



Revista de Políticas Públicas

ISSN: 0104-8740

revistapoliticaspublicasufma@gmail.com

Universidade Federal do Maranhão

Brasil

Zdebski da Silva Cruz, Jaqueline; Sica Szymanski, Maria Lidia
MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: a relação entre
professores e Diretrizes da Educação do Campo em Cascavel
Revista de Políticas Públicas, vol. 19, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 261-265
Universidade Federal do Maranhão
São Luís, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321143201019>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: a relação entre professores e Diretrizes da Educação do Campo em Cascavel

Jaqueleine Zdebski da Silva Cruz

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Maria Lidia Sica Szymanski

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: a relação entre professores e Diretrizes da Educação do Campo em Cascavel

Resumo: Este artigo apresenta dados de uma pesquisa de mestrado que buscou compreender, a partir de uma contextualização histórica, se as conquistas alcançadas pelas políticas educacionais do campo vêm se materializando dentro das escolas. Foram sujeitos da pesquisa, os professores de Matemática das Escolas Estaduais do Campo de Cascavel/PR. Buscou compreender se estes docentes conhecem as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, documento que representa as políticas educacionais para essa modalidade no Paraná, e se seguem suas orientações. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com todos os docentes (19) de Matemática destas escolas e por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) concluiu que apenas 15% deles conhecem o documento, mas não o utilizam por entenderem-no inadequado frente à especificidade da escola na qual trabalham.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, Educação Matemática, processos de ensino e de aprendizagem.

MATERIALIZATION OF COUNTRYSIDE EDUCATIONAL POLICIES: relationship between teachers and Curricular Directives of Countryside Education in Cascavel

Abstract: The present essay presents data of a Master's Degree research which aimed understanding if the results achieved by the countryside educational policies have been surfacing inside schools. To implement the research it was necessary to use an indenture, which delimited as research subjects' Mathematics teachers from the countryside State Schools from Cascavel/PR. We aimed understanding if the professors know the Curricular Directives of Countryside Education, document which represents the educational policies of Countryside education in Paraná State, and if their orientations have been followed. There were carried out semi-structured interview with all the nineteen Mathematics professors from those schools and by means of a Content Analysis (BARDIN, 1977) we concluded that only 15% of them know such document, but even they do not use it because they understand it was inadequate face the specificity of the school in which they work.

Key words: Countryside Education Curricular Directives, Mathematic education, learning and teaching process.

Recebido em: 29.10.2014 Aprovado em: 15.01.2015

1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo a questão da Educação para as áreas rurais, no Brasil, teve um lugar marginal na política educacional. Somente após o final da década de 1980 e no decorrer da década de 1990, apareceram sinais de mudanças por incentivo da ação dos movimentos e organizações sociais voltados à Educação do Campo. No Estado do Paraná, a trajetória da oferta educacional para estas populações não foi diferente, também marginalizada, desenvolveu-se de forma precária, refletindo os interesses que a determinaram (PARANÁ, 2006).

A materialização das conquistas alcançadas nos últimos anos, mediante a aprovação de leis específicas para a Educação do Campo¹, constituiu-se como importante passo na garantia de condições educacionais mais ajustadas aos interesses campesinos. A legislação específica apresenta uma série de direitos relacionados principalmente à organização, da escola e das disciplinas, de acordo com as especificidades da vivência e do trabalho no campo. Contudo, ainda que essa legislação tenha reconhecido as particularidades e indicado formas de atendê-las, questiona-se até que ponto as dificuldades para implementá-las metodologicamente nas redes de ensino ainda permanecem.

Mesmo o processo educacional estando envolvido, e sendo determinado por um conjunto muito amplo de fatores, a responsabilidade pela implementação efetiva de um projeto educacional, significativo e de boa qualidade para o aprendizado do aluno, perpassa necessariamente pelo professor, mediador responsável por esse processo. E, para desenvolver um trabalho pedagógico que atenda aos objetivos expressos pelas Diretrizes da Educação do Campo, o docente deve necessariamente conhecê-las e refletir sobre suas proposições com o intuito de estabelecer um posicionamento teórico diante delas, transferindo para suas aulas elementos que possam contribuir para materializá-las.

