do Frei Arnaldo a comunidade se cotizou e em 1980 foi inaugurada a Igreja agora Comunitária.

A culinária é diversificada, destacando-se os doces, as conservas, as compotas e massas que as mulheres participam de cursos ministrados na comunidade. O artesanato de tricô, crochê, macramê, ponto-fita são praticados na sobra do tempo destinados às lavouras. Cultiva-se o feijão, soja, arroz, verduras, legumes e frutas.

Atualmente residem trinta famílias que acreditam que uma vivência boa é construída no dia a dia com respeito e dignidade.



Figura10: Vista panorâmica da Comunidade do Tabuleiro
Fonte: Acervo Secretaria Municipal de Educação, 2012.

1.1.8 Distrito de Marombas Bossardi

Por volta de 1920 a comunidade começa a se formar a partir das famílias que se deslocaram do Rio Grande do Sul na busca de trabalho nas serrarias e fábricas de crina vegetal.

Nesta mesma localidade, por volta de 1945, funcionava uma central geradora de energia elétrica gerada à água a empresa Força e Luz AS. Esta empresa privada gerava e fornecia energia elétrica para o município de Curitibaanos. Estima-se que o período de funcionamento foi de dez anos.

Registra-se que no mesmo período nesta comunidade foi fundada uma escola pela Irmã Florentina da Escola Santa Teresinha.

A vila foi, durante algum tempo, independente comercialmente do município, pois se registra a existência de quinze serrarias e algumas fábricas de crina vegetal. Havia posto de gasolina, bares, mercearias, hotel, salão de baile, cemitério, raia de carreira de

cavalo, a balsa e cadeia com dois policiais. Foi criada uma estação de rádio clandestina e que operou por curto tempo.

Neste distrito há um despraiado do Rio Marombas o “Recanto Dona Elvira”, lugar que foi conhecido no passado como “Praia do Pedro Manco”, onde a população se reúne para festas familiares, ou eventos de moto cross, rodeios e outras festas que são promovidas por particulares.

Com o fechamento das serrarias a população desta localidade decresceu. Resiste ao tempo a Fábrica Bossardi pasta mecânica e papelão, que tem a maioria de sua população como empregada. O comércio restringe-se a mercearia e bar.

A Escola Isolada Prof.^a Alice Macedo de Ataíde transformou-se na educação infantil do campo e neste cenário foi construído o núcleo educacional contemplando toda a educação básica.

Atualmente cento e dez famílias residem nesta localidade.



Figura 11: Vista panorâmica da Comunidade Distrito do Marombas Bossardi.
Fonte: EHRHARDT, C.M.A.M, 2012.

Pode-se notar que apesar das peculiaridades, as comunidades descritas tiveram sua ascensão econômica com a exploração dos recursos naturais como a araucária, o butieiro, o solo, os recursos hídricos e o plantio comercial de pinus.

Muitos autores, dentre eles, Peixer e Varela citam a serra catarinense em sua formação histórica como uma região de grandes latifúndios que se dedicou inicialmente à pecuária. Referindo-se que “essa ocupação territorial deixou profundas marcas na formação cultural de seus habitantes, configurando relações de dominação e subordinação que em nada ajudaram o desenvolvimento da região”. (PEIXER e VARELA, 2011, p.19).

Parte do território curitibanense pesquisado evidencia que a dominação não se dá apenas por meio dos latifúndios, igual aos do século XVIII até o início do século XX, embora também estejam presentes.

A relação de dominação e subordinação está presente, por exemplo, nos dois reassentamentos. Vejamos que um reassentamento padrão, que é aquele onde há o reconhecimento do consórcio sobre os direitos da terra, é num território muito próximo à cidade, com energia elétrica, com malha viária, e lá está construído todo o aparelho comunitário (igreja, escola, salão comunitário, ginásio de esportes) a fim de reduzir o impacto na vida dos reassentados. Notadamente não foi o que aconteceu com os Reassentamentos Novo Amanhecer e Reassentamento Santo Expedito em Curitiba. O não reconhecimento de direitos dos atingidos, expressos em depoimentos, permite refletir que, além da dificuldade enfrentada na sua constituição, ainda hoje os desafios são enormes. A distância da sede da cidade é de aproximadamente 45 km, sendo 14 km de estrada de chão. A ausência de membros da família e amigos ocasiona o desejo de retorno à vida antiga e isto está demonstrado na redução de moradores, nas casas inacabadas e abandonadas até os dias atuais.

A nostalgia também está presente naquilo que a crônica escrita por Josieli Panho permite transparecer: (...) *minha nostalgia ao observar esse cenário, tão familiar, me faz voltar ao passado e recordar o nascimento do lugar onde vivo. Nossas terras gaúchas ficaram sob águas de uma hidrelétrica (...)*. O modo de ser, estar e intervir na comunidade, na sociedade e no espaço se dá diferentemente na barranca de um rio. É nessas terras agora alagadas que guardam tanta memória, trazendo a nostalgia.

Mais adiante Josieli Panho escreve: *Somos famílias reassentadas. Tivemos de deixar para trás toda uma história de vida, mas trouxemos junto nossos familiares, nossa cultura e nossa esperança*. Dando a conhecer que apesar das vidas terem sido afetadas, os reassentados buscam adaptarem-se à nova vida, ao novo território.

É comum o relato de que com o declínio das atividades econômicas a partir da escassez da matéria prima araucária, os povoados diminuíram, a migração aumentou, o aparelho comunitário foi se reduzindo inclusive com o fechamento de algumas escolas.

Entretanto, o trabalho assalariado nas fábricas de papel ou papelão nas comunidades de Marombas Bossardi, Cartão Sbravati, Cadoriti e Barragem Still (na atualidade a empresa gera energia elétrica) revelam que as indústrias em área rural ainda estão ativas, registrando-se inclusive a divisão do trabalho por gênero.

Como visto, a economia nas comunidades Fazenda do Butiá, Tabuleiro e Xaxim, Reassentamento Novo Amanhecer e Reassentamento Santo Expedito está centrada na agricultura familiar, pequenos produtores de grãos, de leite e gado para corte que se mistura ao cenário do agronegócio e produção de *pinus* e eucalipto.

Em todas as comunidades registrou-se a presença de prestadores de serviço de empregado rural.

Em conversas²¹ com os estudantes da escola, os jovens relatam *que possuem poucas oportunidades para os estudos universitários e ingresso no mercado de trabalho*. Os jovens que residem nas comunidades onde as fábricas estão ativas *buscam trabalho assalariado nas indústrias*. Já os que moram nas comunidades agrícolas procuram migrar para os centros urbanos procurando outras oportunidades de trabalho no comércio ou em indústrias. Para estes jovens *a maioria das comunidades tem problemas com a infraestrutura local, tais como: falta de postos de saúde, de áreas de lazer, de coleta de lixo, o esgoto não tem tratamento, ausência de acesso aos meios de comunicação (internet e telefone), falta de transporte coletivo para a sede do município e falta de emprego para as mulheres, além da conservação das estradas impossibilitada pelo excesso de chuva*.

Neste trabalho de investigação do histórico das comunidades as reflexões trazidas pelas experiências vividas dos sujeitos do campo estão muito presentes as interações que se expressam em acontecimentos como *pixiruns*, festas da capela, jogos de futebol, visitas. Essas relações estão identificadas como (...) *há uma ligação entre as pessoas* (Texto de Maria Helena Carvalho Bastos da comunidade da Fazenda do Butiá). É um cenário de trocas que se complementam, mas também que se repelem. A construção de uma nova capela, por exemplo, pode significar não apenas a modificação da paisagem ou da estrutura da edificação. Pode ir muito além, na representação da demolição da velha capela estão também soterradas as lembranças de vidas.

Na diversidade das relações vividas por essa população é possível identificar diferentes modos vida por meio dos hábitos de alimentação, religiosidade, lazer e isto associado à contradição e o tensionamento evidenciados, com seus efeitos pedagógicos também na educação formal.

Em que pese a limitação deste esforço em reunir dados e contextos históricos destas oito comunidades que formam o território das famílias dos estudantes da escola

²¹ Em visita na escola Núcleo Municipal do Campo buscou-se, a partir da aproximação, com os jovens, estabelecer conversas informais para que na expressão sincera de suas opiniões se obtivesse a descrição da realidade.

nucleada intracampo, tem sentido a declaração de Ecléa Bosi (1994) que as histórias de vida existem para transformar a cidade onde floresceram e não apenas para serem arquivadas ou guardadas, sinalizam o campo como um lugar diverso, dinâmico, contraditório e por isto mesmo, humanizador.

1.2 Bases metodológicas

Estudar a experiência humana a partir da implantação de uma escola do campo considerando que a atividade educacional se constitui na complexa trama das relações sociais e ainda, que as experiências pedagógicas são fruto de construção contraditória, desponta como um grande desafio metodológico.

Para compreender e analisar esta realidade, a pesquisa tem enfoque qualitativo o que para Triviños (1987), pode ser aprendida de duas maneiras. Uma abordagem é a *subjetivistas-compreensivistas* outra é a *crítico-participativos com visão histórico-estrutural*. Para o autor, esta alternativa é “dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos” (TRIVIÑOS, 1997, p.117).

Portanto as práticas pedagógicas da escola do campo por se caracterizarem como processos dinâmicos e complexos carecem de sentido de historicidade que não se sustentam apenas na compreensão linear da realidade.

Assim, a visão fixa e estática da realidade cede espaço para um contexto histórico dinâmico, complexo e contraditório. Nesse sentido, o recorte histórico, dinâmico e complexo do período conhecido como o ciclo da madeira, na região, até os dias atuais anuncia a trajetória da educação da área rural e posteriormente a educação do campo.

A esta percepção de um fenômeno num contexto histórico Triviños (1997, p.129) afirma:

A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética, parte também da **descrição** que intenta captar não só a aparência do fenômeno como também a sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar a sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por **intuir** as conseqüências que terão para a vida humana. (grifo do autor).

Buscam-se as raízes do contexto sob observação e o entendimento do sujeito como ser social e histórico, negando a base que se sustenta no pressuposto de que os fenômenos dependem exclusivamente da cultura, do pensamento ou da própria experiência. Aprender um fenômeno singular no contexto social, mas inserido em uma realidade histórica, caracteriza este estudo de caso.

O estudo de caso inicialmente proposto: as práticas pedagógicas da escola de campo a partir da análise, não apenas do fenômeno, mas do entendimento de suas causas, indicou outras urgências, outros caminhos, outra energia, outro caso: o estudo da educação do campo no território curitibanense.

O estudo de caso é, para André e Lüdke (1986), o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico. Para as autoras, o estudo de caso incide naquilo que ele tem de único, de próprio, de singular, mesmo que possam ficar evidentes, posteriormente, algumas semelhanças com outros casos. O estudo de caso qualitativo se desenvolve em uma situação natural, como confirmado por André e Lüdke (1986, p.18), “é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Por caracterizar-se num plano aberto e flexível este estudo de caso oportunizou outras conjecturas que levaram a diversos e diferenciados percursos. Eventualmente precisou-se recorrer aos objetivos, pois a complexidade de suposições estimulava o distanciamento deste estudo. A disciplina pareceu como reguladora. Entretanto Triviños (1987, p.136) assegura que a coleta de dados pode, ao ser interpretada, originar a busca de outros dados:

O processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informação.

Para reunir as informações da pesquisa qualitativa e, por conseguinte do estudo de caso, André e Lüdke (1986, p.25) advertem que: “o que cada pessoa seleciona para ver depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural.” Esta subjetividade pode levar ao privilegio de alguns aspectos da realidade e a negligência de outros. Para que o instrumento de coleta de dados se conceitue como “fidedigno de

investigação científica” *idem*, exige um rigoroso planejamento, tanto quanto atenção especial aos informantes, às cenas em observação e as anotações realizadas.

Os instrumentos para estudar historicamente a educação rural e escola do campo qualitativamente, pressupõem a participação dos sujeitos “como um dos elementos de seu fazer científico” (TRIVIÑOS, 1987, p.138). Nesse sentido, apoiou-se na entrevista semiestruturada, observação direta, anotações de campo e análise documental. As indicações de Triviños (1987) a respeito dos aspectos gerais dos instrumentos de coleta de dados orientaram a trajetória planejada, mas sem rigidez que fixa a realidade, porém lhe dando movimento.

A entrevista semi estruturada partiu de questionamentos básicos apoiados em documentos que levaram a novas indagações e novas respostas. Este conhecimento e a realidade são construções que se fazem e refazem invariavelmente.

Nesta pesquisa, a partir do conhecimento da realidade e do quadro teórico inicial buscou-se elaborar as entrevistas semi estruturadas com historiadores, pesquisadores, gestores educacionais, profissionais da educação e sujeitos do campo que fizeram parte da educação rural e que fazem parte da educação do campo.

Selecionou-se o pesquisador e historiador do município, a diretora da escola, os professores cujas práticas foram estudadas, aleatoriamente as famílias que participaram dos projetos e que estiveram na escola nas visitas feitas, alguns moradores mais antigos das comunidades e estudantes. A partir das entrevistas outros elementos emergiram e que ramificaram a pesquisa, uma vez que o campo interrogativo possibilitou a elaboração do conteúdo com a participação dos informantes e novos dados foram descritos a partir das suas experiências.

A análise documental consistiu na verificação de diferentes materiais escritos, Leis e Decretos Municipais, Atas, Diretrizes, livros, jornais, artigos, mapas, arquivos, sites e registros escolares. Os documentos não foram escolhidos aleatoriamente, mas com os propósitos descritos nos objetivos. Conforme André e Lüdke (1986, p.38):

A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

A pesquisa de campo aconteceu por observação direta no segundo semestre de 2011 e no primeiro bimestre de 2012 sistematicamente. Por vezes o contato se dava como

previsto e noutra a diretora acionava a pesquisadora por eventos com relevância à pesquisa que não estavam programados. Os projetos foram acompanhados na realização de algumas das suas fases, sendo que não foi possível a presença da pesquisadora em todos os momentos do desenvolvimento dos projetos pela própria dinâmica escolar. Os projetos desenvolvidos na e com a comunidade permitiram um acompanhamento mais sistemático. Os documentos sobre o planejamento e execução dos projetos foram disponibilizados como fonte de pesquisa, análise e acompanhamento à pesquisadora. As entrevistas com as responsáveis pelos projetos foram periódicas.

Algumas vezes a entrevista realizada levava a outro e mais outro exercício de escuta. Esse contato direto do pesquisador com o contexto pesquisado proporcionou a apreensão dos significados e das experiências dos sujeitos.

Triviños (1987, p.153) reforça a ideia de que na observação do fenômeno social é possível captar “sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, de dinamismos, de relações”.

Os registros das observações foram realizados por meio de anotações escritas e material transcrito de gravações e para historiar os eventos utilizou-se de fotografias e filmagens.

Durante a realização desta pesquisa fora submetido à aprovação em comitês científicos e após aprovado, apresentado em seminários ensaios desta dissertação. No decorrer das apresentações os questionamentos e problematizações permitiram que o aspecto contraditório aparecesse o que possibilitou novos e diversos direcionamentos. Assim que, o caminho se fez ao caminhar.

CAPÍTULO 2

POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: Legislação e análise

Neste capítulo procura-se refletir sobre a necessidade de educação na especificidade dos povos do campo, uma vez que a educação como direito universal, de todos os cidadãos, deveria estar em todos os espaços, territórios e campos. O que se observa no conflito Guerra do Contestado é que a escolarização é determinante para o bem estar social. O capítulo não abordará o aporte histórico sobre o episódio, mas como o acontecimento é interpretado pelas autoridades da época.

Na sequência desenvolve-se a reflexão em torno de taxas e indicadores que revelam a oposição das políticas públicas rural/urbano, justificando e legitimando a necessidade do Movimento Nacional Por uma Educação do Campo.

Ainda que para muitos a legislação seja conhecida, confronta-se com a ausência de política pública para a educação do campo e encontram-se práticas pedagógicas com a concepção da educação rural. Apesar de publicado, divulgado e estudado a existência do Movimento Nacional Por uma Educação do Campo e todo o seu marco regulatório não está conhecido por todos os sujeitos necessários para a efetivação da educação do campo.

Voltemo-nos para a história:

Permita que eu manifeste o meu desacordo quanto à afirmação de que a causa única das lamentáveis ocorrências, que vem perturbar a tranquilidade das populações dos nossos dois Estados, seja a velha questão de limites. Em minha opinião, *esses tristes fatos têm sua origem na degradante e mesquinha condição que o analfabetismo reduz os infelizes habitantes dos nossos sertões*. Telegrama de Vidal Ramos governador do Estado de Santa Catarina em 17/12/1913 em resposta ao Governador do estado do Paraná. (SACHET, 1997, p.53), (grifo nosso).

Não é sem razão que estas reflexões se iniciam com a epígrafe onde se destaca: *esses tristes fatos têm sua origem na degradante e mesquinha condição que o analfabetismo reduz os infelizes habitantes dos nossos sertões*. Há ao menos três razões que a justificam: o discurso salvacionista da escolarização expressos em *condição que o analfabetismo reduz* e o predomínio da cultura urbanocêntrica já que tal condição é territorial, pois é manifesta nos *habitantes dos nossos sertões* que são adjetivados de *infelizes*. Finalmente, a intenção, mesmo que não revelada, de *domesticar* por meio da educação.

Portanto, começar este capítulo retomando a história do município de Curitiba refletindo sobre as tensões e as contradições, trata-se de confirmar que a mesma trajetória é produzida e reproduzida tantas vezes neste modelo societário. A epígrafe revela a forma como a autoridade catarinense justifica, senão reconhece o conflito secular quando os sertões catarinenses são alvo de disputa territorial que perduraram até a segunda década do século XX.

As “paragens de Lagens”²² já fora anexada e desanexada de São Paulo e conforme Sachet e Sachet (1997) somente em 1820 é incorporada a Santa Catarina. Entretanto, a zona de conflito permanece com o Paraná, que transformado em Província, reclama uso e posse de terras antes contestadas entre Santa Catarina e a Província de São Paulo, além de outras que nunca foram reclamadas.

A fim de legitimar a posse do território esbulhado a questão foi submetida ao terreno da engenharia, de projetos na Câmara dos Deputados, de Acórdãos no Supremo Tribunal Federal, de intervenções de arbitragem, de relatórios oriundos das intensas pesquisas nos campos do direito e da história. Todas as decisões afirmavam que as terras em litígio sempre pertenceram aos catarinenses.

Gritos e conflitos, destruições, assaltos, vandalismos, agressões, prisões, intervenção das forças federais, ainda o território litigado em abandono, a expulsão de posseiros de terras devolutas, o exército de trabalhadores desempregados da estrada de ferro e o messianismo resultaram no episódio complexo denominado Guerra do Contestado.

Contribui para o entendimento deste episódio a análise de Nilson Thomé, 2005, p.5:

²² Em 1864 foi criado o distrito de Curitiba que continuou pertencente ao município de Lages até 1869 quando de sua emancipação política e administrativa.

Nesta proposição, transcorridos 90 anos, o evento é entendido como a insurreição do sertanejo catarinense, provocada pelo avanço do capitalismo na região, influenciada pela construção da ferrovia, pela ação danosa da madeireira Lumber Company, pela questão de limites entre Paraná e Santa Catarina, pelo jogo de interesses entre fazendeiros e políticos, pelo misticismo que havia entre os caboclos, pela estratificação social e sistemas de vida da época, pela posse da terra, pelo messianismo e pela índole guerreira dos sertanejos. Como evento complexo, tem-se que este conflito eclodiu coincidentemente em tempo e espaço, na junção de motivações sociais, econômicas, políticas, religiosas e culturais, não podendo mais ser analisado e discutido sob um único prisma ou tomado isoladamente por apenas um destes fatores.

O conflito tem fim com a aniquilação dos redutos, pesquisas do historiador Nilson Thomé (2005) apontam para a morte de aproximadamente seis mil pessoas no sertão do Estado de Santa Catarina, entre dezembro de 1913 e janeiro de 1916, e com a assinatura do Acordo²³ de 20 de outubro de 1916.

