

A educação nas escolas localizadas no campo nos municípios da região metropolitana norte de Curitiba – Paraná - Brasil: territórios de possibilidades

Resumo

Este artigo visa apresentar reflexões e resultados parciais da pesquisa, que vem sendo desenvolvida em onze municípios da Região Metropolitana de Curitiba - Paraná - Brasil. O intuito da pesquisa é realizar uma análise socioespacial, como possibilidade de identificar, por meio de conceitos espaciais, e do conhecimento sobre o espaço vivido, como vem sendo fortalecida a identidade dos sujeitos do campo. Definiu-se como objetivo geral, verificar se há nas práticas educativas, uma valorização do lugar vivido, enfatizando a importância do campo, fundamentadas nas Diretrizes Operacionais para Educação do Campo e no reconhecimento de aspectos, socioambientais, relacionados com a qualidade de vida da população. Os resultados parciais obtidos pela aplicação de questionários e depoimentos de professores apontam que não há conhecimento sobre o espaço vivido. Verifica-se ainda que, a maioria dos participantes da pesquisa, nunca foram orientados a conhecer, estudar ou participar de discussões, que enfatizasse o lugar, a paisagem e o território, bem como, para construção ou reconstrução do Projeto Político Pedagógico. O que pode implicar negativamente na construção de práticas pedagógicas consistentes em especial nas escolas localizadas no campo.

Palavras-chave: Educação do Campo, espaço, lugar, paisagem, território.

Maria Cristina Borges da Silva
Universidade Tuiuti do Paraná
mariacrisbs@gmail.com

Valéria dos Santos Cordeiro
Universidade Tuiuti do Paraná
vvcordeiro@gmail.com

Vanusa Emilia Borges
Universidade Tuiuti do Paraná
vanusaemilia@hotmail.com

Introdução

São muitos os documentos produzidos pautados num processo educativo voltado aos direitos, à diversidade sociocultural, a manutenção da dignidade e a qualidade de vida e, portanto, ao desenvolvimento humano. Estes passam a existir como forma de intervenções na Educação considerando: Educação para Diversidade Cultural, Educação para Relações Étnicas Raciais, Educação Indígena e dos Quilombolas, Educação no Campo, Educação Ambiental, Educação para Direitos Humanos, entre outros. Estes documentos buscam repensar as relações humanas, indicando a necessidade de articulação cada vez maior entre a construção do conhecimento nas mais diversas áreas.

Reconhecer o papel da educação e a importância da escola é essencial, mesmo entendendo que, esta não é a única responsável pelos processos educativos e que estes abrangem distintos meios de aprendizagem. A escola, juntamente com todos os atores nela envolvidos, é potencialmente o meio para vivência e ascensão de práticas educativas que desenvolvam a compreensão e transformação, que possam refletir em uma educação capaz de ultrapassar o meio físico da escola e transcender a comunidade local e a sociedade em geral. O que pressupõe pensar e compreender o mundo a partir do espaço vivido.

A importância das questões espaciais vem sendo discutida nas mais variadas estratégias políticas, e já se reconhece a importância do lugar e do território, no processo de desenvolvimento que se deseja sustentável. Então, faz-se necessário entender o desenvolvimento, como forma de envolver e desenvolver pessoas, que possam agregar de maneira equilibrada, as dimensões: políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais, considerando a diversidade, o que poderá resultar numa educação transformadora, que se projetem também nas comunidades para uma ação transformadora no espaço vivido.

Uma formação que provoque e desafie o pensar a partir de um contexto espacial, pode permitir, a partir de uma unidade geográfica, o fortalecimento da identidade cultural, pode também, ser uma possibilidade educativa e formativa, que inclua toda comunidade escolar. Toda ação concreta necessita de um espaço e de um tempo para se materializar. Assim, as ações necessitam de políticas e práticas educativas que

contribuam para pensar o lugar de vivência e que sejam capazes de estimular as mudanças necessárias a partir das diferentes comunidades, sendo desejável que possam contribuir para o desenvolvimento integrado e sustentado do território que integram.

O texto foi organizado em três partes: - a conformação do espaço segundo documentos oficiais, enfatizando o Paraná e as especificidades da Região Metropolitana de Curitiba. - discutir alguns conceitos socioespaciais, considerados de suma importância para o protagonismo das comunidades em seus territórios. - apresentar alguns resultados e discussões, apontando alguns caminhos para práticas educativas imediatas de formação e atualização dos inúmeros atores envolvidos nos processos educativos.

1 A conformação do espaço segundo os documentos oficiais

Discutir a questão espacial na Educação brasileira é cada vez mais necessário, pois é na centralidade do espaço vivido que se dá a materialização da existência humana. Compreendermos a distribuição da população nos territórios, para entendermos o campo e a educação do campo, é necessário, pois a urbanidade do Brasil, pode nos levar a desacreditar em uma educação voltada para os povos do campo.