Nas linhas que seguem fazem-se algumas considerações sobre as políticas educacionais para

as populações camponesas no Brasil, seguidas de apontamentos sobre as indicações apresentadas nas Diretrizes e, por fim, apresentam-se os dados da pesquisa realizada que permitem tecer um panorama sobre como vem ocorrendo o contato entre professores e Diretrizes, distribuídas há seis anos letivos em toda a rede estadual de ensino do Paraná.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O CAMPO BRASILEIRO

Desde sua gênese, a escola, e, de maneira intimamente atrelada a ela, a educação escolar, sempre teve um caráter dual, privilegiando o ensino de conhecimentos e comportamentos que estavam relacionados a interesses da classe detentora de poder em detrimento dos interesses da classe socialmente desfavorecida (SAVIANI, 2007). Como produto do desenvolvimento da sociedade capitalista, a educação repassada desde as primeiras ideias de massificação dos conhecimentos pela escola foi negada e inclusive considerada desnecessária às pessoas que, a exemplo das populações camponesas, possuíam origem humilde.

Voltando a atenção para o Brasil, verifica-se que o primeiro período do processo de escolarização cobriu aproximadamente quatro de nossos cinco séculos de existência. Até o século XVIII, as escolas jesuíticas assumiram o processo educacional e incumbiam-se do ensino das primeiras letras, de noções matemáticas elementares, e da catequização. Com a chegada da família real, após um século de interrupção no processo de escolarização em decorrência da expulsão dos jesuítas do império lusitano pelo Marquês de Pombal, gradativamente o ensino colonial constituiu-se “[...] de forma sofisticada e explicitamente seletiva.” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 27), tendo como escopo o suprimento da demanda por recursos humanos capacitados para os trabalhos administrativos dentro da Corte, sendo o Ensino Primário esquecido e até marginalizado. Ainda

[...] no final do Império, um número significativo de congregações religiosas instalou escolas de Ensino Médio nas principais províncias, permitindo a escolarização das classes médias e inferiores do meio urbano. [Entretanto] no que se refere ao meio rural, o processo escolar continuou descontínuo e desordenado, como sempre fora. (LEITE, 2002, p. 28).

Nem mesmo a proclamação da República, em 1889, conseguiu alterar o quadro educacional vigente. O comprometimento das elites e lideranças da época com a visão urbano-industrial não permitia o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à escolarização rural (LEITE, 2002). Assim, o ensino rural foi-se desenvolvendo aos poucos, objetivando suprir as necessidades econômicas no setor primário da economia com o crescimento da monocultura cafeeira, a qual necessitava de pessoas preparadas para alavancar sua produtividade, seus lucros e colocar em ação o projeto de desenvolvimento do país (CALAZANS, 1981).

O discurso político direcionado às áreas rurais valorizava o homem do campo, sua cultura e seu modo de vida. Porém, estas preocupações de valorização não passaram do papel, nunca se instituíram como políticas públicas. O que de fato se observou, é que os programas oferecidos ao povo do campo se tornavam espaços nos quais se substituíam valores da sociedade agrária por valores da sociedade industrial atendendo às demandas de modernização e industrialização do meio rural pela imposição da economia política (CESTILLE, 2009). De um lado

[...] esperava-se que a escola disciplinasse o trabalhador, difundindo hábitos, valores e atitudes considerados essenciais; de outro, ela impunha a modernização da agricultura através do discurso que acenava para o progresso e felicidade do homem rural. Progresso este que seria possível, se o trabalho e a produção se realizassem com base científica,

não mais empírica e dependente da natureza, mas sim, fundamentados em conhecimentos e materiais técnicos (GRITTI, 2007, p. 30).

Portanto, não se objetivava uma formação dos camponeses para melhorar suas condições de vida, mas sim se visava transformá-los em produtores, por pequenos que fossem, para que pudessem ser consumidores de tecnologias e insumos agrícolas, promovendo a expansão das relações sociais de produção capitalistas também no campo (CESTILLE, 2009).

Esta imposição do modo de produção capitalista no campo aconteceu de forma concomitante à inexistência de políticas agrícolas que valorizassem a produção e dessem condições dignas de sustento pelo cultivo da terra ou criação dos animais. A falta destas políticas foi o principal motivo que fez com que muitos abandonassem sua realidade no campo e buscassem por condições de vida melhores nas cidades (BAREIRO, 2007).

O Governo brasileiro, ainda que timidamente, foi o principal agente impulsor da expansão da oferta escolar no país, entre os anos de 1920 e 1950. Embora o serviço público federal pretendesse realizar um projeto de forma organizada, não possuía os recursos humanos nem financeiros necessários, de forma que lançou mão de quatro estratégias para tentar solucionar esta dificuldade:

- a) colaboração com entidades ou organizações (locais públicas e privadas);
- b) realizações isoladas para efeitos de demonstração ou experiência;
- c) convênios com empresas estrangeiras para determinados serviços; e
- d) atividades abrangendo somente um aspecto da questão, por exemplo: organizações cooperativas, formação de líderes (CALAZANS, 1981, p. 180).