Para Thomé (2005) o litígio secular é definido como a “insurreição xucra”, a “rebelião de fanáticos”, o “conflito social”, o “movimento messiânico”; a “tentativa de desestabilização das oligarquias”, a “questão de limites”; a “campanha militar”; a “luta pela terra”. A Guerra do Contestado foi tudo isso simultaneamente. Contudo, foi caracterizada no telegrama enviado ao Governador do Estado do Paraná apenas como a *“degradante e mesquinha condição que o analfabetismo reduz os infelizes habitantes dos nossos sertões”*.

O conflito do Contestado não pode caracterizar-se por um único fato. No entanto, toda esta complexidade foi traduzida, explicada, expressa e reduzida à falta de escolaridade. A insuficiência de certa instrução fora legitimada como a geradora do conflito e, desta forma se confirma a responsabilidade dada à educação ou à ausência dela, sobre as condições existenciais da humanidade. Arroyo (2011, p.141) confirma o exposto identificando que “uma forma antipedagógica de perpetuar identidades coletivas negativas, inferiorizadas, é incutir-lhes: vocês sem saberes, sem cultura venham a aprender dos sábios e cultos”.

Neste sentido, o sertanejo, homens e mulheres caboclas carecem então de outro modo de produzir a própria existência por meio da *escolarização/domesticação*, uma vez negado o processo de formação do homem por meio da atividade transformadora e

²³ O território em litígio foi dividido pelo árbitro Presidente da República Dr. Venceslau Braz que por sentença destinou 28.000 km² para Santa Catarina e 20.000 km² ao Paraná. LEMOS, Zélia de Andrade, 1977, p. 200.

criadora, neste caso, todo o caráter processual e educativo (aspectos sócio-político-culturais) presente nos redutos e nos sertões, nas próprias experiências sociais dos sujeitos.

É possível identificar a dimensão metodológica de controle e de dominação sociopolítica ao designar a escolarização como o problema central da sociedade. Este mito ajuda a manter a estrutura na qual a sociedade se alicerça, estando presente nas propostas, nos debates e nas ações.

Também verificamos esta posição no imaginário da população do campo onde também ela desacredita desta educação que está expressa e confirmada na opinião de uma representante dos pais na Comunidade do Tabuleiro em Curitiba/SC, quando era proposta a nucleação intracampo em oposição à nucleação urbana: “Vocês querem que quem é do mato estude no mato... isto é discriminação porque a educação da cidade é outra, é melhor” (BORGES, 2005, informação verbal).

A tese mais uma vez evidenciada é a de que a escola rural é atrasada, que as condições são inferiores uma vez que pouco se aprende, que a infraestrutura é precária e a professora é desqualificada. Esta evidência alia-se a outras percepções como a observada por Brandão *apud* Munarim²⁴, *et al* (2009, p.63): “as famílias de trabalhadores rurais não esperam da educação na escola rural uma educação rural”. Bem como observado na singularidade do território curitibanense a escola do campo pode representar apenas o continuísmo do saber da própria família ou da comunidade sendo cerceada qualquer outra possibilidade ou oportunidade que o espaço urbano pode oferecer. Desacreditar da educação do campo e transportar os estudantes para a cidade se enraíza neste imaginário.

A escola é apenas um lugar e um momento de educação uma vez que a educação é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus partícipes. A educação do homem existe por toda parte e o exercício de viver e conviver educa. Freire nos alerta que a educação deve levar em conta tanto a vocação ontológica do homem quanto as condições nas quais ele vive, afirmando:

Nesse sentido é lícito dizer que o homem se cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que a natureza coloca, como também no próprio ato de criticar, de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o precederam. (FREIRE, 1974, p.41)

²⁴ Artigo Política pública de educação do campo: a articulação entre o Estado e a sociedade. Publicado em: AUED Bernardete Wrublewski e VENDRAMINI Célia Regina (orgs). Florianópolis: Insular, 2009.

Pois bem, a partir destas reflexões o próximo questionamento é sobre a necessidade de educação formal dos povos do campo.

A educação produzida historicamente pela humanidade é patrimônio cultural, identitária desta humanidade, constituindo-se como direito universal e, portanto devendo estar acessível a todos. Esta acessibilidade não é universal, os dados do Relatório da UNICEF 2009²⁵ apontam para as desigualdades que o Brasil precisa superar especialmente as étnico-raciais, socioeconômicas e também as relacionadas à inclusão de crianças com deficiência. Conforme o Relatório os grupos mais atingidos pelas iniquidades do sistema educacional brasileiro são os afrodescendentes, indígenas, quilombolas, as que vivem nas comunidades populares dos centros urbanos e as com deficiência. Apontando que as circunstâncias que contribuem fortemente para a desigualdade de oportunidades são: as diferenças entre regiões, renda familiar per capita e escolaridade do chefe familiar. Dimensões como a região em que vivem, bem como a localização, rural ou urbana do domicílio, além de características como cor e sexo, podem reduzir a chance de uma criança completar o ensino fundamental na idade correta no Brasil. De cada 100 crianças em famílias vulneráveis apenas cinco vão completar o ensino fundamental em idade correta²⁶.

Vários relatórios vêm demonstrando a continuidade dos altos percentuais das taxas de analfabetismo no Brasil, entretanto as taxas de analfabetismo ou de abandono ou ainda de qualidade educacional insuficiente, para a população rural são mais evidentes.

Tais taxas revelam a oposição das políticas públicas rural/urbano. Em 2007, 23,3% da população rural de 15 anos ou mais era analfabeta contra 7,6% da população urbana. O índice do analfabetismo rural no Nordeste continua sendo o mais alto de todos: 33,8%, enquanto que na área urbana o índice diminui para 14,8%. O índice do Sul permanece o mais baixo de todas as regiões brasileiras: 8,9% para o rural e 4,7% na área urbana (OLIVEIRA, *et al*, 2011, p.51).

Os dados evidenciam que a educação básica pública do campo e da cidade muitas vezes se traduz como direito social e subjetivo negado e mutilado, um exemplo disto são os

²⁵O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades./coordenação geral: Maria de Saete Silva e Pedro Ivo Alcântara. – Brasília, DF: UNICEF, 2009.

Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_14927.htm.

Acesso em: 27/06/2010

²⁶ Dados disponíveis em Desenvolvimento Infante-Juvenil no Brasil e seus Determinantes, Ricardo Barros (Ipea), Mirela de Carvalho (Ipea), Mariana Fandinho (Ipea/UFF), Samuel Franco (Ipea), Rosane Mendonça (UFF/Ipea), Andrezza Rosalém (Ipea), Luciana Santos (Ipea/Uerj) e Roberta Tomas (Ipea), 2009. Versão preliminar.

Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_14927.htm.

Acesso em: 28/06/2010.

índices da região sul onde o analfabetismo na área rural é quase o dobro da área urbana. A reflexão sobre estes indicadores educacionais que se revelam mais precários na área rural justifica e legitima a necessidade do Movimento Nacional Por uma Educação do Campo, o movimento tem sua materialidade com o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997.

2.1 Marco regulatório da Educação do Campo no Brasil

Para que a trajetória da educação rural rumo à educação do campo seja analisada esta revisão bibliográfica destacará o marco regulatório presente no sistema nacional de educação.

A educação como direito público e subjetivo expresso na Constituição Federal do Brasil de 1988, como já visto não se faz universal, tampouco garantindo efetivamente a equidade, o acesso e a permanência dos estudantes. A justificação de Munarim *et al* (2009, p.58) é de que o movimento de educação do campo “antes de ser do campo é um movimento por educação universal de qualidade”. Advertindo que essa universalidade considera o direito à especificidade, sendo que esta singularidade é a justificação ao trato diferenciado que os sujeitos do campo têm direito.

Caldart demonstra a necessidade de uma educação pensada com os povos do campo, a partir do nascimento do movimento por uma Educação do Campo:

(...) nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas (...). A educação do campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade. (CALDART, 2010, p. 20).

Desta forma, em 1997 o movimento tem sua materialidade com o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) como finalidade ampliar um debate nacional sobre a educação do mundo rural/campo em termos de cultura específica. Participaram deste encontro a sociedade representada por meio da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST),

o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB).

Em 1998 a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo em Luziânia GO é considerada por Arroyo *et al* (2009, p.16) como uma “espécie de batismo coletivo da luta dos movimentos sociais e educadores do campo pelo direito à educação”. As instituições participantes no I ENERA formaram a Articulação Nacional, enquanto confirma-se a ausência governamental.

A década seguinte inicia com a aprovação pelo Congresso Nacional do Plano Nacional de Educação - Lei N°. 10.172/2001. Munarim *et al*, (2009, p.58), define o PNE como uma “antipolítica pública de Educação do Campo na medida em que é unilateral e excludente”. Destacou-se a característica urbanocêntrica da educação do campo expressa nas diretrizes do PNE:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade. (Lei nº 10. 172, 2001, p.23)

Embora o PNE estabeleça o fim das classes isoladas e unidocentes, Edla de Araújo Lira Soares, relatora do Parecer nº36 CNE/CEB de 04 de dezembro de 2001, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo e, portanto, num outro olhar sobre o campo a organização escolar poderá se constituir de variadas formas, inclusive com a unidocência. No texto a relatora enfatiza um campo dinâmico e com concepção própria de educação, insistindo que as políticas educacionais ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam a concepção do campo como constitutivo de uma realidade provisória. Defendendo ainda que:

O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não- urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (SOARES, 2001, p.05).

Seguindo o parecer e o voto da relatora Conselheira Edla de Araújo Lira Soares, o Conselho Nacional de Educação aprova e institui a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo constitui um conjunto de princípios e de procedimentos a serem observadas nos projetos

das escolas, adequando-os às Diretrizes Curriculares Nacionais, mas sobremaneira representando um grande avanço na construção do campo brasileiro, considerando os sujeitos que vivem, trabalham e estudam no campo. Os 16 artigos da Resolução estão fundamentados no seu preâmbulo pelo reconhecimento do “modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira” (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002, p.37).

A aprovação das Diretrizes Operacionais significou “um espaço de participação efetiva das organizações e movimentos sociais que compunham uma Articulação Nacional” (MUNARIM *et al*, 2009, p.59). Advertindo, apesar da aprovação das diretrizes, o distanciamento existente entre a normatização e a efetivação dos direitos.

Ainda em 2002 é promovido I Seminário Nacional Por Uma Educação Básica do Campo em Brasília de 23 a 29 de novembro. O que segundo Munarim “tem uma importância política na medida em que propõe aos diversos sujeitos sociais uma agenda afinada no trato à Educação do Campo nas oportunidades de relacionamento com o Governo que se instalava” (*idem*).

A Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), até então à margem do Movimento, passa a compor a Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Desta forma, a Marcha das Margaridas e Grito da Terra Brasil, clamam pela implementação das diretrizes por meio de capítulos com seis e nove itens respectivamente.

A Articulação Nacional por uma Educação do Campo põe-se a organizar a II Conferência Nacional quando ocorre, conforme Munarin “uma inflexão na relação Estado-sociedade com a criação no Ministério Educação e Cultura do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT)” (*ibidem*).

Esse rito de passagem na relação entre Estado e sociedade se confirma em duas situações: na II Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo em Luziânia GO em agosto de 2004 e na posse do Coordenador Geral de Educação do Campo na estrutura do MEC/SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) ao mesmo momento em que ocorria a Conferência.

O MEC coordena os Seminários Estaduais Educação do Campo em conjunto com a Coordenação Educação do Campo, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Secretarias Estaduais Educação e os movimentos e organizações

sociais do campo local. Os seminários resultam em 26 Cartas Estaduais, em Santa Catarina ocorre em dezembro 2004. A Carta de Santa Catarina para a Educação do Campo é considerada para os representantes do Fórum Catarinense de Educação do Campo o FOCEC:

Como o primeiro passo coletivo da sociedade civil organizada e de segmentos do Estado para sensibilizar gestores públicos, mapear demandas específicas do Estado e dos Municípios e para a formatação de um banco de dados com as experiências locais desenvolvidas pelo governo estadual, governos municipais, organizações não governamentais e movimentos sociais (Bases para a construção das diretrizes Operacionais para a Educação do Campo de Santa Catarina, 2010).

A então SECAD/MEC em 2007 encaminhou consulta ao Conselho Nacional de Educação referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo no sentido de orientar as redes e sistemas de ensino quanto à adoção de medidas que garantam o atendimento da educação às populações do campo de acordo com o proposto na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Afirmando que as atuais políticas de nucleação e de transporte escolar têm contribuído para descaracterizar a educação que se oferece a essas populações. Esta ausência de norma sobre os modelos de nucleação leva o relator Conselheiro Murílio de Avelar Hingel a afirmar que “*a escola rural nada mais foi do que a extensão no campo da escola urbana, quanto aos currículos, aos professores, à supervisão*”.²⁷ Apresentando o Parecer CNE/CEB Nº 23/2007 em 12 de setembro de 2007 e em anexo a minuta de Resolução que estabelece normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação do Campo.

Em 28 de abril de 2008 a CNE/CEB estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo por meio da Resolução nº 2/2008. Saliente-se que a resolução define que a educação do campo destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. Ainda, a garantia do transporte das crianças do campo para o campo, devendo oferecer o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo as condições

²⁷ Relator Murílio de Avelar Hingel Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Processo nº: 23001.000107/2007-28, 2007, p.2.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf
Acesso em: 08/03/2012

infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo. Prevendo também que organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições, entre outras diretrizes.

Na Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010- o Documento Final traz em seu eixo VI denominado de Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, quarenta itens destinados a Educação do Campo. Onde destacamos o reconhecimento e validação das práticas de ensino e da cultura das comunidades tradicionais e movimentos sociais, a realização de concurso público específico referenciado por bibliografia que contemple as distintas dimensões da realidade educacional do campo. Enfatizamos ainda a possibilidade de a escola organizar-se em classes multisseriadas tão discriminada em outros documentos oficiais, garantindo infraestrutura, recursos humanos e materiais didáticos.

O Decreto n.º 7.352 de 04 de novembro de 2010 definiu a abrangência dos termos populações do campo (agricultores familiares, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras...) e estabelece os limites da escola do campo reconhecendo aquelas situadas em área rural, conforme definição pelo IBGE ou em área urbana desde que predominantemente destinadas a populações do campo. Determinando ainda, que as instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Esta exigência legal certamente ampliará o debate no ensino superior.

O Plano Nacional de Educação (PNE) que tramita no Congresso Nacional estabelece em seus artigos e parágrafos que na elaboração dos planos de educação devam-se considerar as necessidades específicas das populações do campo e de áreas remanescentes de quilombos, garantindo equidade educacional. Ofertar educação em período integral. Ampliar o atendimento das crianças do campo na educação infantil, limitar a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades das comunidades rurais. Ampliar programa nacional de aquisição de veículos para transporte dos estudantes do campo, reduzir a evasão escolar da educação do

campo e racionalizar o processo de compra de veículos para o transporte escolar do campo, garantindo o transporte intracampo. Observa-se presente a reestruturação e aquisição de equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de professores, com atenção às classes multisseriadas. Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, entre outras proposições.

No âmbito do Estado de Santa Catarina destacamos a construção coletiva do Fórum Catarinense de Educação do Campo (FOCEC) 2010, que torna público seu debate em torno da realidade do campo catarinense apresentando as Bases para a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo de Santa Catarina.

Como explicitado na introdução do próprio documento, emerge de um processo densamente vivido por sujeitos coletivos da sociedade civil e das instituições governamentais dos três entes federados que, por quase uma década, encontram-se envolvidos com o debate, com práticas sociais educativas e proposições focadas na construção de políticas públicas para a Educação do Campo em Santa Catarina (Bases para a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo de Santa Catarina, 2010, p.1). Nesse sentido, as proposições apontadas são fruto dos diálogos ao longo desta década e particularmente discutidas no II Seminário Catarinense de Educação do Campo, realizado em Florianópolis, de 19 a 21 de maio de 2010. Além da caracterização do contexto atual do campo catarinense, o documento aponta as proposições a serem observadas pelas Diretrizes do Estado de Santa Catarina, assim sintetizadas: Planos de Educação e Regulamentação; Formação Continuada e Valorização dos Docentes; Gestão e Acompanhamento Pedagógico; Infraestrutura, Transporte e Alimentação Escolar; Material Didático e Aprendizagem; Demandas de pesquisas; Projeto Político-pedagógico e Currículo; Ampliação da oferta e Melhoria da Qualidade de Ensino.

O avanço da regulação legal brasileira explicitada se confrontada com os dados apresentados em vários relatórios bem como a realidade vivenciada no campo, denunciam o distanciamento entre a intencionalidade e a escolarização efetiva dos povos do campo. Denunciam ainda a fragilidade senão ausência das políticas educacionais destinadas à população que trabalha e vive no campo. Outra observação a ser feita é que embora a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 defina que a educação do campo destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida, alguns documentos oficiais como o Documento Final da CONAE e a proposta do PNE

apresentam diretrizes e metas para aos povos quilombolas e indígenas em separado daqueles da educação do campo. Acrescente-se então, a divergência conceitual presentes nas referências legais.

Esse conjunto de informações que se constitui o ordenamento legal orienta a nova concepção de educação do campo diferenciando-a da educação rural.

Por esse motivo, o marco regulatório é a essência na análise e compreensão da trajetória da educação no território em estudo.

CAPÍTULO 3

DE ESCOLA DA SERRARIA À EDUCAÇÃO DO CAMPO:

Trajetória das escolas rurais em Curitibaanos

Neste capítulo, a partir da análise do contexto histórico, buscou-se identificar e analisar os períodos históricos da economia da Região de Curitibaanos reconhecendo a importância do ciclo da madeira para o desenvolvimento da região e para a criação das escolas rurais. Paradoxalmente o motivo da criação, do funcionamento e do fechamento das escolas tem sua centralidade no uso e ocupação do território que se dá pela instalação de inúmeras serrarias e posteriormente, por seu fechamento.

Pesquisou-se a trajetória das escolas rurais e relataram-se histórias vividas por alguns personagens. A partir destes dados emergem análises sobre o movimento no território educacional curitibanense, que por sua vez, proporciona reflexões de como o campo e seus povos tem sido visto e tratado, estabelecendo relações de como esta particularidade faz parte do mesmo cenário nacional.

A negação da escola nucleada na sede da cidade e a compreensão dos conceitos do marco regulatório da Educação do Campo Nacional cunham a opção pela política de nucleação escolar intracampo e a Política da Educação do Campo em Curitibaanos.

3.1 Contexto do território

Como já visto, entre os anos de 1728/1730, o Município de Curitibaanos tem sua origem passando a ser conhecido como "Pouso dos Curitibaanos" em decorrência dos tropeiros sulinos que utilizavam o lugar como estância. Até 1869 Curitibaanos política e

administrativamente era um Distrito do Município de Lages²⁸. Com a emancipação política administrativa em 11 de junho de 1869 a extensão territorial, muito maior que a atual, foi cedendo áreas para a formação de novos municípios²⁹: Lebon Régis em 1958, Santa Cecília, em 1958, Fraiburgo em 1961, Ponte Alta em 1964, São Cristóvão do Sul em 1992, Ponte Alta do Norte em 1992, Frei Rogério em 1995, ainda cedendo parte de seu território para a formação dos municípios de Caçador em 1934, Campos Novos, Canoinhas, Matos Costa.

Pensar num território é permitir ir além da divisão de um espaço geográfico, podendo caracterizá-lo cultural, político, social e economicamente, dentre outros aspectos, e estabelecendo suas relações, o que lhe atribui a identidade. Nesta perspectiva, a realidade do campo em Curitiba, bem como o da Região Serrana e da Região do Contestado³⁰, é caracterizada por disputas de projetos e por ciclos econômicos diferenciados.

Diferentes autores caracterizam as atividades econômicas pelo longo período da pecuária extensiva nos anos de 1766 a 1940, o curto período da exploração predatória das florestas nativas da araucária e sua substituição pelo monocultivo do *pinus*, a matéria prima da indústria papelreira existente na região.