É importante compreender, que a representação do rural brasileiro, historicamente esteve ligada ao atraso, à ignorância e a pobreza. Alguns personagens como o Jeca Tatu¹, criado por Monteiro Lobato em 1912, voltado a discutir hábitos de homens do campo, já orientavam esta representação.

Podemos afirmar, como nos lembra Caldart, (2004) que o conhecimento trazido pelas pessoas que viviam e vivem, no campo sempre foi considerado desqualificado, assim como sua tradição. Precisamos então nos questionar: Como vemos o rural nos dias de hoje? Como é a qualidade da educação destinada aos povos do campo? Como algumas questões relacionadas ao espaço vivido vêm sendo construídas com os alunos das escolas localizadas no campo?

¹ Ver mais detalhes em: http://www.e-biografias.net/monteiro_lobato/. Em que os autores fazem referência a carta escrita por Monteiro Lobato “No dia 12 de novembro de 1912, o jornal O Estado de São Paulo publicou uma carta sua enviada à redação, intitulada "Velha Praga", onde destaca a ignorância do caboclo, criticando as queimadas e que a miséria tornava incapaz o desenvolvimento da agricultura na região.

Para refletir, chamamos atenção para a matéria divulgada em 03/03/2014, pelo Jornal Folha de São Paulo², sobre o fechamento das escolas localizadas no campo no Brasil, na qual, por meio dos dados do Ministério da Educação, Censo escolar, INEP/MEC e Censo Demográfico, IBGE, denunciam: “Brasil fecha, em média, oito escolas por dia na região rural”, os argumentos para justificar a paralisação das escolas relacionam-se com; - o custo para manter as escolas com poucos alunos; - a falta de professores, que desejam lecionar em escolas distantes das sedes municipais, - a falta de infraestrutura adequada das escolas, entre outros. Para resolver estas questões a nucleação, tem sido apontada como possibilidade de melhores condições educativas.

Verifica-se que alguns problemas referentes ao entendimento do rural/urbano e do campo/cidade, permanecem em aberto, em especial a importância de uma Educação nas escolas do Campo. Faz-se necessário então, considerar questões, sobre a educação do campo, o urbano/rural e o campo brasileiro.

De modo geral considera-se o Brasil um país essencialmente urbano. No entanto, alguns autores como, Veiga (2005) apresentam algumas questões que colocam em análise as discussões referentes ao rural e ao urbano no Brasil. Para o autor, “o Brasil é bem mais rural do que oficialmente se calcula, pois a essa dimensão pertence 80% dos municípios e 30% da população”. VEIGA, (2005).

Na última década, 63 novos municípios, foram instituídos no Brasil, em 2000, contávamos com 5.507 cidades, e segundo dados do IBGE, (2013), já temos 5.570 cidades. No último censo, 2010 havia 5.565, IBGE (2010), portanto, nos últimos três anos, 5 novos municípios foram instituídos, todos com populações que não chegam em 20 mil habitantes, a saber: dois novos municípios em Santa Catarina; Pescaria Brava, com 9.687 hab. e Balneário Rincão, com 11.628 hab. No Rio Grande do Sul, foi instituído o município de Pinto Bandeira, com 2.681 hab. No Pará, o município de Mojuí dos Campos, com população de 15.238 hab. e no Mato Grosso do Sul, foi instituído o Paraíso das Águas, com população de 4.942 hab. (IBGE, 2013). Analisando as páginas oficiais destes municípios,

² Ver matéria completa disponível em:<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolas-por-dia-na-zona-rural.shtml>

verifica-se que todos possuem atividades voltadas para o campo, desta forma podem ser considerados municípios fundamentalmente rurais.

No Parecer CNE/CEB 36/2001-MEC - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001): o campo congrega os espaços da floresta, pecuária, minas, agricultura, dos pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, e extrativistas. No referido documento o campo é “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”. (BRASIL, 2001).

A partir dos dados do censo demográfico de 2000, Veiga (2005) levanta algumas questões como, por exemplo, alguns municípios considerados pelo IBGE, como cidade, tendo somente 18 habitantes, como é o caso de União da Serra no Rio Grande do Sul, cuja instalação se deu em 1993, e atualmente, conta com uma população de apenas 1.487 hab. IBGE, (2010). Pelo que é demonstrado até aqui, o Brasil considera urbana toda sede de município, independente das características estruturais ou funcionais, independente também, de terem em seus territórios, áreas extensas e voltadas a características rurais. O que se verifica também, em algumas cidades das regiões metropolitanas.

Analisando os dados do censo das últimas três décadas (Quadro 1), percebemos que embora o Brasil ainda tenha uma população expressiva vivendo em áreas rurais, a cada década esta população reduz.

Quadro 1 – População Rural e Urbana

População	1991 Rural	1991 Urbana	2000 Rural	2000 Urbana	2010 Rural	2010 Urbana
Brasil	36.041.633	110.875.826	31.835.143	137.755.550	29.830.007	160.925.792

Fonte: IBGE, 2010.