Considerando a adoção da terceira estratégia pelo governo, pode-se citar a realização de uma série de encontros e debates entre Brasil

e Estados Unidos da América (EUA) cuja questão principal foi a educação, considerada como

[...] fator de Segurança Nacional, como exigência de desenvolvimento comunitário-social e como responsável pelo processo de expansão e desenvolvimento econômico do país. (LEITE, 2002, p. 32).

A partir destes encontros, criou-se em 1945, por uma parceria entre Brasil e Estados Unidos logo após o término da II Guerra Mundial, uma nova entidade voltada ao ensino rural, a Comissão Brasileiro-americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), objetivando implantar projetos educacionais nas áreas rurais de todo o país.

Convênios entre esses dois países alinharam a estrutura educacional rural brasileira de acordo com o planejamento americano que consistia basicamente no desenvolvimento de projetos extensionistas, por meio dos quais ocorria a disseminação da ideologia americana do modelo educacional do pós-guerra, caracterizando-se pelo desenvolvimento de centros de treinamento para professores destinados às áreas rurais, realização de Semanas Ruralistas² e a criação de Missões Rurais (LEITE, 2002). E, não obstante os programas extensionistas serem voltados à realidade da população rural - já que tratavam de questões referentes ao seu convívio diário e ao trabalho no campo - e apresentarem uma proposta metodológica que parecia atender às necessidades destas populações, ocorreu na verdade que, apesar de uma melhora na condição de vida, as pessoas atendidas tornaram-se cada vez mais dependentes ideologicamente dos interesses da economia e da classe dominante (LEITE, 2002).

Na década de 1950, destaca-se a criação de novas entidades voltadas ao ensino rural: A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR) que, por meio do desenvolvimento de projetos de formação de técnicos agrícolas e da filosofia de educação de base rural,

limitaram-se a reproduzir os modelos educacionais já existentes, não levando em consideração as discussões acerca da real problemática rural, desconsiderando as contradições dos grupos campesinos ou mesmo seus elementos integrativos, fossem eles políticos, sociais ou culturais (LEITE, 2002).

Leite (2002, p. 38) afirma que esse período foi

[...] a negação da escolarização nacional, da cultura, do *habitat*, do trabalho e dos valores da sociedade. [E] [...] a cristalização de uma relação de dependência e subordinação que, historicamente, vinha acontecendo desde o período colonial.

A Lei 4.024, de 20 de dezembro, promulgada em 1961, primeira denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), acabou por refletir o conflito já consolidado entre a legislação e a prática educacional. Essa Lei não deixou de possuir um caráter elitista e, como forma de se esquivar da responsabilidade educacional, conferiu aos Estados confederados a tarefa de fazer cumprir a obrigatoriedade escolar para menores de sete anos, organizando e fazendo funcionar o ensino primário e médio. O seu artigo primeiro apresenta como objetivo da educação nacional:

[...] o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio. (BRASIL, 1961, art. 1).

Na década de 1960, a Igreja Católica aproximou-se da luta por uma educação de boa qualidade para os povos do campo. Em 1961, organizou o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que recebia verbas federais e tinha como preocupação primária a organização

camponesa pela formação de sindicatos. No período seguinte 1962/64, criaram-se os Centros Populares de Cultura (CPC), ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE) (LEITE, 2002), os Movimentos de Cultura Popular (MCP), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), e especificamente no Paraná, foi criada a Associação de Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR), entre outros organismos que, ligados ou não à Igreja Católica, foram determinantes para a organização dos trabalhadores.

Como forma de contenção das ações iniciadas por estes movimentos, novamente realizaram-se convênios entre Brasil e EUA, desta vez com a denominação de Aliança para o Progresso. Este novo programa visava acordos assistenciais e financeiros para países do hemisfério sul que possuíam baixos índices de desenvolvimento.

Nas décadas de 1960 e 1970, vários fatores contribuíram para que a política social brasileira tivesse, na educação, “[...] apenas mais um indicador do subdesenvolvimento em que se encontrava o país.” (LEITE, 2002, p. 42). O golpe militar de 1964 acabou por cristalizar a dependência do Brasil em relação aos países do bloco capitalista, e a extensão rural, projeto americano de disseminação da sua ideologia, se tornou cada vez mais forte, substituindo a professora pelo técnico e pela extensionista.