O primeiro período tem como base econômica a criação de gado em grandes fazendas e a agricultura de subsistência. Locks *et al* (2006) ao analisar este contexto observa que “no longo período da estruturação e permanência fundiária de grandes fazendas de criação de gado (1766-1940), antecedendo ao ciclo da madeira a região se caracteriza pelo sertão, roças, vilas e povoados”. Munarim (2000, p.98) confirma a precariedade da convivência social, já que as vias de comunicação eram difíceis com poucos contatos com outras regiões, retratando que no sentido geográfico, cultural e econômico “a visão de mundo dos seus habitantes em geral era de quem vivia isolado”.

Propõe-se, a partir da análise histórica, destacar a influência da economia centrada na exploração de madeira no movimento do território educacional de Curitiba. Para o historiador Nilson Thomé este “fenômeno econômico”, a produção de madeira a partir da

²⁸ Distrito de Curitiba, criado por Lei Provincial N 535, de 22 de março de 1864.

²⁹ De acordo com as Leis: Decreto Legislativo em 12 de agosto de 1958 (Lebon Régis); Lei n 348, de 21 de junho de 1958 (Santa Cecília); Lei N 981, de 22 de julho de 1964 (Ponte Alta); Leis N 8.555, de 30 de março de 1992 (São Cristóvão do Sul); Lei N 8.554, de 30 de março de 1992 (Ponte Alta do Norte); Lei Estadual n 9896, de 20 de julho de 1995 (Frei Rogério).

³⁰ Diferentes pesquisas apontam Curitiba ora fazendo parte da Região do Contestado ora da Região Serrana. Na perspectiva histórica adotaram-se as duas, pois Curitiba desmembrou do território Serrano de Lages e também fez parte da Região onde ocorreu a Guerra do Contestado.

extração da araucária e em menor escala da imbuia, “ficará marcado na História de Santa Catarina como um dos mais importantes do século XX:” (1995, p.15).

O historiador Nilson Thomé assegura não apenas a importância da atividade econômica derivada da exploração do pinheiro para a região, mas também para todo o Estado de Santa Catarina:

Assim como a História do Brasil registra ciclos econômicos da cana-de-açúcar, das pedras preciosas, da borracha, do café, etc., na periodização do passado pelas principais atividades econômicas, entendemos ser possível caracterizar o “Ciclo da Madeira” para a Região do Contestado³¹, e por extensão de importância, para o Estado de Santa Catarina.
THOMÉ (1995, p.16).

Antonio Munarim (2000) reconhece que a extração da madeira araucária abundante em toda a Região Serrana do Estado Santa Catarina torna-se a base do desenvolvimento econômico da região a partir de 1940, o que atraiu migrantes para a região.

Com o início o “ciclo da madeira” a intensificação da extração da araucária gerou a devastação dos pinhais, o desenvolvimento industrial e a evolução da economia. Munarim (2000, p.102) descreve este período como uma “verdadeira euforia desenvolvimentista”, tornando inédito o desenvolvimento econômico desta região até então. Enquanto a indústria madeireira se expandia aceleradamente com a extração e com a exportação, a região é integrada à economia nacional.

[...] a essa microrregião de Santa Catarina caberia cumprir, nesse período, a tarefa de fornecer matéria-prima ao mercado nacional, em especial, fornecer a madeira bruta à indústria da construção civil em franca expansão nos centros urbanos, bem como madeira beneficiada para a exportação. MUNARIM, (2000, p.103).

Com a instalação das serrarias, na maioria das vezes em meio aos pinhais, e também de outras atividades derivadas da madeira, tais qual a produção de pasta mecânica, de crina vegetal, de lenha, de carvão vegetal, de fábrica de móveis e de artefatos, tem lugar a geração de povoados, vilas de operários que se constituíram ao redor destas atividades econômicas. Produz-se, a partir daí, outras relações sociais, outro convívio, outras necessidades, e, para alguns, a oportunidade de escolarização. É no momento em que a

³¹ Região do Contestado trata-se de uma ampla zona localizada no Centro-Oeste de Santa Catarina, formada pelas microrregiões: Planalto Norte, do Contestado (ex- Vale Canoinhas), do Meio Oeste, do Alto Vale do Rio do Peixe, e partes das microrregiões do Alto Uruguai, Serrana e do Alto Irani. (THOMÉ,1995,p.20)

exploração da madeira tem seu auge produtivo que para Munarim também ocorre a evasão dos caboclos das roças e fazendas para as serrarias.

A respeito disto, Thomé (1995, p.16) afirma que “o ciclo econômico é, pois, um referencial, um marco, para a apreensão do passado e para a transmissão do conhecimento”.

Portanto, tomou-se este contexto histórico, quando o ciclo da madeira tem seu auge para analisar e compreender a trajetória da educação nos campos de Curitibaanos.

3.2 Caracterização do movimento do território educacional

Foi a presença da serraria que em Curitibaanos gerou a necessidade da escola no meio rural. A educação chega ao meio rural em função da formação da vila de operários no entorno da serraria com finalidade de combater o analfabetismo. O vínculo com o mundo do trabalho formal passa a ser uma nova realidade. E a escolarização não aparece como um fim em si mesmo, subjetivo e universal, mas para atender a nova exigência do mundo formal da sociedade: ler e escrever.

Entre as décadas de 1950 até 1970, período do apogeu da exploração da madeira na região, foram criadas³² em Curitibaanos quarenta Escolas Municipais Isoladas nas áreas rurais. Na década seguinte, foram criadas³³ outras quatro Escolas isoladas.

Na esfera Estadual os documentos registram a criação de dezenove Escolas Isoladas entre as décadas de 1945 a 1970. Tem-se então que no município de Curitibaanos³⁴ na esfera pública municipal e estadual, confirmou-se a criação e o funcionamento de sessenta e três Escolas Isoladas multisseriadas ou seriadas durante o período compreendido como o “ciclo da madeira”.

Os estabelecimentos industriais com base na extração de madeira no mesmo período totalizavam cento quarenta e oito serrarias e fábricas, conforme os dados dos historiadores do município.

Duas décadas mais tarde o número de estabelecimentos à base da atividade madeireira reduziu para setenta e na primeira década do século XXI há trinta e quatro

³² Decreto Municipal Nº 1.050, de 18 de julho de 1978, cria trinta e quatro Escolas Isoladas; Decreto Municipal Nº 1.034, de 14 de abril de 1978, cria cinco Escolas Municipais. Registra-se que de uma escola não encontrou-se o decreto de criação.

³³ Decreto Municipal Nº 1.1167, de 25 de março de 1982 e Decreto nº 1.457, de 17 de junho de 1987.

³⁴ Considera-se que neste período de 1945 até 1970 os municípios de São Cristóvão do Sul, Frei Rogério e Ponte Alta do Norte faziam parte do município de Curitibaanos.

empresas com atividades derivadas da madeira associadas ao Sindicato da Indústria Florestal de Curitibaanos.

Estes dados comprovam que a relação existente entre os meios de produção e a educação, por conseguinte, a criação das escolas rurais está intimamente imbricada.

A Tabela 02 demonstra os aspectos econômicos do município de Curitibaanos em distintos momentos históricos para tornar possível o confronto entre a economia baseada na extração da madeira e a criação das escolas rurais. Há poucas informações registradas a respeito da quantidade de estabelecimentos industriais que tinham como base a extração de madeira referente ao período compreendido como “ciclo da madeira”, em Curitibaanos. Entretanto em trabalhos realizados para a divulgação do município, o autor cita a quantidade da produção de madeira e derivados da madeira a partir de fontes primárias, e que se utilizou para a construção da tabela 02 e possíveis análises.

Tabela 02. Quantitativo de estabelecimentos industriais com base na extração de madeira em Curitibaanos.

Ano	Serrarias	Atividades derivadas da Madeira
1950 ³⁵	168	
1956 ³⁶	133	15
1971 ³⁷	31	39
2010 ³⁸	-	34

Fonte: EHRHARDT, C.M.A.M. Elaborado com as informações de Historiadores locais e Sindicato Rural.

A presença da escola isolada na vila, constituída por operários assalariados na serraria passa a ser compreendida como uma necessidade. Para o pesquisador Aldair Goetten de Moraes³⁹ em 1950, no auge do ciclo da madeira em Curitibaanos, as serrarias e seu entorno formavam agrovilas dos trabalhadores e suas famílias. Enquanto o homem trabalhava assalariado mensal nas serrarias, a mulher cuidava dos afazeres domésticos e junto com os seus filhos plantavam e criavam porcos, aves e cabritos para a subsistência, o que também servia de complemento da renda. Para o pesquisador, “na escola era aprendido a ler, escrever e alguns raciocínios matemáticos e no trabalho doméstico se transmitia o aprendizado dos antigos” (Aldair Goetten de Moraes, 2012, informações gravadas).

³⁵ Aldair Goetten de Moraes. Entrevista concedida em 20/02/2012.

³⁶ Focalizando Curitibaanos e Campos Novos Municípios do Estado de Santa Catarina. São Paulo, 1957.

³⁷ ALMEIDA, Coracy Pires de Curitibaanos Terra Promissora: Gráfica Comercial, Curitibaanos, 1971.

³⁸ Empresas Associadas ao Sindicato da Indústria Florestal de Curitibaanos sendo identificadas todas as atividades como atividades derivadas da madeira.

³⁹ Entrevista concedida em 20/02/2012.

Essa escolarização pretendia adaptar os conteúdos às peculiaridades do mundo rural e com isso fixar o homem no campo, evitando o êxodo. Determinando que essa educação, a rural, era a única educação possível para os povos do campo.

A relação entre educação e economia se faz confirmar na história curitibanense já que a origem das escolas isoladas se dá principalmente pela existência de serrarias.

Para evidenciar esses dados históricos das Escolas Isoladas elaborou-se a Tabela 03, num esforço de pesquisa, e com dados e informações extraídas de vários documentos tais quais decretos municipais, regimentos, históricos escolares, mapas, depoimentos.

Tabela 03. Dados históricos das Escolas Isoladas do Município de Curitiba.

Nome	Local	Ano Criação	Ano Paralisação/ Extinção	Número de matrículas no período de funcionamento da escola
Escola Isolada Adolfo Soletti	Santa Luzia (FR)	1968	*	265
Escola Isolada Alfredo Goetten NM A Goetten	Lagoinha	1962	2003	547
Escola Isolada Anaide Moreira Soletti	Santa Luzia (FR)	1982	*	113
Escola Isolada Angelo Ferrarez	Canhada Funda II (FR)	1975	*	66
Escola Isolada Ari Pereira Bastos	Fazenda do Butiá	1968	1998	375
Escola Isolada Bairro da Balança*** Ed. Inf. Lions	Bairro da Balança	1966	2009	764
Escola Isolada Cabaçais *** N.M Lauro A. Costa	Santa Cruz do Pery	1962	**	1.055
Escola Isolada Castro Alves	Campina Grande	1978	****	22
Escola Isolada Consul Siro Kondo	Lageado Raso (FR)	1965	*	108
Escola Isolada Correntes	Correntes (FR)	1968	*	103
Escola Isolada Derrubada de Vento	Faxinalzinho (SCS)	1968	1999 *	287
Escola Isolada Dr. Helio Anjos Ortiz	Monte Alegre (SCS)	1965	*	153
Escola Isolada Dr. Waldir Ortigari	Caraguatá II (SCS)	1955	*	99
Escola Isolada Enedina Aureswald	Sumidouro (PAN)	1974	1998	310
Escola Isolada Fazenda Boa Vista ***	Fazenda Boa Vista	1982	**	309
Escola Isolada Fazenda Cerro Verde	BR 470 (SCS)	1974	*	252
Escola Isolada Fazenda dos Ortiz	Fazenda dos Ortiz	1972	1999	188
Escola Isolada Feitor Juvêncio	Taití (PAN)	1965	*	66
Escola Isolada Felipe Granemann	Campina do Butiá	1969	****	123
Escola Isolada Gethal ***	Serraria Roberto Becker	1966	1999	377
Escola Isolada Gonçalves Dias	Cerrado/Passo do Pedras	1978	1999	72
Escola Isolada Guarda Mor I*** EI Frei Narciso	Barragem Stil	1969	2003	352
Escola Isolada Guarda Mor II ***EI Guarda Mor	Cartão Sbravatti	1953	2008	1.328
Escola Isolada Hercilio Lima	Marombas	1972	**	151
Escola Isolada Inácio Francisco Ortiz	Cerro Alegre	1974	2002	453
Escola Isolada Indústria J. Betttega ***	Cadoriti/ R Correntes	1962	2007	996

Escola Isolada João Batista Correa	Salto Peri	1962	1999	315
Escola Isolada João Batista Pozzo	Campo da Roça Baixo	1959	1998	353
Escola Isolada João Calico	Encruzilhada Núcleo	1973	*	49
Escola Isolada José de Alencar	Taiti (PAN)	1982	*	50
Escola Isolada José de Anchieta	Antiga Tabajara	1978	****	119
Escola Isolada José dos Santos Maciel	Tabuleiro	1966	2008	422
Escola Isolada Lauro Antônio da Costa	Passo da Balsa	1965	1999	218
Escola Isolada Luiz Maciel	Xaxim	1965	1999	303
Escola Isolada Machado de Assis	Fazenda da Cadeia	1978	**	407
Escola Isolada Maria C. Silveira	Papuan (SCS)	1968	*	196
Escola Isolada Núcleo Triticola Lote 14 ***	N.T.Lote 14(FR)	1965	****	
Escola Isolada Octávio de Oliveira	Guarda Mor II		1999	102
Escola Isolada Olavo Bilac	Fazenda da Cadeia	1982	1998	136
Escola Isolada Onofre Santo Agostini	Campina do Alemão	1975	1999	190
Escola Isolada Paiol de Dentro	Paiol de Dentro	1964	1999	90
Escola Isolada Paulo Pedro Pereira-Vereador	Passo da Raiz (FR)	1966	*	101
Escola Isolada Pocinho	Pocinho	1970	1998	324
Escola Isolada Polidório Maciel	Faxinalzinho (SCS)*	1952	*	93
Escola Isolada Potreiro dos França	Campo da Roça Cima	1970	1998	368
Escola Isolada Prof. Alice Macedo de Ataíde ***	Marombas	1945	**	1.416
Escola Isolada Reflora Eletron Lux	Taiti (PAN)	1977	*	16
Escola Isolada Rio dos Cachorros I ***	Horizolândia	1962	1999	296
Escola I. Rio dos Cachorros II***NM Frei Valentim	Passo do Marco		****	699
Escola Isolada Rui Barbosa	Fazenda do Paredão	1978	1998	376
Escola Isolada Salto Correntes ***	Salto Correntes	1960	****	
Escola Isolada Salto Peri	Salto Peri	1970	****	165
Escola Isolada Santa Cruz ***	Santa Cruz	1967	1999	418
Escola Isolada Santo Antonio	****		1999	
Escola Isolada Sede São José	Sede S. José	1962	****	
Escola Isolada Sezinando Lourenço dos Santos	Fazenda da Cadeia	1987	1999	77
Escola Isolada Silvério B. Bastos	Caraguatá I (SCS)	1965	*	77
Escola Isolada Simpliciano R. de Almeida	Fazenda Forquilha	1974	1998	1.291
Escola Isolada Valêncio Maciel Netto	Faxinal Paulista (SCS)	1951	*	54
Escola Isolada Vereador Balduino Pereira de Souza	Ressaca	1964	****	95
Escola Isolada Xaxim *** Núcleo M. Getulio Vargas	Brochmann Polis	1963	1993	696
Escola Reunida Terezinha Amorim ***	Núcleo C. Ramos (FR)	1964	*	95
Escola Reunida Irmã Florentina ***	Núcleo Triticola (FR)	1964	*	108

Fonte: EHRHARDT, C.M.A.M., 2012. Dados extraídos das informações contidas em Decretos Municipais, no Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação, nos Históricos Escolares, e Informações fornecidas por funcionários responsáveis pelo acervo educacional da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

*Escola mudou de gestão por emancipação do município; **Escola em funcionamento; ***Escolas municipalizadas; ****Escolas com registros incompletos.

A ordenação do sistema de povoamento da área rural não foi espontânea uma vez que o trabalho se concentrava nas áreas rurais logo que, já que o trabalho não é uma opção e os trabalhadores são atraídos pelo mercado de trabalho, é no entorno das serrarias que há a concentração. Na tabela 03 verificou-se a quantidade da população da área rural por meio

da relação que se fez com o número de matrículas ocorridas durante os anos de existência da escola. Nas buscas que se realizou nas fontes mencionadas comprovou-se a redução da população das áreas rurais a partir do declínio da atividade madeireira. Tal diminuição é sustentada nos dados do IBGE apresentados na figura 10.

Como visto a relação existente entre os aspectos econômicos baseados na extração da madeira e a educação por meio da criação das escolas rurais está intimamente unida. No apogeu da economia centrada no corte das florestas há também a criação do maior número de escolas rurais.

Resta ponderar se tais processos tinham como objetivo assegurar o direito universal, subjetivo e cidadão dos povos do campo. Ao que parece esta não era de fato a razão primeira, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N^o. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 atribuía às empresas responsabilidades com a escolaridade do ensino primário. Preconizando em seu Art. 31 que: “As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os servidores e filhos desses”.

Em vista dessa evidência, cabe refletir quais encaminhamentos e quem tomava a decisão sobre a criação da escola isolada. Em alguns casos muitas instituições escolares foram construídas pelos proprietários de indústrias madeireiras nas áreas rurais, após o poder público do município a assumia parcialmente ou totalmente. Segundo o depoimento do pesquisador Aldair Goetten de Moraes, 2012, ao se formarem essas agrovilas no entorno das serrarias, o proprietário ou o gerente solicitava ao Prefeito Municipal a criação da escola. Algumas vezes a indústria oferecia uma casa para a instalação da escola, em outras a comunidade assumia tarefas próprias do Estado e em outras a administração municipal se responsabilizava. Cita o entrevistado que acompanhou a instalação da Escola Isolada Alfredo Goetten em 1962 e que esta funcionou aproximadamente por um ano, durante o período de sua construção, na Igreja da localidade.

Nas décadas seguintes o campo em Curitiba se transforma em outro cenário. A diminuição das indústrias cuja matéria prima era o pinheiro-brasileiro, dá lugar ao desenvolvimento do agronegócio materializado no cultivo do alho, grãos e no monocultivo do *pinus* e *eucalipto*. Obviamente que o agronegócio não utiliza predominantemente a mão de obra braçal. Com a mecanização e modernização das técnicas e manejos agrícolas fica restrito o trabalho humano, tanto quanto para o monocultivo que dispensa número elevado de trabalhadores a não ser em períodos de plantio, desbaste ou corte.

A partir desta constatação fica evidente que nos anos de 1970 com o esvaziamento gradativo do campo ocorreu o fechamento das escolas e a transferência dos estudantes que permaneceram no campo para a escola urbana. O fechamento das escolas também provocou o deslocamento das famílias à cidade esvaziando assim, o campo. Alguns relatos expressam o fato de que quando a escola fechou algumas famílias foram forçadas a abandonarem o campo mudando-se para a sede da cidade para que seus filhos prosseguissem nos estudos. Outros, como é a situação do entrevistado⁴⁰ que em seu depoimento revela que com o fechamento e desmanche da escola para construção de moradia do funcionário encarregado pela estação de piscicultura, parou seus estudos na quarta série. A opção era de mudar para a sede da cidade e como sua família tem suas atividades no campo, foi lá que permaneceu.

Observou-se que no auge da economia centrada no corte das florestas de pinheirais há a criação do maior número de escolas rurais e seus respectivos fechamentos acontecem pelo declínio desta atividade econômica associada a Política⁴¹ Educacional de municipalização e posteriormente de nucleação adotada nos municípios catarinenses.

A Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina a partir da década de 1990 estimulou a política de municipalização da educação pública acompanhado pelo processo de nucleação das escolas rurais e o seu corolário, o transporte dos alunos das comunidades do campo para as escolas da cidade, ocasionando o fechamento da escola do campo. Assim que, o fechamento das escolas isoladas de Curitiba é o reflexo do que acontece no cenário estadual e nacional, ou seja, a redução da população que vive no campo, como veremos a seguir.