Em 1991 tínhamos 6.211.626 habitantes a mais vivendo no campo em relação a 2010. Mesmo considerando esta redução, ainda é expressiva esta população, e conta agora, segundo os dados do censo de 2010, com cerca de quase 16% da população

brasileira. Os dados sobre o fechamento das escolas e da redução das populações do campo podem ter reflexo significativo, na construção de uma educação que permita a compreensão, transformação e o desenvolvimento humano destas populações.

A redução da população do campo no período de 2000-2010 foi de 2.005.136, enquanto que no mesmo período foram fechadas 32.500 escolas (vide Quadro 2), ou seja, proporcionalmente estão sendo fechadas mais escolas do que diminuem a população matriculada residentes no campo. Segundo dados apresentados no material produzido pela UNICEF³, (2013) mencionando estudos realizados pelo Instituto de Pesquisas Aplicadas – IPEA (2012), afirma que,

[...] a redução do número de escolas no campo é, de certa forma, um processo esperado, já que a população rural do Brasil tem diminuído nos últimos anos. Os dados do Censo Demográfico mostram que, de 2000 a 2010, a redução foi de aproximadamente 6%. No entanto, o ritmo do fechamento de escolas do campo tem sido maior do que o da diminuição no número de alunos matriculados na educação básica que residem no campo. (UNICEF, 2013, p. 14.)

O referido material demonstra ainda que, “as crianças e os adolescentes brasileiros que vivem nas zonas rurais do país são os mais atingidos pelas desigualdades que afetam a educação, como mostram os dados do Censo Demográfico (2010)”. Por conseguinte, a população do campo, é a que apresenta as menores taxas de escolarização em todas as faixas etárias, com os maiores índices de analfabetismo e os mais baixos níveis de instrução do país. São inúmeras as causas que colaboram para essa conjuntura. “Um dos principais é a falta de escolas para atender a todas as crianças e adolescentes das áreas rurais”. UNICEF, (2013, p.14).

³ A exclusão Escolar no Brasil (2013) Fora da escola não pode! o desafio da exclusão escolar. – 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2013. Disponível em: youtube.vimbrasil.com.br/Home/DownloadFile?linkInformacaoId=3

Quadro 2 - População Rural e escolas paralisadas no Brasil

População	2000 Rural			2010 Rural		
Brasil	31.835.143			29.830.007		
Escolas rurais	2003	2008	2009	2010	2012	2013
Total de Escolas localizadas no Campo	103.300	86.869	83.353	79.723	74.100	70.800

Fonte: IBGE (2010) - A exclusão Escolar no Brasil (2013) Fora da escola não pode! o desafio da exclusão escolar. – 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2013.

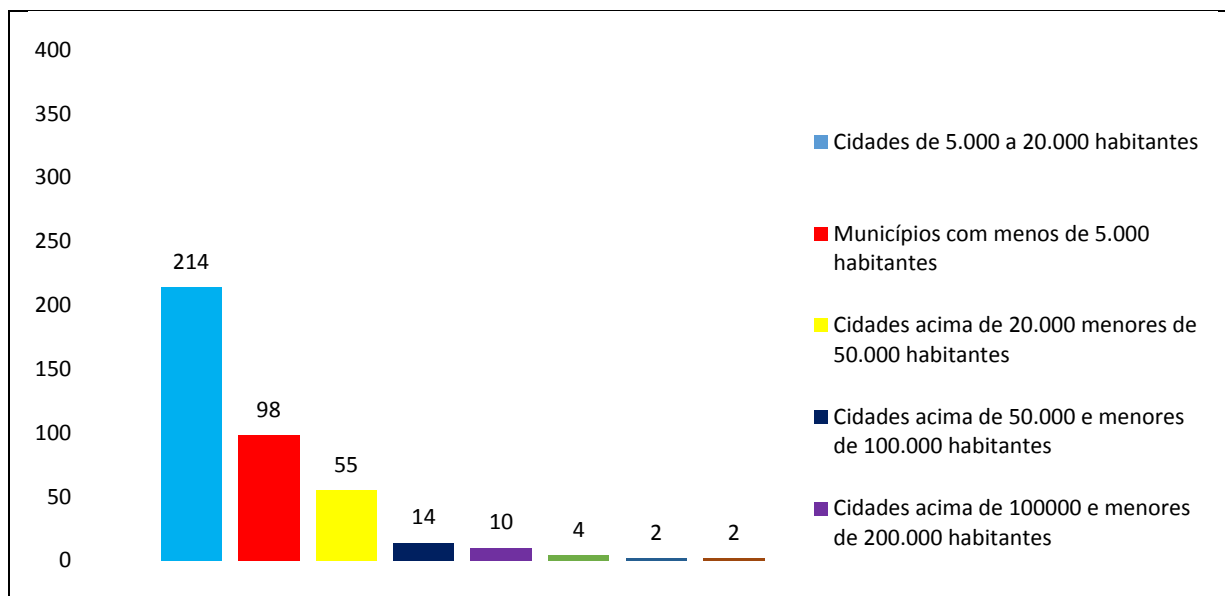
Quanto ao Estado do Paraná, segundo critérios mencionados por Verde (2004), a caracterização de municípios rurais, se dá aqueles que tenham até 20 mil habitantes. Se considerarmos este número de habitantes, podemos considerar o Paraná como predominantemente rural, pois dos 399 municípios que compõem o estado, 312 tem menos de 20 mil habitantes. Ainda se considerarmos rural municípios com menos de 50 mil habitantes, como alguns autores, citados por Veiga (2004), o fazem, acrescentaríamos mais 55 municípios então, chegaríamos a 367 municípios com população abaixo de 50 mil habitantes. Os dados podem ser observados no quadro 3 e no gráfico abaixo.

Quadro 3 - Municípios Paranaenses segundo a população

Cidades de 5.000 a 20.000 habitantes	214
Municípios com menos de 5.000 habitantes	98
Cidades acima de 20.000 menores de 50.000 habitantes	55
Cidades acima de 50.000 e menores de 100.000 habitantes	14
Cidades acima de 100.000 e menores de 200.000 habitantes	10
Cidades acima de 200.000 e menores de 300.000 habitantes	4
Cidade com mais de 300.000 e menos de 500.000 habitantes (Ponta Grossa, Maringá)	2
Cidade com 500.000 e mais de 1.000.000 habitantes (Londrina e Curitiba)	2
Total de Municípios	399

Fonte: IBGE, 2010. (Adaptado pelas autoras)

GRÁFICO: MUNICÍPIOS PARANAENSES SEGUNDO A POPULAÇÃO



Fonte: IBGE, 2010 (Adaptado pelas autoras).

Podemos notar pelos dados anteriormente dispostos no quadro 3 e no gráfico acima, que não usamos como critério, a densidade demográfica. No entanto, já fica claro que, como afirma Verde, (2004, p. 29) “seria imprudente não reconhecer que, no Paraná, o rural não só é presente como possui expressividade”. Ao inserirmos em nossas análises as densidades demográficas para o Estado e admitindo as variáveis utilizadas por Verde (2004), quais sejam: população total, densidade demográfica maior que 80 hab./km² e ocupação, segundo os dados do censo do IBGE de 2010, verificamos que transcorrido uma década, temos apenas 32 municípios que possuem mais de 80 habitantes por km², ou seja 367 municípios paranaense, são claramente caracterizados pelo rural. Para a autora, o Estado do Paraná “precisa de critérios mínimos que caracterizem o espaço rural como lugar e território de interpretações que apresentam elementos para o desenvolvimento”. (VERDE, 2004, p.2).

Quando nossas análises se voltam para a Região Metropolitana de Curitiba, mesmo tendo como intenção, na década de 70, na época de sua institucionalização, que

segundo Clementino, (2008)⁴ “ocorreu no auge do regime militar instaurado em 1964, quando a crença no planejamento centralizado estava em alta”, e a fim de efetivar o processo de urbanização em curso, passados quarenta anos, alguns municípios ainda são marcados por intensa ruralidade.

Os municípios estudados⁵, passaram por processos de desmembramento, já em 1947, como é o caso de Almirante Tamandaré, que se desmembrou de Colombo, este por sua vez, já era considerado um município autônomo pelo Governo Provisório Republicano, pelo Decreto n.º 11 de 8 de janeiro de 1890, no entanto, o Decreto Estadual n.º 7573, extinguiu o Município, anexando-o à capital Curitiba. Somente em 30 de dezembro de 1943, pelo Decreto Estadual n.º 199, foi restaurado o poder político e administrativo de Colombo. O município de Campo Largo, foi criado pela Lei Estadual n.º 219 de 2 de abril de 1870, desmembrado de Curitiba, e Adrianópolis foi desmembrado, em 25 de julho de 1960 de Bocaiúva do Sul.

Porém é na década de 90, que acontece o maior número de desmembramentos na Região Metropolitana de Curitiba, a saber: Tunas do Paraná é desmembrado de Bocaiúva do Sul; Itaperuçu é desmembrado de Rio Branco do Sul, Doutor Ulysses é desmembrado de Cerro Azul. O município de Campo Magro é desmembrado de Almirante Tamandaré em 1995.

A configuração espacial dos municípios que estão sendo estudados, localizados na Região Norte e Noroeste da RMC, dispostas no quadro 4 abaixo, tem a seguinte configuração: Quatro municípios que fazem parte do núcleo urbano central, segundo a COMEC, (2001) apresentam populações que ultrapassam os 80 hab/km², a saber: Os municípios de Almirante Tamandaré, Campo Magro, Campo Largo e Colombo, são municípios conurbados com a cidade polo e possuem elevada concentração populacional em suas sedes, chegando a um total de 453.391 habitantes nas áreas urbanas. Mas considerando o alto grau de urbanização, estes municípios possuem em seus territórios

⁴CLEMENTINO, Maria do Livramento Miranda - ORDENAMENTO E PLANEJAMENTO TERRITORIAL: A FALTA QUE FAZ O PLANO METROPOLITANO. X Colóquio Internacional de Geocrítica, Universidad de Barcelona, 2008. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/252.htm>