Ao analisar a Tabela 06 onde se considera a distribuição populacional segundo a localização, os dados do IBGE⁴² demonstram que atualmente 3.183 pessoas vivem no campo, ou seja, 9,2% da população curitibanense reside no campo, obviamente que o campo carece ser pensado para além de lugar de negócio, mas como lugar de direito a

⁴⁰ Paulo Ribeiro em entrevista concedida em novembro de 2011.

⁴¹ A Nucleação das escolas em áreas rurais em escolas-núcleo, no Estado de Santa Catarina, constituiu-se em uma política de municipalização da Educação Pública adotada pelo Governo Paulo Afonso, através da Diretoria de Municipalização da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, no período de 1997 a 1998. SILVA, Carlos Eduardo Moreira da. Nucleação de Escolas de Áreas Rurais. **Revista de Ciências Humanas** Frederico Westphalen v.21, p.129-134, 2000. <http://www.carloseduardomoreira.com/artigo01.htm>. Acesso em 07/03/2012.

⁴² IBGE, Diretoria de Estatística, Geografia e Cartografia.

Notas: Censos Demográficos 1980, 1991 e 2000; Contagem Populacional 1996 e 2007.

<http://www.sebrae-sc.com.br/scemnumero/arquivo/curitibanos.pdf>.

Acesso em: 20/01/2012.

educação colada à outros direitos: território, identidade, cidadania, cultura, alimento, terra, vida.

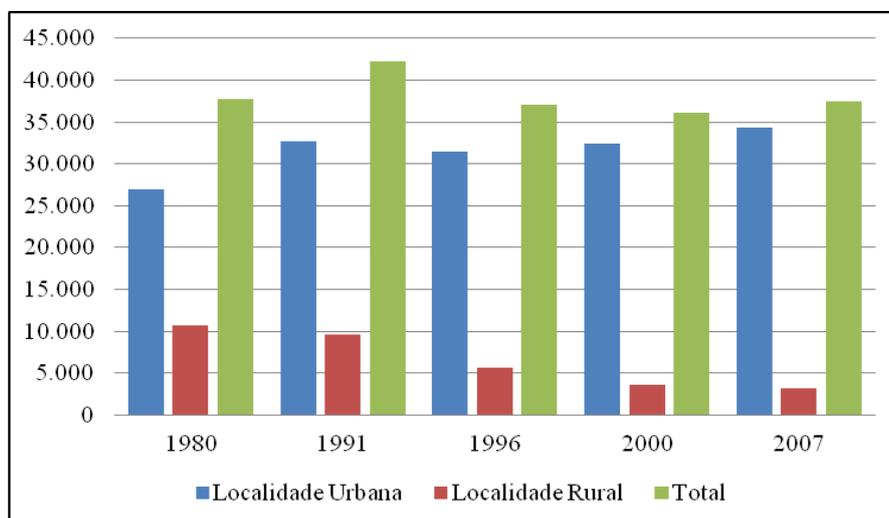


Figura 12. Distribuição populacional por situação de domicílio no período 1980-2007.

Fonte: EHRHARDT, C.M.A.M, 2012, com base nos dados do IBGE: Censos Demográficos 1980, 1991 e 2000 e Contagem Populacional 1996 e 2007.

Acesso em: 20/01/2012.

É deste cenário particular integrado ao cenário nacional de fechamento e desmanche das escolas isoladas e, por conseguinte levando a redução acentuada da quantidade de moradores na área rural. Notou-se na Figura 12 a diminuição de 2/3 da população rural em dezessete anos no município de Curitibanos e ainda observou-se que este processo ocorre aceleradamente.

A migração e o fechamento de escolas na área rural são processos imbricados.

Entre o período de 1998 a 2000 foram suspensas as atividades em vinte e duas escolas, conforme publicado nos Decretos N°. 2.725/98, N°. 2.766/99, N°. 2767/99. Mais tarde, o Decreto Municipal N°. 2.921/2001 confirma a extinção de nove escolas municipais que estavam desativadas. Por meio do Decreto N° 2.717 de 03 de abril de 1998 e Decreto N° 2.722 de 21 de maio de 1998, foram transformadas Escolas Estaduais em Escolas Municipais, sob a responsabilidade do município de Curitibanos. Esta política de municipalização no Estado de Santa Catarina desencadeou também o processo de nucleação urbana das escolas rurais, em Curitibanos tais escolas foram designadas como Escolas Isoladas.

Em menos de cinco décadas mais de 40 escolas rurais foram fechadas no município de Curitibanos, este fechamento é intensificado entre os últimos anos do século XX e os

primeiros anos deste século. A política de transporte escolar e de nucleação urbana se instala como proposta predominante nos campos de Curitiba tanto quanto de outras cidades catarinenses. No documento Bases para a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo de Santa Catarina (2010, p.8) é confirmado que a situação das escolas rurais agrava-se, sobretudo a partir da década de 1990, quando foi implantado o processo de nucleação das escolas rurais por todo o Estado acompanhado da política de municipalização da educação pública. Esta decisão técnica econômica é qualificada, no mesmo documento como desastrosa.

As estratégias de nucleação urbana de estudantes do campo têm sido adotadas por defender a ideia da melhoria no quadro administrativo e pedagógico, condições de infraestrutura e recursos pedagógicos tecnológicos que, muitas vezes, o campo não pode oferecer. Por conseguinte, as crianças e jovens se submetem a dificultosa situação que por vezes o transporte impõe para que possam ter educação em condições iguais àquelas oferecidas no espaço urbano.

Ao analisarmos o Censo Escolar do INEP/MEC identificamos as alterações no número de escolas rurais multisseriadas no território brasileiro. Em 2006⁴³ existiam 71.991 escolas multisseriadas em todo o país, número que se reduz para 49.305 escolas em 2009, indicando a diminuição de 22.686 escolas. Na Região Sul, o Censo escolar indicava a existência de 4.278 escolas multisseriadas, número que se reduz para 3.194 escolas em 2009, evidenciando a diminuição de 1.084 escolas multisseriadas.

As mudanças no cenário educacional curitibanense no início do século XXI levaram a formação de escolas nucleadas no território urbano, uma vez suspensas as atividades ou paralisadas as escolas rurais. Em menos de meio século a redução das escolas no campo curitibanense sustentam a concepção de que as políticas educacionais, neste período, tratam o urbano como parâmetro. Das sessenta escolas que foram criadas em meio século, foram relacionadas aparecem em Documento Oficial de 1997 trinta escolas isoladas. Em visitas *in loco* no ano de 2005 encontrou-se outro quadro.

A Tabela 04 demonstra a realidade de trinta escolas isoladas do território rural curitibanense, relacionadas no documento referência Mapa do Município de Curitiba Administração 1997-2000, a partir de visitas *in loco* em janeiro de 2005.

⁴³TENÓRIO. Edel Moraes et al. Artigo: Círculo temático educação escolar do campo- Políticas de Nucleação e Transporte Escolar: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia.

Disponível em: <http://www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/218>
Acesso: 21/07/2011

Tabela 04. Situação das Escolas Rurais.

Em Funcionamento	Demolidas	Mudança de Local	Depredada	Uso da Comunidade	Uso de Particulares
08	12	02	01	05	02

Fonte: EHRHARDT, C.M.A.M, 2011. Elaborado a partir das informações do Documento Mapa do Município de Curitibanos Administração 1997-2000 e de visitas *in loco* em janeiro de 2005



Figura 13. Painel com imagens das escolas rurais: a) Escola Isolada Lauro Antonio da Costa (funcionamento), b) Escola Isolada Onofre Santo Agostini, c) Escola Isolada Rio dos Cachorros I (depredada), d) Escola Isolada Inácio Francisco Ortiz (doação comunidade) e e) Escola Isolada Lagoinha (utilizada por particular).

Fonte: EHRHARDT, C.M.A.M, 2005-2006.

Enquanto o território brasileiro, bem como o de Curitibanos é modificado pela migração da população do campo quer seja pela modificação das atividades econômicas, quer seja por políticas educacionais adotadas no Estado de Santa Catarina, o Movimento

Nacional por uma Educação do Campo luta pelo reconhecimento da universalidade e especificidade da educação do campo, bem como reflexiona sobre as desigualdades que embasam as políticas educacionais brasileiras.

Neste início da segunda década do século XXI o Movimento de Educação no e do Campo em Curitiba começa a traduzir-se materialmente numa estrutura com sistema, com ensino e com escolas do campo.

Na estrutura da Secretaria Municipal de Educação os Profissionais começam centrar sua atenção na Educação do Campo, a Formação para os Educadores e Profissionais da Educação do Campo que acontecem em Parcerias ou Convênios com UFSC, Centro Vianei de Educação Popular⁴⁴, MEC. Inspirado nesta nova política foram construídas Escolas em dois Assentamentos da Reforma Agrária para os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e em um a Educação Infantil; criada uma Escola Infantil do Campo; criado um Núcleo Municipal do Campo com ensino fundamental e ensino médio, reformada uma escola de anos iniciais em um dos distritos onde está sendo construído o segundo Núcleo Municipal do Campo e ativada uma escola que estava paralisada. Estudos estão sendo feitos para a implantação de novos centros de educação infantil nas localidades do município onde existem estruturas escolares.

A educação do campo em Curitiba na atualidade se materializa com Proposta da Escola Ativa (formação continuada aos técnicos e professores de escolas multisseriadas em parceria MEC/UFSC), com o Sistema de Ensino Aprende Brasil (material didático, portais eletrônicos e formação continuada), com os Programas Jornal na Escola (jornal como ferramenta de aprendizagem), Lá vem História (professores contadores histórias e contos populares), Informática na Escola (laboratório de informática), Formação Continuada para os Profissionais da Educação.

3.3 A opção pela política de nucleação escolar intracampo

A nucleação urbana dos estudantes do campo remete ao menos para quatro questões: (i) a negação do direito do acesso e permanência à escola pública gratuita próxima da própria residência; (ii) normalmente são decisões unilaterais com deliberação

⁴⁴“O Centro Vianei de Educação popular é uma entidade da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1983, e estruturada como uma Organização Não Governamental. Desde o princípio até os dias de hoje, a entidade sempre atuou com os Movimentos e Organizações Populares e na assessoria aos trabalhadores rurais organizados ou em processo de organização. O trabalho busca, na essência, uma sociedade democrática, participativa, justa e solidária.” (PEIXER e VARELA, 2011, p.20)

nos órgãos centrais, nem sempre é considerado a participação comunitária; (iii) o estudante não está na centralidade do debate, a conveniência administrativa é a meta prioritária e por isso determinante; (iv) o abandono do patrimônio público na desativação das escolas.

Embora estas questões sejam conhecidas e debatidas a nucleação urbana é uma alternativa com tão elevada recorrência que causa estranheza alguma posição reversa.

Em Curitiba a política de municipalização estimulou a nucleação urbana de tal maneira que apenas sete escolas isoladas resistiram à desativação legitimada em políticas públicas. A missão do Estado deveria ser a promoção do bem estar social, entretanto desloca-se a discussão de forma tal que neste caso, a sociedade é quem promove o bem estar da administração pública.

Esse entendimento pode permanecer no imaginário ou se expressar em práticas. O que bem fez a comunidade do Reassentamento Santo Expedito, quando a família de um dos estudantes expôs a doença de um dos filhos, bem como os cuidados que a enfermidade demandava, e por isso acionou o compromisso do Estado com o bem estar do cidadão, seu filho. Esse movimento inquietante, ao desequilibrar o que estava assimilado, desvelou o campo e este entendimento poderia permanecer no imaginário ou se expressar em práticas.

Problematizada a questão, planejou-se a construção de uma escola no campo. Um projeto que reduzisse as distâncias percorridas pelos estudantes até a escola na sede da cidade e ao revés, conservar a permanência das crianças e adolescentes no ambiente comunitário e familiar.

Argumentos aceitos, burocracia resolvida, lança-se o edital de licitação para a construção da escola no distrito Marombas Bossardi. Este território foi o escolhido por apresentar boa malha viária, maior presença governamental (posto saúde, ginásio de esporte, escola multisseriada) e a maior população dentre as comunidades.

A seguir apresentamos as distâncias⁴⁵ em quilômetros que os estudantes percorriam diariamente das suas residências até a escola nucleada na área urbana e a distância entre as comunidades e a escola nucleada intracampo.

⁴⁵ Os dados das distâncias em quilômetros das residências dos estudantes até a escola nucleada urbana foram medidos no Google Earth® levando em consideração o ponto médio para a contagem da distância o aparelho comunitário, seja ele salão de festas, igreja ou centro comunitário.

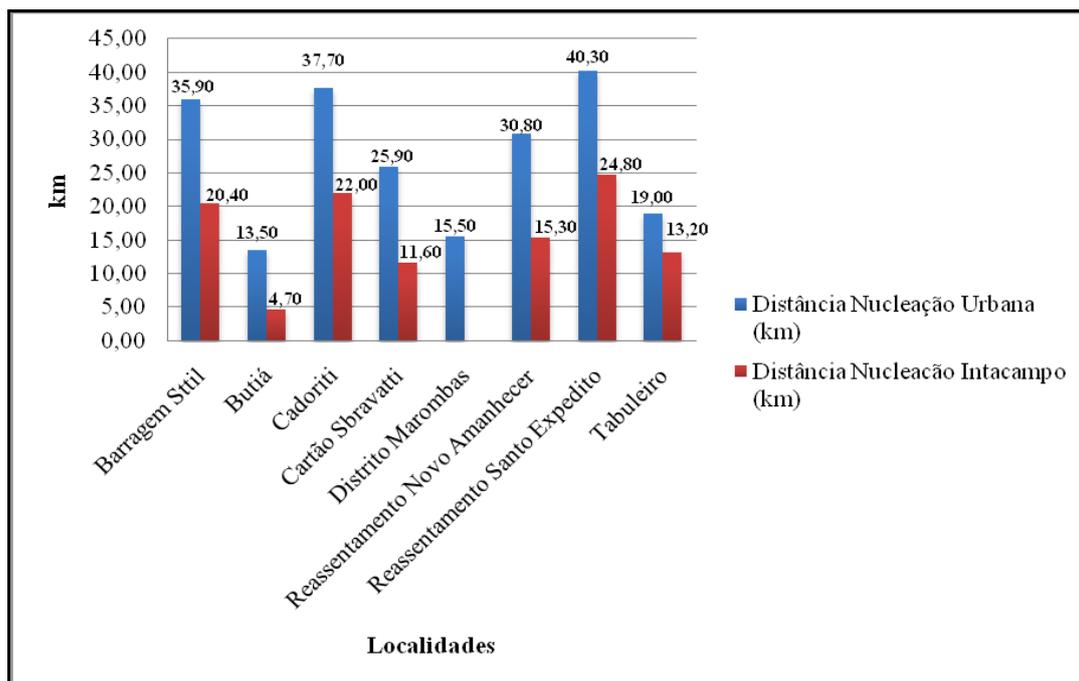


Figura 14. Gráfico das distâncias entre as localidades e as Escolas.

Fonte: EHRHARDT, C.M.A.M, 2011. Elaborado com as informações do Google Earth®, 2011
Acesso em: 10/06/2011.

Com a nucleação intracampo as distâncias e a permanência dos alunos em transporte escolar entre suas residências à escola na sede do município, foram reduzidas significativamente, tendo em vista que anteriormente à nucleação intracampo um mesmo veículo de transporte escolar conduzia estudantes de várias comunidades no seu percurso. Após a nucleação intracampo permanece a necessidade da utilização do transporte escolar para alguns estudantes, contudo desdobraram-se linhas objetivando a redução do tempo de permanência, conforme proposto nas Diretrizes Complementares de 2007.

A escola do campo que teve na sua origem o propósito de reduzir as distâncias e a permanência do aluno em transporte escolar, a partir da análise tabulada na Figura 14 alcançou seu objetivo. Entretanto outros desafios marcam a história desta nucleação.

Na comunidade do Tabuleiro, em audiência pública de proposição da nucleação intracampo algumas famílias discordaram da proposta. A opção reivindicada era a da permanência dos estudantes na escola nucleada urbana. O argumento de que a escola no campo não ofereceria as condições modernas da escola urbana tornou irreduzível a posição das famílias. Apesar das divergências nesta posição foi mantida a nucleação urbana para os estudantes das séries finais e ensino médio desta comunidade. Já os cinco estudantes matriculados nas séries iniciais permaneceram na escola da comunidade por mais dois anos. A nucleação intracampo agregou oito comunidades num território no campo, no entanto

desativou duas escolas isoladas com anos iniciais e transformou uma escola em educação infantil. A opção tem sua marca histórica e nesta contradição, admite-se o desconhecimento dos gestores responsáveis pela política educacional sobre o Movimento Nacional Por uma Educação do Campo.

A educação rural, desenhada nos campos de Curitiba pelas escolas de serraria, mostrou-se ineficiente para os novos campos que nasceram das transformações econômicas, históricas, culturais e sociais.

Por não haver proposta para a educação rural ocorre um vácuo educacional no campo, e a proposta seguida foi a nucleação e o transporte dos alunos do campo para a cidade. A prática urbanocêntrica causa um tensionamento dos sujeitos do campo que lutam por uma educação que assegure sua cidadania e respeite sua universalidade e especificidade.

A crise gerada desencadeia a origem de um marco legal que orienta para uma educação que não acontece apenas no espaço rural, mas que se cria no campo e com os sujeitos do campo. É a partir da luta que resultou nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que a educação pode enraizar-se no campo.

Não exigindo mais que o campo se adeque para que seus sujeitos possam receber uma educação adaptada ou urbana. Esta outra educação se esboça na escola Núcleo Municipal Leoniza Carvalho Agostini e aponta a mudança de rumo da educação que pode ser reconhecida como educação do campo.

Na figura 15 a história da educação retratada em sua trajetória: *de escola da serraria à educação do campo*.

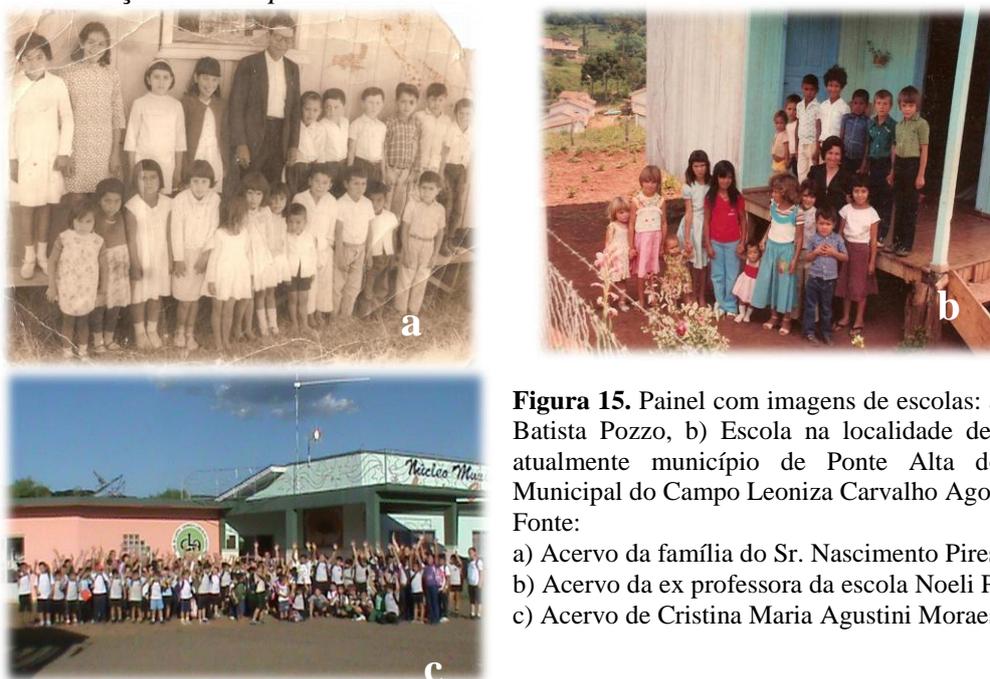


Figura 15. Pannel com imagens de escolas: a) Escola Isolada João Batista Pozzo, b) Escola na localidade de Bossardi e Groener, atualmente município de Ponte Alta do Norte, c) Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini.