⁵ Os dados foram consultados nas páginas oficiais dos municípios e na página da COMEC - Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba.

uma população rural, bastante significativa, chegando a 37.578 habitantes. Nestes municípios, encontramos cerca de, 16 escolas localizadas no campo, paralisadas. Vários alunos foram transferidos de suas comunidades e deslocados para outras realidades. Convém observar, que embora sejam os municípios mais urbanizados, o IDEB, destes municípios, também permanece aquém do desejado, somente em Colombo é que o IBED fica com 5,4 e nos outros, Almirante Tamandaré, Campo Magro, Campo Largo, todos estão abaixo dos 5,0 pontos, segundo dados do IBED, (2010).

Os municípios de Adrianópolis, Bocaiuva do Sul, Cerro Azul, Dr. Ulisses, Itaperuçu, Rio Branco do Sul e Tunas do Paraná, podem ser considerados rurais, visto que nenhum deles apresenta mais de 80 hab/km², e segundo dados da COMEC (2001), pertencem ao segundo e terceiro anel, portanto, não têm limites com Curitiba, e possuem uma urbanização bastante modesta. No entanto, concentram 43.103 hab., em sua área rural, ou seja, do total de moradores, 100.821 hab., perfazendo um percentual de 30% vivem em áreas rurais. O que chama atenção no caso destes municípios é o número de escolas paralisadas, 46 escolas rurais, segundo dados do INEP (2010).

Excetuando os municípios de Adrianópolis e Tunas do Paraná, que estão com IDEB de 5.1, todos os outros estão a abaixo dos 5,0. Analisando a quantidade de escolas rurais paralisadas em todos os municípios pesquisados chegamos a um total de 62 estabelecimentos de ensino.

Quadro 4 – Municípios Região Metropolitana de Curitiba – Norte e Noroeste

MUNICIPIO	AREA TERRIT. KM 2	POP. TOTAL	POP. URBANA	POP. RURAL	% URBANO	% RURAL	DENS. DEM. HAB/KM2	ESC. MUN. RURAIS EM FUNC.	ESC. RURAIS PARALISADAS	IDEB
ADRIANOPOLIS	1.341,33	6.376	2.060	4.316	32%	68%	4,73	9	13	5,1
ALM. TAMANDARÉ	191,114	103.204	98.892	4.312	95%	5%	528	4	9	4,2
BOCAIUVA DO SUL	825,757	10.987	5.128	5.859	46%	54%	13,3	10	6	4,6
CAMPO LARGO	1.282,56	112.377	94.171	18.206	83%	17%	89,94	8	1	4,1

CAMPO MAGRO	278,224	24.843	19.547	5.296	78%	22%	90,15	1	0	4,7
CERRO AZUL	1344,49	16.938	4.808	12.130	28%	72%	12,63	34	1	4
COLOMBO	197,805	212.967	203.203	9.764	95%	5%	1079,08	6	6	5,4
DOUTOR ULYSSES	782,91	5.727	929	4.798	16%	84%	7,33	22	8	4,3
ITAPERUÇU	312,35	23.887	19.956	3.931	83%	17%	75,97	3	0	3,9
RIO BRANCO DO SUL	817,41	30.650	22.045	8.605	71%	29%	37,73	21	6	4,6
TUNAS DO PARANÁ	671,71	6.256	2.792	3.464	44%	56%	9,36	2	12	5,1
TOTAL	8.045,66	554.212	473.212	80.681				120	62	

FONTE: INEP/CENSO ESCOLAR 2013 – IBGE, 2010 (Adaptado)

Nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), o campo é definido pela identidade das escolas a partir de sua realidade. Assim no parágrafo único do artigo 2º;

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Afastar os estudantes de sua realidade vivida, que é composta por espaços sociais e naturais, portanto do lugar e do território da existência, além de não contribuir para que não haja a efetivação da identidade da escola, poderá comprometer o entendimento e a defesa da diversidade cultural, da heterogeneidade do campo e afetar/afastar as famílias de seus territórios. Para Arroyo,

[...] as lutas por direito ao território, à vida, à memória e às identidades coladas à terra-território, e elas são processos que resultam na formação de sujeitos coletivos, identitários, de territorialidades e de patrimônio cultural, e que expressam a persistente relação histórica entre raça, etnia e terra, territorialidades. (ARROYO, 2012, p.234).

2 O protagonismo no espaço vivido

Os estudos sobre, espaço, paisagem, lugar e território, costumam ser abordados com diferentes enfoques, pois muitas são as características possíveis de serem analisadas quando a questão se volta para estes temas. Menos comum, é discutir a importância destes temas, na formação de pessoas, em especial na formação de professores e em análises, que se relacionam a educação e a todas as outras dimensões possíveis, como: a cultura, as questões ambientais, políticas, de direitos humanos, de produção, trabalho, planejamento, entre tantos outros, que não existem sem se materializarem em um determinado espaço. Estes conceitos são importantes, se considerarmos que o mundo é complexo e especializado, sobretudo, quando queremos discutir a educação do campo.

Para Fernandes, (2006),

O espaço geográfico contém todos os tipos de espaços sociais produzidos pelas relações entre as pessoas, e entre estas e a natureza, que transformam o espaço geográfico, modificando a paisagem e construindo territórios, regiões e lugares. Portanto, a produção de espaço acontece por intermédio das relações sociais no movimento da vida, da natureza e da artificialidade. O espaço social é uma dimensão do espaço geográfico [...]. (FERNANDES, 2006, p.32)

Entendemos que estes conceitos são fundamentais, pois contribuem para explicação da realidade, dos arranjos socioespaciais, socioambientais, econômicos, políticos, que determinam a evolução ou não dos lugares, e de sua gente.

Compreender a paisagem que nos cerca é mais do nunca, essencial para a Educação do Campo. Fernandes, (2006) exemplifica o contexto da paisagem do agronegócio e da paisagem do camponês. Na primeira, a paisagem é homogênea, marcada pela monocultura, com uma composição uniforme, necessidade de imensas áreas e pouca gente, trabalhando na terra. Na segunda, a paisagem é diversa, sua composição é heterogênea, e é organizado para realização da existência das famílias, e

com a presença de pessoas. “Gente, moradias, produção de mercadorias, culturas, e infraestrutura social, entre outros, são componentes da paisagem do território camponês. Portanto, a educação possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para o campesinato.” (FERNANDES, 2006, p. 30).

A categoria lugar, é aqui pensada, no sentido que sugere Bonnemaïson, (2002), em como o “homem se liga a sua terra e constrói sua identidade cultural”. Neste sentido o território tem como base comum o lugar. Mas não um único lugar, uma rede de itinerários, que lhe dão sentido. Para Bonnemaïson, (2002), a esperança das pessoas são construídas em torno de determinados lugares, impregnados de histórias, de símbolos, que são determinados como um lugar, um percurso, uma extensão, que por razões políticas, culturais, religiosas, de produção e de trabalho, entre outros, aos olhos de determinados grupos sociais, adquire extensão simbólica e os “fortalece em sua identidade”, transformando-os em “Geosímbolos”.

Para Santos, (2008, p. 173), “o mundo se instala nos lugares, a experiência de cada um se enriquece com a experiência própria e a do vizinho”. Sendo assim, a Educação do Campo necessita dos conceitos espaciais para compreender que esta vem sendo construída pelos movimentos camponeses “a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais”, (FERNANDES, 2006, p.37).

Neste sentido, o fato de ser pensada e organizada pelos trabalhadores, a educação do campo, ultrapassa as questões da localização geográfica, compreendendo a realidade do aluno, suas necessidades culturais, seus direitos sociais, enfim, uma formação integral, transformadora e humana, que mais do que uma oportunidade de se emancipar, significa desmistificar a lógica de que se deve estudar para sair do campo.

Para Caldart (2009),

[...] A Educação do campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. E uma vez mais, sim! A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização

epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital. (CALDART, 2009, p.38).

Concretizar os alicerces, de uma educação citada por Caldart (2009), requer a prática de uma escola do campo baseada em princípios, citados nos referenciais para uma Política Nacional de Educação do Campo (2003), ou seja, primeiramente a educação do campo, deve ser vista como um direito dos povos do campo, com respeito às organizações sociais e o conhecimento, por elas produzidos, bem como produção de cultura e formação humana de sujeitos para o desenvolvimento sustentável e o respeito às características do campo.

A educação do campo tem papel fundamental na realidade do aluno, e deve possibilitar uma formação crítica, capaz de transformar sua realidade, construindo um projeto de vida que busque o desenvolvimento do campo, ou seja, uma educação que lhes permita refletir sobre os acontecimentos do mundo a partir da realidade vivida, proporcionando o protagonismo em seus territórios, para que seus direitos sejam garantidos.

3 Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi elaborada por meio de referenciais teóricos que subsidiaram a educação do campo, bem como, sua relação com as demais políticas públicas. Num segundo momento, fomos a campo para coletar dados quantitativos e qualitativos em escolas localizadas no campo. O universo da pesquisa foi com 62 professores que atuam em escolas rurais, dos municípios de Almirante Tamandaré, Bocaiuva do Sul, Colombo e Dr. Ulisses.

4 Resultados e discussões

Os resultados preliminares da pesquisa, com sessenta e dois professores que atuam em escolas localizadas no campo, nos Municípios de Almirante Tamandaré,

Bocaiuva do Sul, Colombo e Dr. Ulisses, apontam que não há conhecimento entre os professores, sobre o espaço vivido. A pesquisa foi realizada com professores que atuam no ensino fundamental I. Apenas oito professores não possuem formação superior completa. Vinte e cinco professores tem formação em nível superior, por meio de cursos presenciais, vinte, possuem formação superior em cursos à distância e nove ainda estão em formação em cursos à distância, estes últimos são professores contratados em regime temporário, a mais de um ano.