Fonte:

- a) Acervo da família do Sr. Nascimento Pires de Moraes, 1961.
- b) Acervo da ex professora da escola Noeli Pires Batista, 1970.
- c) Acervo de Cristina Maria Agustini Moraes Ehrhardt, 2012.

CAPÍTULO 4

O NOVO SENTIDO DA EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO CURITIBANENSE

Neste capítulo abordam-se aspectos da prática educativa desenvolvida na escola Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini. Objetivou-se, neste percurso, distinguir onde se enraíza a proposta de educação na escola e apontar práticas pedagógicas que podem ser identificadas com a concepção da educação do campo nesta escola.

Mas, antes de entrar nas reflexões que marcam a construção da educação do campo em Curitiba, por meio da experiência desenvolvida nesta escola, parece-me imprescindível fazer algumas considerações de como venho entendendo, vivendo e avaliando a questão de pesquisadora de um objeto de investigação do qual o meu que fazer diário faz parte. Inicialmente, participei como gestora, de todo o processo de idealização, criação, construção, estruturação e acompanhamento da escola.

Essa posição de gestora pública não é neutra, tampouco descomprometida e exige pareceres técnicos e, que durante a pesquisa todo o cuidado foi tomado para manter o distanciamento necessário para que, nas palavras do orientador Geraldo Locks “as paixões pelo objeto de pesquisa ficam afastadas, não interferindo no processo. É preciso controle da subjetividade”. Muitas vontades em responder tecnicamente às solicitações ou intervir com problematizações foram adiadas para que o território pesquisado não fosse invadido pelas percepções da pesquisadora.

Sem dúvida, preservar a identidade, a dinâmica, as tensões, as contradições dos sujeitos que materialmente constroem a escola do campo, este também foi um grande desafio.

Retomando a história, faz sentido a afirmação de Arroyo⁴⁶ de que “não se constrói a educação do campo só em termos de ideal, em termos de concepção, tem que se traduzir materialmente numa estrutura, e uma estrutura com sistema, com ensino e com escola”. Quero perseguir esta advertência na perspectiva de refletir a materialidade da educação do campo em Curitiba a partir da escola Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini

A partir dessa premissa é instigante pensar na organização da escola, no planejamento escolar e do ensino, no currículo, na construção do conhecimento, no tratamento dado aos conteúdos, nas metodologias, na relação entre escola e comunidade, como que a educação se vincula a cultura, a identidade, ao território, a terra, a vida...a produção da existência dos sujeitos do campo.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo instituídas na Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002, no Art. 5º se faz emergente que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos arts. 23, 26 e 28 da Lei nº 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2002, p.38).

Ainda nessa direção, o inciso II, do Art. 13 das Diretrizes Operacionais solicita o desenvolvimento de:

Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (Brasil, 2002, p.41).

Desta perspectiva emerge o grande desafio teórico e prático à educação do campo. Questionando e interrogando a concepção de educação do campo, distancia-se da visão do campo como espaço (de alguns) com recursos naturais abundantes e inesgotáveis, de lugar apenas de trabalho e não de morada, que nega aos seres humanos (a alguns) o direito a

⁴⁶ ARROYO, Miguel Gonzalez. Palestra: **Educação do Campo: desafios políticos e epistemológicos**. Proferida na Abertura do II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo-Educação do Campo: desafios teóricos e práticos, dias 16, 17 e 18 de novembro de 2011 – UFSC/Florianópolis, SC, (gravação realizada pela autora).

produção digna da existência. Este campo tão explorado, tão expropriado tem o direito de ser redefinido, reordenado e repensado. Para Beltrame *et al* (2011, p.102) o campo “sendo concebido enquanto espaço social com vida, identidade e cultura própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem”.

Nessa direção, Arroyo (2011), defende um projeto de escola colada ao mesmo movimento, dinâmica, tensões e contradições de vidas dos povos no e do campo. Por conseguinte, é na própria tensão dinâmica do campo e nos sujeito dinâmicos do campo que se caracteriza a construção da educação do campo.

4.1 Histórico da escola Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini

No ano de 2005⁴⁷ por meio da doação de uma área de 3.273,55 m² de propriedade de Marombas Indústria e Comércio de Madeiras e Papelão Ltda, iniciou-se a construção do Núcleo Municipal no Distrito de Marombas Bossardi. Em 26/09/2006, foi inaugurada a Escola Núcleo Municipal “Leoniza Carvalho Agostini”, Portaria N°231/2007 Art.1º - de 30 de março de 2007.

Em 14/05/2010, foi alterada a nomenclatura para: Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini, conforme Portaria número 445/2010. Momento em que a comunidade escolar apreendeu as concepções e o marco regulatório e com isto passa a assumir a identidade da educação do campo.

O Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini, localizado no Distrito de Marombas Bossardi, foi construído estrategicamente para atender as oito comunidades rurais que formam o lado norte do município de Curitiba, já que os estudantes das localidades da Fazenda do Butiá, Marombas, Tabuleiro, Cartão Sbravati, Barragem Stil, Reassentamento Novo Amanhecer, Reassentamento Santo Expedito e Rio Correntes necessitavam estudar na sede da cidade.

Trata-se de uma escola com infraestrutura adaptada aos estudantes com necessidades especiais, possui 08 salas de aula, 01 sala de direção, 01 Sala de Atendimento Educacional Especializado, biblioteca, sala de informática, cozinha, banheiros, pátio, ginásio de esportes e vasta área verde, fazem parte do educandário. Neste sentido procurou-se atender as exigências de infra estrutura física e pedagógica conforme preconiza o marco legal da educação do campo.

⁴⁷ Fonte: Documento Projeto Político Pedagógico da Escola, 2011.

A organização da escola enquanto oferta de níveis de ensino tem na sua estrutura o sistema seriado, ofertando o ensino fundamental e médio em dois turnos de funcionamento. A tabela 05 evidencia a matrícula no Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como as taxas de aprovação, abandono e transferência dos estudantes da escola.

Tabela 05 Estatística da Movimentação dos estudantes da escola Núcleo Municipal.

ANO	EF Iniciais	EF Finais	Ensino Médio	Total Matrícula	Aprovação	Abandono	Transferência
2007	146	141	40	327	96%	1%	8%
2008	154	133	52	339	93%	2%	10%
2009	121	111	55	287	94%	2%	16%
2010	129	120	68	317	97%	3%	17%
2011	130	103	79	312	99,37%	1%	11%

Fonte: EHRHARDT, C.M.A.M, 2012.com dados do Censo Escolar.

www.educacenso.inep.gov.br

Acesso em 27/02/2012

A tabela 09 expressa o fluxo dos estudantes nos anos de existência da escola. Observa-se a uma variação no quantitativo das matrículas com leve decréscimo no ano de 2009 quando ocorre o fechamento da Fábrica de Pasta na Comunidade Barragem Still. As taxas de transferência também revelam aumento nos fluxos migratórios nos anos de 2009/2010, por redução de empregos no fechamento da Fábrica de Pasta. Notadamente em todos os anos a movimentação é presente, confirmando o movimento migratório que ocorre no campo este fenômeno também está ligado ao movimento de volta aos locais de origem, como evidenciado nos Reassentamentos.

Contudo uma indagação parece inevitável: A nucleação intracampo altera este movimento de transferências de estudantes?

Os percentuais de desistência não são significativos no ensino fundamental, confirmando-se no ensino médio. O ensino médio somente será nível de escolaridade obrigatório em 2016, dando a opção, nos dias atuais, de abandono ou permanência. As informações fornecidas pela escola citam como fatores do abandono desses jovens do Ensino Médio a união conjugal e o trabalho.

A constância nos resultados da aprovação demonstrada nos índices reforça a tese de que práticas pedagógicas por meio de projetos e articuladas às experiências vividas proporciona o aprendizado que é o previsto no currículo escolar inspirado na concepção da

educação do campo. Aqui já há uma identificação da transição que este núcleo educacional realiza da concepção de educação rural para a do campo.

Não há necessidade de adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola uma vez que a produção agropecuária das comunidades coincide com o calendário escolar. Contudo existe consciência da direção e dos professores da possibilidade de se fazer esta adequação, em havendo necessidade, prevista na legislação como já foi delineado neste trabalho.

Do ponto de vista dos conteúdos curriculares eles são regidos pela Lei Complementar nº 41 de 19 de dezembro de 2005- Lei do Sistema Municipal de Ensino e orientado pelo Documento Bússola, vinculando-se às necessidades e interesses dos estudantes. A escola tem como objetivo expresso no Projeto Político Pedagógico (PPP):

O Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini, tem como objetivo proporcionar a integração das comunidades, e dar condições de desenvolvimento da sociedade do campo, através da educação e da cultura a partir da sua realidade cultural e social, preservando seus valores e sua identidade, formando cidadãos críticos, democráticos capazes de lutar pelos seus próprios objetivos (PPP, 2011, p.2).

A escola, do ponto de vista de seu PPP, está organicamente atendendo o preconizado nas Diretrizes da Educação do Campo no que se refere a identidade, ao contexto que a escola do campo deve estar vinculado, a valorização de sua identidade, a formação humana. Aparece a proposta de algo novo de condições de desenvolvimento do sujeito a partir do reconhecimento do protagonismo e cidadania. O sujeito produz e reproduz conhecimento, apontando mais um sinal dessa transição.

Na filosofia da escola se expressa o distanciamento que a escola pretende ter com a educação rural ao afirmar que “*Entendemos que as escolas do campo não devem servir como instrumentos para fixar os camponeses e as camponesas na terra*” (PPP, 2011, p.1). Notadamente, a escola busca superar a proposta educativa ancorada na contenção do movimento migratório e com isto aumentar a produtividade na área rural, predominante desde 1930, para uma proposta de escola que objetiva:

Proporcionar às famílias do campo uma escola com infraestrutura moderna, com as mesmas oportunidades da cidade sem perder as características rurais e valorizando o meio onde vivem, oferecendo educação de qualidade e evitando assim a migração dos alunos e famílias para a cidade com o intuito de completar os estudos e propondo ao aluno a liberdade e oportunidade de escolha. (PPP, 2011, p.3)

A propósito, o texto no documento oficial da escola apresenta outra concepção de educação, não mais a escola fundada na preocupação em conter a migração com base nas forças econômicas. Mas outra escola, onde a igualdade de oportunidades educativas permita-lhes fazer escolhas. O componente basilar para este efetivo protagonismo se expressa novamente na construção de uma escola “*preocupada com a educação em todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino*”. (PPP, 2011, p.2)

Neste sentido a educação tem relação com cidadania, com valores, com cultura, com formação para o trabalho e participação social.

Está afirmado no Projeto Político Pedagógico que a filosofia que guia a escola propõe a “construção das condições reais do desenvolvimento cultural, aquisição e produção dos conhecimentos” (PPP, 2011, p.1), objetivando o protagonismo de todos os seus sujeitos num projeto social “necessários para implementação de um novo modelo de sociedade que conceba novos rumos de desenvolvimento do campo” (idem).

Com vistas ao cumprimento desta compreensão, a escola estabelece a base deste caminho no protagonismo, autonomia e emancipação dos sujeitos do campo.

Nas vozes do campo de pesquisa confirmou-se a articulação que a escola busca engendrar com as Diretrizes Operacionais e o PPP na construção de suas propostas educativas.

Em entrevista com a Diretora da escola Luciane Carvalho Bastos Fernandes⁴⁸ destaca *que antes desta escola existir os estudantes enfrentavam enormes quilometragens nas suas jornadas diárias para ter o direito à educação. Afirma que a viagem diária era difícil devido às intempéries de chuva e frio, comprometimento da malha viária, o que dificultava o acesso às comunidades. Desta forma, os estudantes saíam cedo de suas casas e retornando somente à noite, o que causava preocupação dos familiares, pouco estímulo e às vezes abandono dos alunos por exaustão nas jornadas diárias em transporte escolar* (FERNANDES, 2011, informação verbal).

A diretora da escola Luciane relata *que desde o início das atividades que o projeto educativo desenvolvido na escola é o de que as pessoas do campo tenham acesso à educação pública e de qualidade em seus diversos níveis, voltada aos interesses da vida no*

⁴⁸ Diretora Luciane Carvalho Bastos Fernandes, nomeada pela Portaria Nº 593 de 03 de setembro de 2009. Atuou como Secretária Escolar admitida pela Portaria Nº 001 de 02 de janeiro de 2007 quando da criação da escola. Entrevista concedida em diversos períodos no decorrer do trabalho entre os anos de 2011 e 2012.

campo, para tanto desenvolve diversas atividades, projetos no turno de estudo ou extracurriculares. Quando existe migração de algum estudante para a sede do município, as famílias solicitam que seja permitido o término do ano letivo na escola do campo e que pais que residem em municípios vizinhos a Curitiba buscam matrículas para seus filhos na escola do campo. Relata que neste ano de 2011 foram efetivadas três matrículas de estudantes que vivem no limite entre os municípios de Curitiba e Lebon Régis (idem).

Este fato suscita o desejo de conhecer as razões que levam famílias voltarem-se à educação do campo como alternativa de escolaridade de seus filhos, embora residentes na área urbana.

Em depoimento concedido em entrevista à pesquisadora, a mãe⁴⁹ do estudante do ensino médio Lucas, residente em Lebon Régis, confirma o trajeto diário de aproximadamente 25 km que seu filho faz para que estude na escola Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini. Quando questionada sobre os motivos desta iniciativa afirma: *eu ouvia bons comentários sobre as práticas pedagógicas desta escola, além da organização, o comprometimento de toda equipe escolar e a segurança. Então resolvi visitá-la em 2011 e percebi um trabalho onde a teoria e a prática geram aprendizagens significativas.* (MELLO, 2012, informação verbal).

Ao indagá-la sobre o acompanhamento ou conhecimento dos projetos desenvolvidos na escola ela cita *que os projetos tem preocupação ambiental são muito evidentes, citando o Projeto Carbono Social⁵⁰, por exemplo.* Outra questão mencionada é *a participação da comunidade nas aprendizagens dos alunos. Estou contente com os resultados, pois meu filho logo prestará vestibular.* Encerra dizendo: *encontrei na escola o que estávamos procurando, meu filho está contente e motivado.* (MELLO, 2012, informação verbal).

O depoimento dessa mãe demonstra mais uma vez o avanço da escola na construção de uma proposta educativa ancorada nos princípios da Educação do Campo.

Para a diretora da escola Luciane as razões que fazem com que haja procura por matrículas de estudantes de outros municípios ou da área urbana são os projetos que a escola desenvolve: *O diferencial desta escola está nas práticas pedagógicas que se expressam através dos projetos e que estão relacionados a vida dos nossos alunos, a vida*

⁴⁹ Educadora Jakelini Ribeiro Mello. Entrevista concedida em 12/03/2012.

⁵⁰ O Projeto Carbono Social em Rede é desenvolvido pelo Centro Vianei de Educação popular e patrocinado pela Petrobrás através do Programa Petrobrás Ambiental. Disponível em: <http://www.carbonoemrede.org.br>

das nossas comunidades(...), uma vez que tais projetos não são de exclusividade dos alunos , eles são oportunizados também à comunidade. Além disso, nós buscamos parcerias com instituições públicas e privadas para oferecer aos nossos alunos e às suas famílias cursos que sejam de interesse e vinculado a suas realidades. Penso que temos então um diferencial que faz com que as famílias e os alunos busquem estudar nesta escola (FERNANDES, 2011, informação verbal).

O discurso da gestora da escola encontra amparo no objetivo geral da escola que está definido no Projeto Pedagógico:

Ser espaço físico, pedagógico, político e cultural de formação de sujeitos de plena cidadania e de consciência crítica, capazes de produzir e compartilhar os conhecimentos, transformando-os em aprendizagem concreta e viabilizadora que venha a favorecer o crescimento social das comunidades que integram a escola, orientando-se e articulando-se às Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo. (PPP, 2011, p.19).

Quanto a isto, a diretora afirma ainda que a valorização da cultura e identidade própria está manifestada desde os primeiros projetos que a escola desenvolveu em 2007 e presentes atualmente. A integração é realizada com propostas durante todo o ano letivo em atividades na escola e nas comunidades. Esta partilha de saberes proporciona a construção de sujeitos críticos, responsáveis, solidários e nesta valorização das diferenças está presente o dinamismo das pessoas que vivem no e do campo (FERNANDES, 2011, informação verbal).

Observou-se uma grande preocupação com práticas pedagógicas vinculadas a vida cotidiana dos estudantes, ainda, que tais práticas ligadas às especificidades de cada território articulem-se aos valores, ao modo de ser, estar e intervir de cada comunidade.

Ao que se percebe há diferentes ruralidades, que se parecem, mas que são também distintas. As especificidades da vida cotidiana movimentam e tensionam o território e quando estes se expressam, de uma ou de outra forma, no currículo escolar, promovem desenvolvimento pessoal e coletivo, uma formação mútua. São estes processos educativos que a gestora cita como projetos ou atividades extracurriculares.

Com relação às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas de Campo, a gestora declara *que não tinham conhecimento deste documento em 2007 quando foi construído o Projeto Político Pedagógico o objetivo além da construção de conhecimentos, a escola fosse capaz de promover a integração da comunidade,*

respeitando as diferenças locais reduzindo distâncias (FERNANDES, 2011, informação verbal).

Foi a partir de 2008 que a equipe gestora da escola buscou nas Diretrizes as orientações para desenvolver o trabalho na escola. Nas palavras da diretora Luciane *a nossa escola é no campo, mas agora é preciso que ela seja do campo. Foi isto que fomos buscar entender nos documentos (Diretrizes), na Secretaria de Educação e nas Formações com o Pessoal do Vianeí*⁵¹.

Munarim (2010) diferencia bem as razões pelas quais na concepção da educação do campo se diz “escola do campo”, não “para o campo” e indo além de “no campo”. Observando que a educação do campo é “dos e não para os sujeitos do campo”. Assim pensada a educação do campo ultrapassa a definição espacial para uma identidade que se define “do campo por sua cultura, relações sociais, ambientais e de trabalho dos sujeitos que a frequentam” (MUNARIM, 2010, p.19).

Esta mudança conceitual se expressa na própria alteração no nome da escola que incorpora na sua identidade o termo do Campo em maio de 2010, por meio da Portaria nº445/2010. Durante três anos letivos a escola, embora estivesse localizada no campo, não tinha esta identificação. Nesse contexto, a escola assume-se no campo e busca constituir-se do campo. Isto é particularmente presente no Projeto Político pedagógico no capítulo em que sintetiza o objetivo, a filosofia, as metas, os desafios e o arcabouço teórico que persegue assumir:

Quando dizemos “Por uma educação do Campo” estamos afirmando as necessidades de duas lutas combinadas; pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo; uma escola política e pedagogicamente vinculada a história, à cultura e as causas sociais e humanas dos sujeitos do campo. e não um mero apêndice da escola pensada na cidade. (PPP, 2011, p.6)

Para a diretora isso remete à escola uma nova proposta pedagógica de construção e reconstrução do conhecimento. *O ensino através de projetos de trabalho enfatiza o aspecto global onde o estudante, a partir da problematização e do conhecimento científico, escolhe soluções adequadas à resolução de problemas* (FERNANDES, 2011, anotações pessoais).

⁵¹“Em 2009 iniciou-se a segunda fase do projeto de Educação do Campo do Centro Vianeí de Educação Popular. Nele, além da participação da Universidade Federal de Santa Catarina/ Instituto de Educação do Campo e da Associação dos Municípios da Região Serrana – AMURES, conta ainda com o apoio institucional DA Universidade do Planalto Catarinense e das Prefeituras de Curitibaanos, Rio Rufino e Anita Garibaldi”. (PEIXER e VARELA, 2011, p.22). Assim os gestores, professores da escola e equipe técnica da secretaria de educação participaram de 40 horas de formação em Educação do Campo.