Quarenta e três dos professores respondentes, atuam na educação básica a mais de dez anos. Dez a cinco anos, e cinco a mais de um ano. O que chamou nossa atenção foi o fato, da maioria dos professores que responderam a pesquisa não souberam informar, como é a organização municipal, ou seja, dos sessenta e dois professores respondentes, seis, souberam informar, como é a divisão administrativa municipal. Os demais afirmaram que não conheciam, nem possuem mapas, da divisão dos bairros, e tão pouco, dos aspectos rurais e urbanos dos municípios. Os seis professores que souberam informar, pertencem as Secretarias Municipais de Educação, e precisam destas informações, para organizarem o transporte de alunos e em alguns casos, mesmo de professores e do pessoal administração, como por exemplo, auxiliar de administração, de limpeza, da merenda escolar, etc.

Vinte e oito, residem nos municípios que lecionam, sendo que vinte destes professores, vivem próximos as escolas que lecionam, e os outros oito, vivem em áreas urbanas (sede) dos municípios, e declaram não conhecerem os bairros localizados nas áreas rurais de seus municípios, e nem as outras escolas localizadas no campo. Dezoito professores não residem nos municípios em que lecionam, vivem em outros municípios, também da Região Metropolitana, e dez residem em Curitiba. Quando solicitamos aos professores que atuam em escolas localizadas no campo que respondessem questões relacionadas à vivência, como por exemplo, como era feito o abastecimento de água do município em que lecionam, ou se existe aterro sanitário ou depósito de resíduos, ou como era feito o tratamento do esgoto, quais eram as unidades de conservação, a bacia hidrográfica a qual pertence o município e a escola onde leciona. Ficamos admirados com as respostas. Muitos dos professores se mostraram surpresos com os questionamentos.

A maioria, cinquenta professores, não souberam responder, e afirmaram nunca terem parado para pensar nestas questões. Apenas oito professores responderam, tomando como base os municípios que residem e não os que lecionam.

Quando foram questionados sobre a importância destas questões estarem presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos de suas escolas, praticamente todos, afirmam que sim, e muitos apontam a atualidade dos temas, outros afirmam que são questões que se relacionam a vida dos alunos. No entanto, quando responderam sobre se conheciam documentos que orientassem suas práticas para Educação do Campo, Educação Ambiental e Educação para Direitos Humanos, e que teoricamente, deveriam orientar suas práticas, novamente, a maioria, cinquenta e três professores, afirmaram que não conheciam as diretrizes para Educação do Campo. Os nove professores, afirmaram conhecer só superficialmente, e achavam desnecessário seguir estas Diretrizes, uma vez que já se orientavam pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Ao cruzar os dados, identificamos que estes professores, atuavam tanto na educação municipal, quanto na Estadual, e nos relataram que participaram de uma formação específica para tratar das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, realizada pelo núcleo estadual norte de educação, em 2008. Vale mencionar, que no Art. 13 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, (2002), apontam que;

Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - 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 a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002)

Nenhum dos professores, participantes da pesquisa, mencionou conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, nem as Diretrizes Curriculares

para Educação em Direitos Humanos, ambas aprovadas em 2012, o que pode ser prejudicial, para o efetivo protagonismo dos povos do campo. Outro dado importante foi o fato, dos professores argumentarem, que em suas escolas, a maioria dos alunos, não são ligados à agricultura, e que a maioria dos pais trabalham em outras atividades profissionais, que não se relacionam a agricultura, como por exemplo, o corte de árvores, mineração, em pesque-pagues, etc. Entretanto, as paisagens dos municípios, onde as pesquisas foram realizadas, são repletas de atividades que se relacionam ao campo, como é entendido nas Diretrizes Operacionais para Educação básica nas Escolas do Campo. Os professores mencionam também que sentem necessidade de mais materiais para apoio pedagógicos, assim como, o acesso às tecnologias. No entanto, reconhecem que a urgência de infra-estrutura, em boa parte das escolas localizadas no campo, é ainda, a maior prioridade. Em relação à participação dos pais, relatam que em algumas situações é possível, porém esta precisa ser mais articulada, “os pais precisam compartilhar mais da vida escolar de seus filhos, ” apontam.

Estas discussões nos remete a reflexão, sobre a participação e construção de um Projeto Pedagógico consistente com as escolas localizadas no campo, assim como, em práticas pedagógicas relacionadas à realidade vivida e, portanto com os conceitos de paisagem, território, territorialidade e lugar, para que se possa contribuir com o desenvolvimento local. Neste sentido, verificamos que esta discussão, não vem sendo construída nas práticas pedagógicas. Uma vez que parte significativa dos professores participantes da pesquisa, em Dr. Ulisses, por ex., relataram o desconhecimento total do PPP, e que nunca leram ou tiveram acesso ao documento.