Pelo exposto buscou-se no PPP da escola a sequência didática do trabalho por projetos, onde descreve que:

A partir da prática, teorizar sobre ela e voltar à prática para transformá-la. Isso possibilitará passar do senso comum como única explicação da realidade, para os conceitos científicos que possibilitarão uma compreensão mais contextualizada da totalidade social. Diante deste fato podemos definir, então, o conhecimento como sendo a apropriação do manejo crítico e incentivo da cultura produzida historicamente pelos homens. (PPP, 2011, p. 28)

Como afirmado, a escola tem desenvolvido trabalho por projetos que partem de Projeto maior da escola o Projeto: “Qualidade de vida e alternativas de sustentabilidade,” que teve início no ano letivo de 2007.

No ano de 2011 vários projetos disciplinares e interdisciplinares foram desenvolvidos, com objetivo de retomar e valorizar a história, os aspectos culturais, ambientais e sociais.

4.2 As práticas pedagógicas da escola Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini

O processo educativo tem em si uma idealização política de sociedade e um conceito de cidadania, de cultura e de educação. Desta forma, as práticas pedagógicas afirmam-se como caminhos para um projeto societário. Por conseguinte, a reflexão sobre o homem e análise da vida e da cultura desse homem, da sociedade e da vida em sociedade, da realidade e da transformação da realidade precede a ação educativa. O objetivo primeiro das práticas pedagógicas comprometidas com o sujeito histórico e com a educação do campo é a reflexão crítica transformadora.

Quanto a isto Freire (1974, p 42) considera que:

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade.

Os projetos são estratégias encontradas pela escola para permitir que os estudantes sejam sujeitos da própria história, trazendo as experiências pessoais e sociais para dentro dos processos de aprendizagem. A escola desde 2007 desenvolve práticas pedagógicas que

se sustentam em projetos interdisciplinares e disciplinares, variando também quanto a característica de seriado ou multisseriado.

Listaram-se os projetos interdisciplinares desenvolvidos na escola no ano letivo de 2011, realizado por estudantes de todos os anos/séries:

Projeto: Meio Ambiente.

Projeto: Carbono Social em Rede.

Projeto: Programa Jornal, Educação e Cultura.

Projeto: IV Feira de Ciências e II Feira do Conhecimento.

Projeto: III Gincana do Conhecimento/Semana do município.

Projeto de Inclusão Digital: Agindo&Interagindo no Campo.

Projeto de Incentivo a Leitura: Leoniza...Contos e Encantos.

Projeto: Qualidade de Vida e alternativas de Sustentabilidade – Cursos profissionalizantes para alunos e professores.

Projeto: Recreio: Para quê?

Projeto: Valorizando nossa terra e nossa gente.

Projeto: Comunidades Educativas.

Projeto Cores da Terra.

Listaram-se os Projetos seriados desenvolvidos em 2011:

Projeto Roda d'água- 2º ano EM, disciplina física.

Projeto Hidrelétrica - 9º ano EF, disciplina ciências.

Projeto Fontes de energia- 9º ano EF, disciplina ciências.

Projeto Sequestro de carbono através da fotossíntese- 1º ano EM, biologia.

Projeto Leite: fermento caseiro-2º e 3º anos EM, biologia/química.

Projeto Leite: produção de queijos- 2º e 3º ano EM, biologia/química.

Projeto de organização da propriedade rural: EM

Projeto previsão do tempo- EF, ciências.

Projeto Maquete da escola e o sistema de medidas- EF matemática.

Projeto Rádio na escola- 3º ano EF, informática.

Projeto Bichos do campo- 1º ano EF.

Projeto quatro elementos da terra- 3º ano EF.

Projeto Água- 6º ao 9º anos EF, português.

Projeto Banheiro Seco- 1º ano EM, em parceria com o NEAMB Núcleo de Educação Ambiental como acadêmicos e mestrandos do curso de Engenharia Ambiental/UFSC.

Projeto Resgate histórico do Recanto Dona Elvira- 2º ano EM.

Projeto Tecelagem e Pigmentos Naturais- EF, artes.

Projeto Bichos de Jardim- 2º ano EF

Projeto Minhocário- 3º ano EF

Projeto Lixo: recicle suas ideias- 5º ano EF.

Projeto Dia do desafio- EF, educação física.

Projeto xô piolhos!- EF, Atendimento Educacional Especializado.

Projeto Sementinha- educação infantil e 1º ano EF

Projeto Mandala de chás- educação infantil e 1º ano EF

Projeto Hora virtual- 8º ano EF- matemática

Projeto Jogos cognitivos- EF, educação física /Atendimento Educacional Especializado.

Projeto Butiá - Educando para a preservação do meio ambiente, 2º ano EF.

Projeto A música como instrumento no aprendizado da Língua Inglesa- EM, inglês.

Durante o ano letivo são desenvolvidos cursos extracurriculares em parceria com o SENAR- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural e EPAGRI- Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina: Inclusão Digital no Campo; Organização da propriedade rural; Olericultura Orgânica; Paisagismo e jardinagem; Manejo de gado de leite; Massas e congelados; Camisolas e Pijamas; Pastagem; Doces e conservas; Cores da terra.

Para este estudo selecionou-se quatro projetos que contemplam as modalidades de projetos executados na escola: a) Projeto *Butiá - Educando para a preservação do meio ambiente* definiu-se como interdisciplinar e seriado – todas as disciplinas em uma série/ano; b) *A música como instrumento no aprendizado da Língua Inglesa*, projeto que caracteriza-se como seriado e organizado em uma disciplina; c) *O Projeto Comunidades Educativas: Compartilhando Experiências* distingui-se por constituir-se comunitário, interdisciplinar e multisseriado-todas as disciplinas e todas as séries/anos; d) *Projeto Cores da Terra* é comunitário, interdisciplinar, multisseriado, mas caracteriza-se principalmente por ser executado com parceria institucional.

4.2.1 Projeto Butiá - Educando para a preservação do meio ambiente

A seleção dos projetos que expressassem as práticas pedagógicas da escola e com isso possibilitassem identificar a concepção de educação presente nesta trajetória da

educação rural à educação do campo, não se constituiu tarefa fácil. Desta maneira, optou-se por este projeto do segundo ano das séries iniciais, crianças entre seis e sete anos e em período de alfabetização, onde todas as áreas de ensino foram estudadas a partir de um tema.

Para Freire e Campos (1991, p.51) “o educador deve considerar essa leitura de mundo inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si. Ele forjou-a no contexto do seu lar, de seu bairro, de sua cidade, marcando-a fortemente com sua origem”.

Quanto a isto ainda, Arroyo (2011, p.120) propõe a articulação das experiências sociais com os conhecimentos, assegurando que: “passou a ser aceito reconhecer que os alunos levam à escola saberes da vida, até aproveitá-los como motivação para os saberes da disciplina”.

O Projeto *Butiá - Educando para a preservação do meio ambiente* é seriado e interdisciplinar, realizado no 2º ano do ensino fundamental. Tem como Professora responsável Rita Bastos⁵², com habilitação em magistério nas séries iniciais, com formação continuada em educação do campo, efetiva na rede municipal de ensino. Algumas fases deste projeto foram acompanhadas *in loco*, outras foram verificadas no planejamento e nas entrevistas com a Professora.

No projeto para a Feira de Ciências da escola a professora lançou no mês de agosto de 2011, o desafio como tarefa para casa. Os alunos com as suas famílias deveriam escolher um tema pertinente ao dia a dia das comunidades, relacionado ao meio ambiente, sustentabilidade ou a produção agropecuária. Aconselhou a Professora que o tema “*deveria perturbar, deveria ser um problema*”.

Vários temas surgiram como tarefa de casa para serem trabalhados na escola: tratamento de água, produção do leite, a utilização do solo, sobre o butiá. Os estudantes defenderam os temas sugeridos e após avaliarem os temas levantados optaram em estudar sobre o butiá. O Butiá é uma planta típica de região, em risco de extinção, e origina o nome de uma das Comunidades do território.

O objetivo geral e os objetivos específicos do projeto estão descritos no planejamento da professora. Objetivo geral: conscientizar o aluno sobre a importância do meio ambiente, compreendendo a necessidade de preservação das espécies de plantas nativas da região. E como objetivos específicos: compreender a leitura e relatar o que leu; perceber o que está acontecendo com o meio ambiente; identificar as causas da destruição

⁵² Entrevista concedida durante o acompanhamento do Projeto.

da natureza e o impacto que ocorre no meio ambiente; conhecer o butieiro e sua forma de cultivo; experimentar maneiras de germinação e plantio da semente; detectar formas de uso sustentável da planta; reconhecer a utilidade do butieiro na natureza e para o ser humano; desenvolver trabalhos manuais como a trança da folha do butieiro, confecção de chapéus, confecção de colares e anéis; perceber a possibilidade de utilizar o fruto como alimento “in natura” e processar como geleia, licores, sorvetes e cocadas.

Atividades Observadas:

O início do projeto se deu partir da leitura da reportagem do jornal local⁵³ “Sifc/ Plantando consciência, colhendo preservação. O meio ambiente precisa de todos nós”. Após a leitura, os estudantes relataram a sua interpretação da reportagem. Após vários relatos sobre o tema comentaram que as indústrias madeireiras utilizam o pinus como matéria prima de seus produtos e que na região de Curitiba existem grandes plantações de *pinus*.

Na sequência foi pesquisado mais sobre o butiá e verificou-se que: a planta é mais comum na região serrana, na cidade de Curitiba principalmente, tendo uma localidade com esse nome “Fazenda do Butiá” por apresentar uma grande quantidade destas plantas; que a planta se propaga por sementes, mas não se tem conhecimento de como ocorre à germinação.

Os estudantes receberam de tarefa coletar dados com seus familiares, tendo como objetivo descobrir a melhor forma de plantio do Butiá.

Como resultado desta tarefa a professora apresentou as hipóteses formuladas pelos estudantes: a) a castanha do butiá deve ser plantada no esterco e abrigada na sombra; b) plantar na terra adubada; c) plantar na areia, molhando-as diariamente.

De posse destas informações a professora buscou auxílio das professoras de ciências/biologia e matemática para testarem as formas de cultivo da planta. Tal experimento está sendo acompanhando e aguarda germinação, uma vez que a planta demora um ano para nascer.

Relata a Professora que “fez com os alunos um passeio aos arredores da escola para conhecer um pé de butieiro, localizando um, ainda em fase de crescimento, no pátio do posto de saúde da localidade do Marombas, que foi plantado com objetivo de decoração e paisagismo”. (BASTOS, 2011, informação verbal)

⁵³ Jornal A Semana, edição nº1454, de 16 de setembro de 2011, p.05, caderno Fim de Semana.

Foram estudadas as partes da planta, raiz, caule, folhas, flor e frutos, com ênfase na folha que pode ser utilizada para cobertura de construções rústicas, na estofaria e artesanato trançado. Esta informação trouxe curiosidade aos estudantes.

Então a Professora convidou uma moradora da comunidade da Fazenda do Butiá a Sr^a. Thereza Corrêa Bastos e que tem grandes habilidades no artesanato trançado transformando em chapéus e bolsas. Na oportunidade a convidada falou sobre a planta, sobre a comunidade e ensinou os alunos a fazerem tranças.

Compartilhou suas experiências de vida quando no Distrito do Marombas por volta dos anos 70, conheceu as fábricas que industrializavam as folhas do butieiro fazendo crina utilizada no enchimento de banco de automóveis e colchões. A convidada contou que conhece pessoas que ainda fazem vassouras com as folhas do butiá. Por fim aconselhou os alunos que cultivem e preservem o butiá para que a planta ofereça sustentabilidade ambiental e econômica.

Após a palestra os alunos produziram um relatório escrito do que viram, ouviram e aprenderam com a Dona Thereza.

O fruto é comestível e pode ser utilizado “in natura” ou no preparo de geleias, sucos, sorvetes e licores, mas como estamos fora do período de produção, que vai de dezembro a março, é inviável fazer os experimentos.

Mas temos a semente, conhecida como castanha ou coquinho e com ela ainda faremos uma cocada. Novamente a comunidade esteve presente na escola na partilha dos saberes próprios. A mãe do aluno João Pedro forneceu um modelo de bijuteria feito com a castanha, e outras mães colaboraram vindas até a sala e junto com os alunos confeccionaram colares, pulseiras e tiaras.

A planta estudada também apareceu no currículo/ conteúdos de matemática, quando utilizadas as sementes do butiá na resolução de problemas e operações.

Foi apresentado um estudo sobre os estágios da planta na VIII Feira Regional de Matemática, organizado pela Secretaria Estadual de Educação, recebendo Menção Honrosa.

A escola no dia 21 de setembro, dia da árvore, utilizou-se do projeto chamando todos os estudantes para plantarem um pé de butiá no jardim em frente a nossa escola. Outras mudas foram plantadas a beira do Rio Marombas, para auxiliar na preservação da mata ciliar.

No dia 5 de novembro de 2011 os estudantes apresentaram os resultados dos seus estudos na Feira de Ciências e do Conhecimento.

Para a Professora o Projeto *Butiá - Educando para a preservação do meio ambiente* alcançou os seguintes resultados:

Com o trabalho desse projeto os alunos desenvolveram seu potencial de leitura e escrita, sua capacidade de comunicação e expressão em público, interagiram com pessoas de diversas faixas etárias, adquiriram gosto e curiosidade pelas reportagens do jornal. Identificaram as possibilidades do uso sustentável da planta butiá. Observaram o seu uso em trabalhos manuais. Perceberam as causas da destruição do meio ambiente e a necessidade de preservarmos a natureza para que outras gerações também possam conhecer e usufruir das belezas existentes em nosso planeta (BASTOS, 2011, gravação realizada pela autora).

Ao final da experiência os alunos escreveram uma produção textual para descreverem o que aprenderam sobre o meio ambiente, preservação, ações de cultivo e questões culturais da comunidade o foco da pesquisa.

Aguarda-se o resultado da germinação da semente para comprovar se as técnicas que foram utilizadas estão corretas.



Figura 16: Pannel com as atividades desenvolvidas no Projeto *Butiá - Educando para a preservação do meio ambiente*.

Fonte: EHRHARDT, C.M.A.M, 2011.

4.2.2 Projeto A música como instrumento no aprendizado da Língua Inglesa

O segundo projeto analisado neste trabalho foi desenvolvido nas turmas do segundo e terceiro ano do ensino médio, durante o ano de 2011, na disciplina de inglês, com o tema *A música como instrumento no aprendizado da Língua Inglesa*, realizado pela Professora: Natália Bitencourt Molin, com habilitação em Letras Português e Inglês, com formação continuada em Educação do Campo.

Levando-se em consideração a categoria da universalidade da educação e a especificidade dos sujeitos do campo, Munarim (2010, p.18) adverte da necessidade de se evitar tanto o “urbanocentrismo” como o “ruralismo”. A participação e o empenho dos alunos na realização de um projeto que mescla música com língua estrangeira vem colocar o campo como território de intercâmbio cultural, de apropriação e construção de conhecimento. Além de permitir toda e qualquer forma de expressão que faça sentido aos estudantes.

Este Projeto apontou que o currículo das escolas do campo além de valorizar a identidade e a construção desta identidade, tem base nacional comum de currículo, neste caso com o estudo da língua inglesa e o estudo da música. “Entendendo a relação de complementaridade no binômio cidade-campo, onde uma faceta não vive sem a outra” (MUNARIM, 2011,p.18).

Na intenção da Professora⁵⁴, *a temática do projeto foi escolhida para amparar o gosto pela música jovem internacional demonstrado pelos alunos, bem como para que se possa ampliar o nível de vocabulário dos alunos, melhorar a pronúncia e entonação da Língua Inglesa, e rever conceitos gramaticais previamente abordados. Unir o prazer de cantar e ouvir música ao processo de aprendizagem dos alunos faz com que eles se sintam motivados a aprender mais.*

Assim, o objetivo geral descrito no planejamento é: ampliar o vocabulário e intensificar as habilidades de escrita, fala e escuta (pronúncia e entonação) a partir de músicas descritas em inglês através de trabalhos lúdicos produzidos e apresentados pelos grupos de alunos do ensino médio do Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini.

⁵⁴ Entrevista concedida em várias visitas na escola durante o acompanhamento do Projeto, durante o ano de 2011.

E como objetivos específicos: a) desenvolver as competências comunicativas de compreensão e produção oral, visual e escrita em Língua Inglesa; b) participar de práticas de produção oral e escrita favorecendo uma melhor pronúncia e conhecimento da língua; c) reconhecer conceitos gramaticais da Língua Inglesa já trabalhados, a partir das letras das músicas; d) estimular a criatividade através da produção de apresentações diferenciadas por meio do lúdico; e) propor-se a trabalhar em grupo promovendo a união; f) utilizar os meios de comunicação locais como fonte de pesquisa para a realização do trabalho.

Na concepção da Professora a aplicação do projeto *A música como instrumento no aprendizado da Língua Inglesa* justifica-se como: *uma prática que busca desenvolver no aluno o gosto por outra língua através de atividades que traduzam a ele a simplicidade e a importância do uso do inglês. Desenvolver com ele práticas de situações reais, plausíveis de gosto e prazer, que o estimule a verbalizar, ouvir, ler e escrever, é salientar o domínio das habilidades comunicativas da Língua Inglesa - leitura, escrita, acuidade auditiva e oralidade.* (MOLIN, 2011, informação escrita).

Atividades Observadas:

Com início no mês de agosto, cada uma das turmas do Ensino Médio foi dividida pela professora em grupos de 4 ou 5 alunos. Os grupos buscaram no jornal local a página das emissoras de rádio da cidade, buscando na seção “Top 10” (seção das músicas mais tocadas durante a semana) uma música em inglês. A partir do título puderam pesquisar em sites relacionados à música, a letra descrita em Inglês e, juntamente com a professora, fizeram a leitura e interpretação da letra.

A partir disso, começaram a preparação do trabalho, que visava a criação de uma proposta de trabalho lúdica e criativa (jogos, imagens, teatro, mímica...). Com o objetivo de apresentar aos colegas da classe, dando evidência a ampliação do vocabulário, pronúncia, entonação e escrita correta das palavras e demonstração do tempo gramatical exposto. A apresentação do trabalho acontece sem a tradução da música. Este processo estimula o aluno pensar diretamente em inglês, facilitando a assimilação do idioma.

Foram observadas técnicas lúdicas e tecnológicas nas apresentações de cada uma das equipes. a) O jogo da memória: foram confeccionadas cartelas com imagens e outro grupo de cartelas com textos ou frases relacionadas às imagens. Todas as cartelas foram dispostas com o conteúdo para baixo. O decorrer do jogo os estudantes selecionavam, duas peças a serem viradas e memorizavam o local dessas. Vencendo aquele que conseguisse localizar a imagem e o texto correspondente; b) dramatização por meio de

mímica: enquanto a música tocava os estudantes representavam o contexto da letra; c) dramatização com teatro de fantoches: nessa atividade os educandos fabricaram fantoches utilizando-se de materiais sustentáveis que fazem parte do seu cotidiano. Os fantoches de troncos e galhos interpretavam a música escolhida e a plateia avaliava a associação entre o contexto dramatizado e a canção; d) clipes musicais: com a utilização de ferramentas tecnológicas as equipes produziram um filme onde novamente as imagens e fotografias estabelecessem conexão com a música trabalhada pelo grupo.

Resultados obtidos: os resultados alcançados na realização desse projeto foram expostos em depoimento da Professora responsável pela execução:

A realização do projeto proporcionou aos alunos a percepção da relevância da aquisição de vocabulário e o desenvolvimento das habilidades de escrita, fala e escuta (pronúncia e entonação).

Possibilitou-se também o desenvolvimento das competências comunicativas em língua inglesa, sem o receio de pronúncias errôneas.

O processo de compreensão das músicas em inglês por meio de jogos, teatros, mímicas, videoclipe, apresentações com uso do software Power Point e imagens, sem o uso da tradução aconteceu de forma criativa.