Em outros municípios, como é o caso de Almirante Tamandaré, os professores afirmam que tiveram acesso ao documento, mas que, no entanto, é o mesmo para todas as escolas do município, que só se modifica o nome da escola, e que nunca foram solicitados a discutir a construção ou a reestruturação do PPP. Alguns se mostraram motivados a continuar o processo de discussão e construção coletiva, enfatizando as diferentes realidades. No entanto, uma das professoras do município de Dr. Ulisses, relata o sentimento seu e de seu grupo, afirmando que: “Eu e meus colegas do grupo nos sentimos envergonhados diante da situação, eu estou na escola, desde 1996, e nunca vi,

nem fui orientada a ler o PPP”, e pede ajuda para esta importante construção, relacionada ao estudo e reelaboração do Projeto Político Pedagógico. Uma professora de Almirante Tamandaré nos relata, que “como moradora e estudante do município, jamais foi orientada a contribuir com o desenvolvimento do lugar, ao contrário, fui orientada a estudar para deixar o município, e construir a vida em lugar melhor”. Uma professora que atua em Colombo, mas que nasceu e foi criada em Bocaiuva do Sul, afirma que; “Poucos de meus colegas da infância, que estudaram em escolas rurais, continuaram seus estudos. Muitos deles tinham imensa vergonha de vir estudar na sede do município, e alegavam que todos riam, quando falavam. Assim acabaram desistindo dos estudos”.

4 Considerações Finais

Diante das discussões considera-se que a Educação do Campo como formação humana deve possibilitar a criação de sentimento de pertença ao campo e a capacidade dos sujeitos interagirem entre si, construindo espaços de convivência social, necessários para o desenvolvimento sustentável do campo.

Assim, a perspectiva de uma educação socioespacial, se faz cada vez mais necessária especialmente para os povos do campo, que deve ser contemplada, para que não haja nenhum tipo de vulnerabilidade, e principalmente considerando os habitantes do campo da Região Metropolitana, vistos frequentemente como inferiores. É fundamental uma educação que considere os territórios rurais, o lugar vivido e suas diversas paisagens, o que importa é que seja possível decifrá-las.

A Educação deve estabelecer as relações entre o lugar e o mundo, entendendo que a diferença é tênue, uma vez que muito do que nos afeta, em nossa casa, em nosso lugar vivido, são decisões de pessoas e centros políticos e econômicos muitos distantes da realidade vivida.

Referências

- ARROYO, Miguel G. Diversidade. IN: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Dicionário da Educação do Campo – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- BONNEMAISON, Jôel. Viagem em torno do Território (1981). In: orgs. Corrêa, R. L. Rosendahl, Z. *Geografia Cultural: um século* (3). Rio de Janeiro: EdUERJ (2002).
- BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCamp001.pdf>. Acesso em: 23/05/2013.
- BRASIL. Resolução 1/2002 - CNE/CEB. Brasília. 2002. Disponível em:
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 12/06/2013.
- BRASIL. Política Nacional de Educação do Campo. Brasília. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 12/06/2013.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: Notas para uma análise de Percurso. IN: Trab. Educ. e Saúde. Rio de Janeiro. V. 7. n. 1. p. 35-64. mai/jun. 2009. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r235.pdf>. Acesso em 10/06/2013 . Às 21h35.
- CALDART. Roseli Salete. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo (Org). Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5" Brasília, DF. 2004.
- CLEMENTINO, Maria do Livramento Miranda - ORDENAMENTO E PLANEJAMENTO TERRITORIAL: A FALTA QUE FAZ O PLANO METROPOLITANO. X Colóquio Internacional de Geocrítica, Universidad de Barcelona, 2008. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/252.htm>
- FERNANDES, MANÇANO BERNARDO – Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e Território como categorias essenciais. In MOLINA, C. MÔNICA, et al, 2006 – Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Disponível em www.nead.gov.br/portal/nead/publicacoes/download_orig_file?...id..

PARANÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional da Região Metropolitana de Curitiba. 2001.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 17ª Ed. Rio Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, Milton. O Dinheiro e o Território. Disponível em:

http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0C-CsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uff.br%2Fgeographia%2Ffojs%2Findex.php%2Fgeographia%2Farticle%2Fdownload%2F2%2F2&ei=eLeOUqvkJ5GvkAfUw4Eo&usg=AFQjCNG2QtXnI98oa_ybEYLyJaRG-zyvJA&bvm=bv.56988011,d.eW0. Acesso em 11/11/2013.

VEIGA, Eli. A Relação Rural/Urbano no Desenvolvimento Regional. In CADERNOS DO CEAM Vol. 17, Fevereiro 2005, pp. 9-22. (Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, UnB). Disponível em:

http://www.nomads.usp.br/documentos/textos/modos_vida/14_veiga/elidaveiga_relacao_ruralurbano.htm. Acesso em: 15/05/2012.

VERDE, Valéria Villa. Territórios, Ruralidades e Desenvolvimento. IPARDES. Curitiba, 2004. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/territorios.pdf>. Acesso em 14 de Abril de 2014.