Ressalte-se que todos os grupos obtiveram sucesso em relação ao reconhecimento de conceitos gramaticais (tempos – passado, presente e futuro) no texto da música, exemplificando-os durante as apresentações.

Sendo o projeto aplicado a estudantes do campo, onde a língua inglesa pode ser vista como um componente curricular dispensável, todos demonstraram grande criatividade na produção e execução dos trabalhos e interesse em alcançar os objetivos propostos. Destaque-se a criatividade de alguns grupos que utilizaram-se de materiais presentes no campo. (MOLIN, 2011, informação escrita).

A associação de conhecimento linguístico ao tecnológico está previstas nas diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Esta proposta pedagógica realizada por meio do Projeto *A música como instrumento no aprendizado da Língua Inglesa* valoriza a diversidade cultural, os processos de interação, o avanço tecnológico e respeita o efetivo protagonismo dos estudantes.



Figura 17: Painel com atividades desenvolvidas no Projeto *A música como instrumento no aprendizado da Língua Inglesa*.

Fonte: A autora, a partir do acervo da Professora Natalia Bitencourt Molin, 2011.

4.2.3 Projeto Comunidades Educativas: Compartilhando Experiências

O próximo projeto que se intentou apreender a partir do seu acompanhamento, caracteriza-se pelo envolvimento comunitário e compartilhamento de conhecimentos entre escola e comunidade. O *Projeto Comunidades Educativas: Compartilhando Experiências* realizou-se na manhã do primeiro sábado do mês de dezembro de 2011, no Reassentamento Novo Amanhecer.

Toda a experiência produz conhecimento, conforme assegura Arroyo (2011, p.117) que: “Quando as experiências sociais são ignoradas se ignora o trabalho humano, a experiência mais determinante do conhecimento”.

Reconhecendo a experiência social como determinante para o conhecimento, o projeto comunidades educativas tem o foco orientado para além da escola. Busca no convívio comunitário e intercomunitário, a compreensão da história, da trajetória e dos marcos destas comunidades.

O intuito é o de apreender e compreender o território do qual pertencem os educandos e todos os educadores. Designam-se por educador todas as pessoas que compartilham seus saberes para a construção de conhecimentos, mesmo os que não lecionam na escola. Confirma Arroyo que:

O significado dos conhecimentos não vem apenas nem principalmente de sua aplicabilidade para a vida, mas de estar enraizados nas experiências e nas mais radicais indagações da condição humana. O conhecimento tem sentido quando tenta responder, interpretar essas indagações mais radicais do ser humano vivenciadas por mestres e educandos.
(ARROYO, 2011, p.121)

O objetivo geral do Projeto, conforme descrito no planejamento, é o de promover a parceria entre a comunidade e a escola, aproximando a relação entre pais, professores, gestores e alunos compartilhando suas experiências, seus conhecimentos e a sua cultura.

Tem como objetivos específicos: aproximar a relação entre a equipe docente da escola e a comunidade; resgatar valores tradicionais; valorizar a cultura local; apresentar as diversas atividades realizadas na escola.

A escola justifica o projeto no entendimento de que a educação deve ser incentivada e promovida com a colaboração da sociedade. Valores como o multiculturalismo, a solidariedade, a construção da paz e o respeito à diversidade- cultural, étnica, social, religiosa, de gênero e de orientação sexual é essencial para qualquer proposta educacional.

Tendo como referência a cultura local, estudantes aprendem na escola e compartilham na comunidade e a comunidade partilha saberes cotidianos e peculiares com os estudantes. O intuito é o de valorizar e enriquecer o elo existente entre todos, transformando todo saber em conhecimento.

Atividades observadas:

a) Desenvolvidas pela Comunidade:

*Apresentação do histórico da comunidade Reassentamento Novo Amanhecer. Escrita e apresentada por pais e aluna egressa do ensino médio. Utilizou-se esse texto no histórico da comunidade Reassentamento Novo Amanhecer.

*Palestra sobre a convivência comunitária por integrantes da comunidade, onde foram relatadas as experiências sobre os desafios e possibilidades das associações.

*Socialização de atividades culturais: artesanato, culinária, recitação de versos.

*Ensinação de um saber e um fazer próprio da comunidade visitada: receita de pudim.

*Organização do lanche;

b) Desenvolvidas pela Escola:

*Contação de história;

*Apresentação de relatório da condução do trabalho educacional;

*Socialização de conhecimentos de iniciação científica por meio da síntese das produções resultantes da Feira de Ciências e Conhecimento;

*Apresentações literárias e teatrais;

*Seminário sobre a vida e obra de Sherlock Holmes;

*Apresentações musicais com o Grupo de violão.

O estudante Alex Teixeira Stanke, 2011, em depoimento concedido durante o evento expressa sua opinião sobre o evento: *“Gostei de participar porque conheci outra comunidade, compartilhei o meu saber com a comunidade e conheci as experiências novas do Reassentamento”*.

No depoimento da professora de português Sandra Regina Mozzer Regazolle (possui habilitação em Letras Português e Inglês e formação continuada em Educação do Campo), responsável pela organização da partilha literária, o objetivo das apresentações *foi socializar com a comunidade os trabalhos realizados e com isso desenvolver o gosto pelas obras literárias*. (REGAZOLLE, 2011, anotações pessoais).

Relata que *os trabalhos abordaram a concepção da literatura com a apresentação do Trovadorismo, por meio de declamações de cantigas. Mostrou-se também o Tradicionalismo apresentado em dramatização e declamação de poesias. No conto A primeira só, de Marina Colasanti, a poetisa “faz uma transfiguração do real e recria nossa realidade”*. Ainda comenta que o modernismo *caracteriza-se pela existência da luta pela liberdade de expressão, apresentando estruturas livres de versos e no modernismo a interpretação do Soneto de Fidelidade de Vinícius de Moraes*. (idem).

Ao se questionar a Professora que organizou a mostra literária sobre as razões de trazer à comunidade a literatura e estas obras selecionadas, ela afirma comenta que: *literatura é, assim, a vida. Parte da vida. Através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana. O poema de Carlos Drummond de Andrade José (declamado pelas estudantes Linda Inês e Pâmela) e o Poema Menino de rua (declamado por Luci) retratam as verdades da condição humana*. (ibidem).

Registrou-se que a expressão livre do dialeto caipira da literatura de cordel e a linguagem familiar de escritora local Coracy Pires de Almeida empolgou sobremaneira a plateia. Arroyo (2011, p.281) esclarece esse entusiasmo apontando que “há projetos nas escolas que abrem espaços para as narrativas de vida, das vivências que essas infâncias e adolescências (...) carregam para o tempo de escola”.

Transcreveram-se os textos da literatura de cordel *O poeta da roça* declamado pelas estudantes: Ilze, Samuela, Bruna, Lidiane, Daniela, Juscelle.

O Poeta da Roça (Patativa do Assaré)

Sou fio das mata, cantô da mão grosa
 Trabaio na roça, de inverno e de estio
 A minha chupana é tapada de barro
 Só fumo cigarro de paia de mio.
 Sou poeta das brenha, não faço o papé
 De argum menestrê, ou errante cantô
 Que veve vagando, com sua viola,
 Cantando, pachola, à percura de amô.
 Não tenho sabença, pois nunca estudei,
 Apenas eu seio o meu nome assiná.
 Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre,
 E o fio do pobre não pode estudá.
 Meu verso rastero, singelo e sem graça,
 Não entra na praça, no rico salão,
 Meu verso só entra no campo da roça e dos eito
 E às vezes, recordando feliz mocidade,
 Canto uma sodade que mora em meu peito.
 Caboclo Roceiro, das plaga do Norte
 Que vive sem sorte, sem terra e sem lar,
 A tua desdita é tristonho que canto,
 Se escuto o meu pranto me ponho a chorar
 Ninguém te oferece um feliz lenitivo
 És rude e cativo, não tens liberdade.
 A roça é teu mundo e também tua escola.
 Teu braço é a mola que move a cidade
 De noite tu vives na tua palhoça
 De dia na roça de enxada na mão
 Julgando que Deus é um pai vingativo,
 Não vês o motivo da tua opressão
 Tu pensas, amigo, que a vida que levas
 De dores e trevas debaixo da cruz
 E as crides constantes, quais sinas e espadas
 São penas mandadas por nosso Jesus
 Tu és nesta vida o fiel penitente
 Um pobre inocente no banco do réu.
 Caboclo não guarda contigo esta crença
 A tua sentença não parte do céu.
 O mestre divino que é sábio profundo
 Não faz neste mundo teu fardo infeliz
 As tuas desgraças com tua desordem
 Não nascem das ordens do eterno juiz
 A lua se apaga sem ter empecilho,
 O sol do seu brilho jamais te negou

Porém os ingratos, com ódio e com guerra,
 Tomaram-te a terra que Deus te entregou
 De noite tu vives na tua palhoça
 De dia na roça , de enxada na mão
 Caboclo roceiro, sem lar , sem abrigo,
 Tu és meu amigo, tu és meu irmão.

Também se transcreveu, da poetisa local, o poema intitulado *Tradição*, que se destacou na apresentação.

Tradição (Coracy Pires de Almeida)

Em linda tarde de outono
 A hora da Ave Maria
 O meu trabalho abandono
 Olho longe a pradaria
 Pensativa diz a prenda:
 O que representa a tradição?
 História, costumes ou lendas?
 Ou será também recordação?
 Tradição é transmissão
 Da cultura e das lendas
 É gostar do chimarrão
 É ser peão ou prenda
 Dançar chote ou vanerão
 Viver em liberdade
 Não conhecer solidão
 Mas também sentir saudade
 Muito maior é a tradição
 Cultivada pelo gaúcho
 De geração em geração
 Do galpão à casa de luxo
 É a herança das glórias
 De quem vive lá na querência
 E que deixou para a história
 A luta de uma existência
 Se amas a vida campeira
 Se corres na relva florida
 Se és uma prenda faceira
 Se nos pagos tens guarida
 Se contempas as estrelas
 Faiscando lá na amplidão
 Se o passado trás emoção
 Prenda: és a própria tradição.

Na avaliação coletiva do projeto ocorrida no término do evento, apontou-se como resultado *a aproximação da comunidade com a escola; a valorização dos saberes científicos produzidos na escola pelos estudantes; o reconhecimento dos saberes e experiências comunitárias; o interesse e envolvimento de todos os educadores e da comunidade gerando sentimento de união e trabalho em equipe; compreensão dos educadores sobre a realidade das comunidades, suas dificuldades, potencialidades, o modo de ser e de viver desse espaço; detectou-se a pouca participação das outras*

comunidades, transformando assim em desafio para um próximo trabalho, a integração intercomunitária (FERNANDES, 2011, informações verbais).

A partir deste trabalho, a escola define o conhecimento como sendo a apropriação da criticidade e da cultura produzida historicamente pelos homens. Conforme o projeto prevê, as atividades apresentadas pela comunidade servirão de subsídio para a realização de novos projetos.



Figura 18: Paineis com atividades desenvolvidas no Projeto Comunidades Educativas
Fonte: Acervo da escola Núcleo Municipal Leoniza Carvalho Agostini, 2011.

4.2.4 Projeto Cores da Terra

Compreendendo a escola como um espaço aberto onde os processos de ensino e aprendizagem são construídos por meio de relações intra e extraescolares. O quarto projeto acompanhado não se trata de um projeto especificamente escolar. Contudo está voltado para a construção comunitária de sustentabilidade por meio de um dos vários trabalhos desenvolvidos com o apoio institucional e da sociedade.

Para a diretora, este projeto em que a escola buscou o apoio da Epagri objetivou possibilitar variação do uso tradicional da terra. O Projeto Cores da Terra ensinou como produzir tintas com a utilização do barro e de outras terras como matéria prima principal (FERNANDES, 2011, informação verbal).

O projeto iniciou com curso ministrado pelas extencionistas Édina e Ana Margarete em uma parceria com a Epagri/Curitibanos, patrocinada pela SC Rural e Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Curitibanos.

A realização do curso aconteceu nos dias 25 e 26 de outubro de 2011, com a participação de dois grupos. Um grupo formado por estudantes, mães, professoras da escola e de outras escolas da Rede Municipal de Ensino. O outro grupo com vinte e oito educandos do 4º anos.

Atividades observadas:

Iniciaram-se com a coleta dos diferentes tipos de terra. O material foi coletado de várias localidades do município de Curitiba e principalmente das comunidades que fazem parte deste educandário. Na escolha de variadas tonalidades da terra da região explorou-se o tipo de formação do solo. Os participantes do curso também conheceram outras formações de solo trazidas de outras regiões pelas extencionistas rurais.

O material depois de selecionado foi peneirado em telas com diversas espessuras. Essa técnica de peneirar separando a terra por sua granulação orientou a consistência e a aplicação da tinta.

A tinta Cores da Terra pode ser preparada com cola branca (cola de madeira) ou grude (feito com polvilho azedo ou goma de mandioca). Entretanto, a tinta feita com grude deve ser aplicada somente em paredes interiores secas e arejadas. Já a tinta de cola branca pode ser aplicada tanto dentro quanto fora de casa

O próximo passo observado foi a fabricação da tinta de terra com cola branca para aproximadamente dois litros de tinta, utiliza-se um kg de terra seca, um litro de água e meio kg de cola branca. Desmanchou-se a terra na água até atingir a consistência de creme e misturou-se a cola, batendo com uma madeira. Toda a mistura pode ser mexida com as mãos.

Após a produção das tintas os participantes partilharam as cores de tintas produzidas e pintaram artefatos de madeira: vasos, caixinhas, porta retratos. A tinta também foi usada para pintar vasos na escola.

Conforme o depoimento da cursista Suely⁵⁵ *o curso foi importante possibilitando uma alternativa de baixo custo que pode ser aplicada tanto no artesanato como em pinturas externas nas propriedades rurais. Relata que jamais imaginei que a terra poderia oferecer tantas possibilidades e se o curso for colocado em prática, pode gerar muitos lucros, auxiliando na renda familiar* (NOGUEIRA, 2011, informações verbais).

⁵⁵Cursista Suely França Nogueira mãe de estudante da escola Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini, em entrevista concedida em outubro de 2011.

A estudante cursista Gleciane⁵⁶ entende que participar do projeto foi *bom e inovador, despertou curiosidade, pois eu desconhecia as terras, as cores e a origem destes solos. Revela que o curso oferece muitas possibilidades de uso da tinta e da técnica podendo ser aplicado no dia-a-dia em atividades com a família* (DUARTE, 2011, informações verbais).

A professora Viviane⁵⁷ comentou que o curso possibilitou um *olhar diferenciado sobre os possíveis recursos a serem utilizados e que podem despertar o interesse por habilidades artísticas*. O curso viabilizou o interesse dos estudantes por conhecer todo o processo de produção da tinta feita com terra, o que foi constatado pela professora *na segurança que os alunos demonstraram na Feira de Ciências ao trabalharem com a tinta*. (BUSINSKI 2011, informações verbais).

De acordo com a especialista Letícia⁵⁸ o trabalho com esse projeto *oportunizou os alunos se transformarem em investigadores/pesquisadores, buscando à fundo o conhecimento das diversas alternativas do uso da terra. Os alunos puderam relacionar práticas antes vividas através de brincadeiras e que se concretizam em conhecimento científico*. (XAVIER, 2011, informações verbais.)

Concluindo as atividades do curso, a partir do desenho criado pela estudante da 3º ano do Ensino Médio Gleciane Helena Duarte, foi pintado por todos os participantes do curso um painel na parede externa da escola com a técnica cores da terra. A criadora do *painel explica que o desenho elaborado tem significados particulares para a escola :as mãos significam o trabalho de todos aqueles que fazem a educação do campo: os educadores, os alunos e os povos do campo, que lutam por esta escola*. O girassol abriga ao centro a representação de alguns sujeitos o que para a autora *tem o símbolo da educação do campo e o desenho da inclusão que representa o direito à educação de todos*. Completando ainda que *no campo há lugar para todos independente da condição, física, mental ou intelectual*. (DUARTE, 2011, informações verbais.)

Satisfeita com o resultado, Gleciane comemora a obra estampada na parede da escola enaltecendo o esforço coletivo: *foi produzida a muitas mãos!* (*idem*)

⁵⁶Cursista Gleciane Helena Duarte, estudante da escola, em entrevista concedida em dezembro de 2011.

⁵⁷Cursista Viviane Buzinski França professora da escola Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini, em entrevista concedida em dezembro de 2011.

⁵⁸Especialista Letícia Celi Bastos Xavier acompanhou a realização do Projeto Cores da Terra, em entrevista concedida em dezembro de 2011.



Figura 19: Projeto Cores da Terra, ao fundo obra pintada pelos participantes.

Fonte: Acervo da escola Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini, 2011.

Neste capítulo mostrou-se um recorte do trabalho escolar desenvolvido na escola Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini, a partir de quatro projetos que foram selecionados, acompanhados e analisados.

Sintetizo alguns pontos de análise que se destacaram:

O acompanhamento do percurso desses projetos demonstrou a aproximação das experiências sociais dos estudantes, dos professores e da comunidade com o currículo escolar. Como exemplo pode-se citar a condução problematizadora da professora com relação ao tema que deveria ser escolhido e estudado na Feira de Ciências. Contudo, a temática escolhida, vivida pelos estudantes, foi explorada por outras vezes. Desde a formulação das hipóteses para a reprodução da planta, da necessidade de que esta reprodução seja induzida, das razões da sua quase extinção, das possibilidades do uso econômico, artesanal e cultural da planta.

Como se percebeu este projeto cumpre as orientações das Diretrizes Operacionais, pois essa prática pedagógica se elaborou no âmbito da autonomia da escola, do professor,

dos estudantes e da comunidade. Sem, contudo, abandonar a cientificidade e o caráter pedagógico do projeto.

O PPP da escola confirma essa reflexão na medida em que deseja uma escola onde a educação considere os processos históricos, culturais e por isso sociais, de formação de pessoas, sujeitos de seu próprio destino. “Neste sentido a educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social” (PPP, 2011, p.06).

Há projetos que se servem de instrumentos de pesquisa que buscam a realidade vivenciada pela comunidade em reportagens, programas de rádio, produção literária, entre outros. Incorporam a riqueza da diversidade cultural aos conteúdos curriculares, como se verificou no projeto de inglês. O projeto didaticamente apropriou-se, como ferramenta de aprendizagem, da letra da música publicada no jornal local na coluna das músicas mais solicitadas pela comunidade.

Essa prática educativa diferencia-se da educação rural e constitui-se educação do campo, pois se observou a comunidade na condição de protagonista.

Nas Diretrizes Operacionais a identidade da escola do campo é definida pela conexão com a realidade e com os saberes próprios dos estudantes e da comunidade com o conhecimento científico disponível na sociedade. As experiências sociais próprias de cada comunidade com seus efeitos pedagógicos também na educação formal são reconhecidas e valorizadas no PPP da escola. É descrito no PPP o objetivo da escola em proporcionar a integração das comunidades preservando seus valores e sua identidade.

A intenção da escola ancorada nas Diretrizes Operacionais, 2002 observa-se no PPP da escola e se expressa no projeto observado Comunidades Educativas.

Destacou-se no Projeto Cores da Terra a presença da orientação das Diretrizes Operacionais que sugere as parcerias que visem o desenvolvimento de escolarização e de educação profissional. E sugere ainda o “direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável” (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº1, 2002, p.39).

Sustenta-se a partir de Arroyo (2011) que as experiências sociais que produzem conhecimento precisam estar afirmadas como uma das funções do espaço escola. Isto se realiza na escola Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini com práticas pedagógicas desenvolvidas por meio de projetos que, como visto, valorizam as

experiências individuais e coletivas, problematizam e buscam encontrar respostas aos questionamentos próprios e coletivos.

Roseli Caldart, no texto: *Concepção de Educação do Campo* certifica que “a Educação do Campo existe para ajudar a lembrar ao mundo, desde o clamor dos camponeses, que em primeiro lugar devem vir as pessoas e não a produção para o negócio”(CALDART, 2010, p.20).

No conjunto das práticas escolares desenvolvidas na escola Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini reconheceu-se a caminhada desta escola rumo à educação do campo. Caminhada marcada pela valorização da experiência social como produtora do conhecimento, como citado por Caldart (2010), Arroyo (2011), PPP da escola (2011), Diretrizes Operacionais (2002). Trajetória que se distingue do modelo de educação que se pôs a serviço de projetos econômicos segregadores (como no período das escolas de serraria) e por isso desvinculado da educação que tem como fundamento a formação humana e emancipatória. Procurando abandonar a cultura da educação rural para uma cultura de educação do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão histórico-crítica do contexto do território educacional do município de Curitiba permitiu, neste estudo, fazer o confronto do modo de produção baseado na exploração da madeira, com a política pública educacional desenvolvida no meio rural a partir de meados do século XX até hoje. Foi possível perceber que as razões que sustentaram a criação de escolas em um e não em outro espaço e posteriormente, os fechamentos das respectivas escolas, estiveram profundamente vinculados aos interesses dos proprietários dos meios de produção e daqueles agentes que tem desenvolvido funções no aparelho de Estado.

De pronto, fica evidente que a presença ou a ausência de uma escola no meio rural de Curitiba não é expressão apenas de decisões técnicas ou burocráticas por parte dos gestores educacionais. Mas é também a demonstração das relações históricas, econômicas, políticas e culturais estabelecidas entre os interesses de classes proprietárias, articuladas com os gestores das políticas públicas no espaço do Estado, em qualquer uma de suas esferas. Observou-se que no auge da economia centrada no corte das florestas de pinheirais há a criação do maior número de escolas rurais e seus respectivos fechamentos acontecem pelo declínio desta atividade econômica associada a Política Educacional de municipalização e posteriormente de nucleação adotada nos municípios catarinenses. Assim, a análise das diferentes atividades econômicas desenvolvidas em distintos momentos históricos identifica a relação direta que se estabeleceu entre o modo de produção e a criação das escolas no meio rural.

Por meio da inserção na história da educação municipal foi possível fazer uma aproximação do que significou a implantação da política da educação para a escolarização da população do meio rural. Contraditoriamente, ainda que se considere a produção econômica na centralidade da criação das escolas rurais e não o sujeito de direitos, as

serrarias serviram para a democratização da escolarização enquanto oferta de matrícula. A origem de inúmeras escolas isoladas veio em resposta a uma exigência da economia local, cujo modelo de desenvolvimento do campo estava alicerçado no extrativismo da madeira.

Este período pode ser caracterizado por uma concepção de educação produzida desde o centro urbano para o meio rural. Os programas, currículos, conteúdos e avaliações, generalistas, tradicionais e cientificistas, sem vida social e cultural dos sujeitos envolvidos como estudantes, pais e professores do meio rural.

Nesta pesquisa identificou-se a partir do Marco Legal da Educação do Campo preconizado pelo Ministério da Educação a partir da Constituição Federal de 1988, sobretudo ao longo da década de 2000, os primeiros impactos do desenvolvimento da política de “educação do campo”, uma concepção engendrada pelos movimentos sociais em meados da década de 1990 e o vislumbrar de novas possibilidades. Neste processo, a política pública de educação no meio rural ganhou novos rumos e contornos em Curitiba. A Secretaria da Educação Municipal em diálogo com os sujeitos do meio rural passou a incorporar outros significados para o campo, para a escola e para a educação do campo orientado pelas novas Diretrizes Nacionais da Educação do Campo. Investiu esforços na formação continuada de técnicos, professores e a comunidade, sujeitos da escola do campo.

A escola Núcleo Municipal do Campo Leoniza Carvalho Agostini serviu como referência empírica para identificar e analisar práticas educativas que poderiam apontar para o Marco Legal da educação do campo. A observação direta dos projetos pedagógicos desenvolvidos foi constatada por meio da realização de entrevistas com a direção e professores, estudantes e famílias das oito comunidades do entorno do Núcleo que vivenciam a transição da concepção de “educação rural” em direção à “educação do campo”. Práticas educativas tradicionais aí estão sendo problematizadas, avaliadas e novas práticas estão sendo introduzidas por meio dos denominados “Projetos Pedagógicos”. Contudo, o trabalho de campo permitiu observar que este Núcleo Escolar não sustenta suas práticas pedagógicas apenas com Projetos. Mantém em sua estrutura também práticas disciplinares, conteudistas e conceitualista que se baseiam no domínio de habilidades que podem ser mensuradas imediatamente. Notadamente nem todos os anos/séries ou disciplinas estão contempladas com projetos de iniciativa do professor. Mas a iniciativa de alguns educadores em abandonar a pedagogia fragmentada, rompe com o isolamento das disciplinas para outra proposta com vínculo nos processos sociais de formação de sujeitos

individuais e coletivos, reconhecidos por uma identidade de quem vive e trabalha no campo.

Ao observar o conjunto das práticas, percebe-se que os conteúdos curriculares trabalhados a partir de projetos problematizadores apontam para uma educação onde a centralidade reside na autonomia e na emancipação dos sujeitos que vivem no campo. Os projetos acompanhados neste estudo demonstraram que suas práticas despertam a reflexão crítica por meio da valorização da experiência social alicerçada nos saberes e fazeres da comunidade local, do entorno da escola.

Os projetos pedagógicos são pensados e executados a partir do meio em que vivem os estudantes, dos problemas existenciais que possam ser compreendidos e apreendidos. Este processo nega uma educação considerada suficiente para o trabalhador do campo restrita apenas a ler, escrever e dominar alguns cálculos matemáticos. Não obstante ser uma prática pedagógica recente, estes projetos possibilitam conforme se pode constatar, a alternativa por parte dos sujeitos do campo em permanecer ou não no campo, não como uma questão meramente de escolha, mas de condições reais de vida, trabalho, estudo e lazer, como consequência de uma opção consciente e crítica da vida no campo, mostrando como qualquer processo sócio-cultural, dinâmico, tenso e contraditório.

Encontrou-se na escola Núcleo Municipal Leoniza Carvalho Agostini práticas pedagógicas de compartilhamento com a vivência da comunidade, onde a simples troca de receita pode anunciar a troca de experiências cultural, artística, histórica, tecnológica, ambiental e de produção. A escola não vive num mundo isolado, fechado, ela pode abrir-se, permitir e incentivar parcerias institucionais ou não. Há um mundo maior do que o mundo na escola, as parcerias institucionais apresentam outras experiências e a possibilidade de interlocução entre áreas. A escola pode ser uma janela aberta onde através dela os estudantes possam ampliar a visão de mundo.

Esta constatação pode ser feita pelo relato e análise dos quatro projetos pedagógicos privilegiados neste estudo: Projeto Butiá - Educando para a preservação do meio ambiente; Projeto A música como instrumento no aprendizado da Língua Inglesa; Projeto Comunidades Educativas: Compartilhando Experiências; Projeto Cores da Terra.

Todavia o estudo da escola Núcleo Municipal Leoniza Carvalho Agostini demonstrou por meio da análise de seus projetos pedagógicos que seus sujeitos assumiram práticas pedagógicas nas quais são valorizados e reconhecidos seus próprios saberes; onde

o ponto de partida é o contexto sociocultural onde o respeito à diversidade, a complexidade e singularidade do campo são valores constituintes da pedagogia da educação do campo.

Finalmente convém registrar que este estudo serviu para problematizar e sistematizar alguns aspectos da política de educação do município de Curitiba, particularmente, a educação no contexto sociocultural da população do campo. Algumas alterações no seu rumo estão ocorrendo quando confrontamos a prática pedagógica desenvolvida no primeiro Núcleo Municipal orientado pelos princípios pedagógicos da política brasileira de educação do campo.

Considerando a história de fechamento de escolas, oferecimento de matrículas para alunos do campo em escolas situadas no espaço urbano, acompanhado do transporte escolar, pode-se visualizar a complexidade desta política, os desafios a serem enfrentados se, de fato, consolidarem-se no município práticas pedagógicas orientadas pela concepção da educação do campo.

Como foi visto, no horizonte a Secretaria de Educação Municipal desenha a abertura de novos núcleos e de novas escolas. Porém não basta a opção pela manutenção da escola no campo. Ela, possivelmente, deve estar acompanhada de infraestrutura, formação específica e continuada de professores, material didático adequado, valorização de todos os profissionais envolvidos com a educação do campo.

Uma pergunta perturba: a educação do campo já se consolidou na política educacional no município de Curitiba? Esta interrogação indica a razão desta pesquisa ter a marca do inacabamento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Coracy Pires de. **Curitibanos: Terra Promissora**. Gráfica Comercial: Curitibanos, 1971.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo**. Caderno Cedes, Campinas, vol.27, n.72, p.157-176, maio/ago 2007.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>.
Acesso em: 08/dez/2010.

_____. **Currículo, território em disputa**. – 2. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Palestra: **Educação do Campo: desafios políticos e epistemológicos**. II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo-Educação do Campo: desafios teóricos e práticos, dias 16, 17 e 18 de novembro de 2011 – UFSC/Florianópolis, SC, (anotações pessoais).

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

AUED, Bernardete Wrublevsk e VENDRAMINI, Célia Regina (org). **Educação do Campo: Desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, 2009.

BARROS, Ricardo *et al.* **Desenvolvimento Infanto-Juvenil no Brasil e seus Determinantes: Versão Preliminar**.
Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_14927.htm
Acesso em: 28/jun/2010.

BELTRAME, Sonia Aparecida Branco *et al* Educação do Campo e Práticas Pedagógicas. In Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Antonio Munarim, Sônia Aparecida Branco Beltrame, Soraya Franzoni Conde e Zilma Isabel Peixer (orgs.). Florianópolis: Insular, 2011.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **CONAE 2010 – Conferência Nacional de Educação (Documento Final)** – 2010.

_____. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Parecer nº 36/2001; Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de abril de 2002.

_____ Presidência da República. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional da Educação.

_____ **Resolução CNE/CEB nº 02 de 28 de abril de 2008 (Diretrizes Complementares).**

_____ **Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispões sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de educação na reforma Agrária-PRONERA. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br>
Acesso em: 14/abr/2011

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso.** Trabalho, Educação e Saúde, v.7, n.1. Rio de Janeiro: Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo. In CENTRO VIANEI DE EDUCAÇÃO POPULAR. **Projeto Educação do Campo: Novas Práticas.** Lages: Editora Inês, 2010.

CENTRO VIANEI DE EDUCAÇÃO POPULAR. **Projeto Educação do Campo: Novas Práticas.** Lages: Editora Inês, 2010.

CONSELHO PASTORAL COMUNITÁRIO. Capela São João Batista da Fazenda do Butiá. **Fundação da Comunidade do Butiá. Ata da reunião realizada no dia 10 de fevereiro de 2008,** às 10 horas. Livro 01, p. 05 e 06.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo e identidades.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREI BETTO. Artigo **Por que escrevo?**
Disponível em: <http://laionmonteiro.wordpress.com/category/leituras/>
Acesso em: 11/jan/2011.

FREIRE, P. **Concientización.** Buenos Aires: Ediciones Busqueda, 1974.

FREIRE, P.; CAMPOS, M. O. **Leitura da palavra... Leitura do mundo.** O Correio da UNESCO Vol. 19, n. 2. Rio de Janeiro: 1991.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO.
Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/transp-dados-estatisticos>
Acesso em: 13/abr/2011.

HINGEL, Murílio de Avelar. In BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 02 de 28 de abril de 2008 (Diretrizes Complementares).**

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL – EduCampo/UFSC. **Bases para a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo de Santa Catarina.** FOCEC Fórum Catarinense de Educação do Campo, 2010.

KOLLING, Edgar Jorge; Irmão Néry; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

LEMOS, Zélia de Andrade. **Curitibanos na história do Contestado**. Florianópolis: IOESC, 1977.

LEDESMA, Dante Ramom, DARDE Vaine, MAICÁ Cenair. **Homem Rural/ A Vitória do Trigo**. Manaus: Novodisc Mídia Digital da Amazônia, 1994. 1 CD-ROM Parte integrante do CD-ROM Dante Ao Vivo II.

LOCKS, Geraldo Augusto; VARELA, Iáscara Almeida; MOREIRA, Sandro César; SARTORI, Sérgio. **Caminho das tropas: caminhos, pousos e passos em Santa Catarina**. Lages: UNIPLAC, 2006. 103 p.

LOCKS, Geraldo Augusto. Algumas categorias úteis para pensar a territorialidade da serra catarinense. In: CENTRO VIANEI DE EDUCAÇÃO POPULAR. **Projeto Educação do Campo: Novas Práticas**. Lages: Editora Inês, 2010.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli, E.D.A **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MONLEVADE, João A.; SILVA, Maria Abádia da. **Quem manda na Educação no Brasil?** Brasília: Idéa Editora, 2000.

MUNARIM, Antônio; **Educação e esfera pública na serra catarinense: a experiência política do Plano Regional de Educação**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

MUNARIM, Antônio. Verbete: educação do campo. In CENTRO VIANEI DE EDUCAÇÃO POPULAR. **Projeto Educação do Campo: Novas Práticas**. Lages: Editora Inês, 2010.

MUNARIM, Antônio *et al.* Política pública de educação do campo: a articulação entre o Estado e a sociedade. In AUED, Bernardete Wrublevsk e VENDRAMINI, Célia Regina (org). **Educação do Campo: Desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, 2009.

MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Izabel (orgs). **Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2011.

MUNARIM, Antônio *et al.* **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011

OLIVEIRA, J.C. de; CAMPOS, M. **Monografia de Municípios Brasileiros: Focalizando Curitibanos e Campo Novos – Municípios do Estado de Santa Catarina**. São Paulo, 1957.

OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha *et al.* Panorama da Educação do Campo. In: **Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas**. Antonio Munarim, Sonia Beltrame, Soraya Franzoni Conte e Zilma Izabel Peixer (orgs). Florianópolis: Insular, 2010.

PEIXER, Zilma Isabel e VARELA, Iáscara Almeida (orgs). **Educação do Campo**. Lages, SC : Grafine, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBANOS. **Mapa do município de Curitibanos – Administração 1997-2000**.

_____. **Decreto n° 1050 de 18 de julho de 1978**. Cria escolas e dá outras providências.

_____. **Decreto n° 1034 de 14 de abril de 1978**. Cria escolas e dá outras providências.

_____. **Decreto n° 1167 de 25 de março de 1982**. Cria escolas e dá outras providências.

_____. **Decreto n° 2117 de 03 de abril de 1998**. Cria e transforma Escolas Municipais e dá outras providências.

_____. **Decreto n° 2722 de 21 de maio de 1998**. Cria e transforma Escolas Municipais e dá outras providências.

_____. **Decreto n° 2725 de 27 de maio de 1998**. Suspende atividades de escolas municipais e dá outras providências.

_____. **Decreto n° 2766 de 12 de abril de 1999**. Suspende atividades de escolas municipais e dá outras providências.

_____. **Decreto n° 2767 de 12 de abril de 1999**. Extingue escolas municipais e dá outras providências.

_____. **Decreto n° 2921 de 11 de abril de 2001**. Extingue escolas municipais e dá outras providências.

_____. **Projeto Político Pedagógico da Escola Núcleo Municipal Leoniza Carvalho Agostini, 2011**.

_____. **Secretaria Municipal de Educação e Cultura/ Setor de Transporte Escolar, 2011**.

SACHET, Celestino e SACHET, Sérgio. **Santa Catarina: 100 anos de história**. Florianópolis: Século Catarinense, 1997.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. São Paulo: EDUSP, 2002. (coleção Milton Santos; 2).

SILVA, Carlos Eduardo Moreira da. Nucleação de Escolas de Áreas Rurais. **Revista de Ciências Humanas** Frederico Westphalen. v.21, p. 129-134, 2000.

Disponível em: <http://www.carloseduardomoreira.com/artigo01.htm>.

Acesso em 07/03/2012.

SILVA, Maria de Salete; ALCÂNTARA, Pedro Ivo. **O Direito de Aprender: Potencializar Avanços e Reduzir Desigualdades**. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_14927.htm.

Acesso em: 27/jun/2010.

SOARES, Edla Araújo. In BRASIL, **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Parecer nº 36/2001; Resolução CNE/CEB nº 01 de 03 de abril de 2002.

THOMÉ, Nilson. **Ciclo da Madeira; História da devastação da Floresta Araucária e do desenvolvimento da Indústria Madeireira em Caçador e na Região do Contestado no século XX**. Caçador: Universal, 1995.

_____. **Breve História da Guerra do Contestado**. Caçador (SC): UnC Campus Caçador; Museu do Contestado; INCON, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VENDRAMINI. Célia Regina. **A Escola diante do Multifacetado Espaço Rural**.

Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2004_01/09_artigo_vendramini.pdf

Acesso em: 19/set/2010.

VENDRAMINI. Célia Regina. **A Educação do campo na perspectiva do materialismo dialético**. In PERSPECTIVA. Florianópolis, v.22, n.01, p.145 a 164, jan/jun.2004.

Disponível em: <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

ENTREVISTAS

BASTOS, H. [2012] Comunidade Fazenda do Butiá/ Curitibanos. Entrevista concedida a Cristina Maria Agustini Moraes Ehrhardt.

BASTOS, V. [2012] Comunidade Fazenda do Butiá/ Curitibanos. Entrevista concedida a Cristina Maria Agustini Moraes Ehrhardt.

BORGES, M. A.[2005]. Escola do Campo José dos Santos Maciel/Comunidade do Tabuleiro- Curitibanos. Depoimento concedido a Cristina Maria Agustini Moraes Ehrhardt.

CAETANO, D. C. [2012] Comunidade Cadoriti/ Curitibanos. Entrevista concedida a Cristina Maria Agustini Moraes Ehrhardt.

DUARTE, G. H., [2011] Núcleo Municipal Leoniza Carvalho Agostini/Marombas Bossardi- Curitibanos. Entrevista concedida a Cristina Maria Agustini Moraes Ehrhardt.

FERNANDES, L. C. B. [2011] Núcleo Municipal Leoniza Carvalho Agostini/Marombas Bossardi- Curitibanos. Entrevista concedida a Cristina Maria Agustini Moraes Ehrhardt.

FRANÇA,V. B., [2011] Núcleo Municipal Leoniza Carvalho Agostini/Marombas Bossardi- Curitibanos. Entrevista concedida a Cristina Maria Agustini Moraes Ehrhardt.

MELLO, E. M. [2012] Comunidade do Tabuleiro- Curitibanos. Entrevista concedida a Cristina Maria Agustini Moraes Ehrhardt.

MELLO, J. R., [2012] Lebon Régis. Entrevista concedida a Cristina Maria Agustini Moraes Ehrhardt.

MOLIN, N. B., [2011] escola Núcleo Municipal Leoniza Carvalho Agostini/Marombas Bossardi- Curitibanos. Entrevista concedida a Cristina Maria Agustini Moraes Ehrhardt.

MORAES, A.G. [2012] Curitibanos. Entrevista concedida a Cristina Maria Agustini Moraes Ehrhardt.

NOGUEIRA, S. F. [2011] escola Núcleo Municipal Leoniza Carvalho Agostini/Marombas Bossardi- Curitibanos. Entrevista concedida a Cristina Maria Agustini Moraes Ehrhardt.

REGAZOLLE, S. R. M., [2011] Núcleo Municipal Leoniza Carvalho Agostini/Marombas Bossardi- Curitibanos. Entrevista concedida a Cristina Maria Agustini Moraes Ehrhardt.

RIBEIRO, P. [2011] Localidade do Cerro Alegre/Curitibanos. Entrevista concedida a Cristina Maria Agustini Moraes Ehrhardt.

STANKE, A. T., [2011] Comunidade Novo Amanhecer/Curitibanos. Entrevista concedida a Cristina Maria Agustini Moraes Ehrhardt.

XAVIER, L. C. B., [2011] escola Núcleo Municipal Leoniza Carvalho Agostini/Marombas Bossardi- Curitibanos. Entrevista concedida a Cristina Maria Agustini Moraes Ehrhardt