A legislação educacional alterou-se com a promulgação das Leis 5.540, de 28 de novembro de 1968 e 5.692, de 11 de agosto de 1971 (nova versão da LDB), ainda no cenário do regime militar, e por este motivo, contendo as marcas de sua ideologia. Conforme Leite (2002), a Lei 5.692/1971 não promoveu mudanças significativas que pudessem transformar o quadro enfrentado pela educação na época, e pior, devido à sua base liberal, acentuou ainda mais as divergências existentes, contribuindo para a cristalização do elitismo no processo escolar do país, que tinha como principal objetivo, o desenvolvimento da economia, formando o “[...] exército de reserva para o processo produtivo.” (LEITE, 2002, p. 46), o qual cada vez mais necessitava de mão de obra

qualificada.

Apesar dos avanços graduais nas legislações citadas, na prática,

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 2002, p. 14, grifo do autor).

A partir de 1980, alguns setores da sociedade organizada, ligados aos Movimentos Sociais e à Igreja Católica³, interessaram-se de forma mais contínua pelas questões ligadas ao ensino para a população camponesa. Esses movimentos nascidos nas décadas de 1950 e 1960 em sua maioria não haviam sido extintos, apesar de terem sido duramente reprimidos após o golpe militar, e, juntamente com outros movimentos de contestação da ditadura, tanto do campo como urbanos, fizeram crescer a luta por educação de boa qualidade. Promulgada em 1988, a Constituição brasileira instituiu a educação como direito de todos:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1990, art. 205).

Ao garantir o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1990, art. 205) embora não mencione especificamente a Educação do campo, esta Constituição lançou as bases para que se pensasse nessa modalidade de ensino.

Assim, pelo menos no texto da Lei, a Educação no Campo tornou-se direito adquirido

e se fez necessária a continuidade de projetos educacionais para satisfazer essa nova conquista que ainda não apontava na direção de contemplar especificidades, tanto daqueles que viviam na cidade quanto daqueles que viviam no campo.

Considera-se como passo inicial e importante, na construção do projeto de Educação do Campo, a realização em 1997, um ano depois da publicação da Lei 9.394/96, do primeiro Encontro Nacional de Educação e Reforma Agrária (ENERA). Organizado pelo MST, contou com parcerias de outras organizações nacionais e internacionais, objetivando uma articulação com outras entidades que já vinham desenvolvendo atividades educacionais na área (CESTILLE, 2009).

A luta educacional travada pelos Movimentos Sociais do Campo contou com novas conquistas, como a aprovação, em 2001, do Plano Nacional de Educação pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que entre outros aspectos previu formas de organização mais flexíveis para as escolas do campo, a realização da formação de professores de forma condizente com as necessidades campesinas, assim como a criação de órgãos, políticas e ações voltadas ao tema no âmbito dos estados (CESTILLE, 2009). Ainda entre as conquistas, está a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002, principal avanço para os sujeitos sociais do campo no país, por seus objetivos, seu conteúdo e pela forma como esse documento foi construído.

Aprovada em 2008, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a Resolução n. 2, de 28 de abril, complementa a legislação nacional da Educação do Campo, determinando diretrizes, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas específicas para esta modalidade de ensino, abordando, entre outros pontos, o respeito à identidade e à cultura do camponês dentro do processo educativo.

Pode-se perceber que as políticas educacionais continuaram alterando-se de acordo com os interesses de determinada classe. A diferença

nítida, identificada a partir da década de 1980/90, é que alguns setores interessados pela questão educacional do campo modificaram sua forma de atuação: deixaram o conformismo de lado e, com base sólida constituída nos Movimentos Sociais do Campo, transformaram-se em agentes ativos na luta pela garantia dos direitos adquiridos.

No Paraná, a trajetória percorrida na construção e desenvolvimento de um projeto de Educação do Campo também reflete interesses e provocou a criação de movimentos pela defesa do campo. Ainda em 2003, foi institucionalizado um departamento específico na Secretaria de Estado da Educação do Paraná – a Coordenação da Educação do Campo, que se propõe a ser um espaço de diálogo entre o Estado e a comunidade e demarca a territorialização da concepção de Educação do Campo dentro da Secretaria Estadual de Educação.

A partir de 2004, foram promovidos, pela coordenação paranaense de Educação do Campo, encontros descentralizados com os professores da rede estadual de ensino, que tinham como principal objetivo a socialização de experiências e a realização de discussões sobre metodologias, conteúdos e práticas escolares, visando sistematizá-las por meio de políticas públicas. E, em 2005, aconteceu o 2º Seminário Estadual da Educação do Campo objetivando

[...] aprofundar as discussões com as diversas entidades e movimentos sociais acerca de uma política estadual para uma Educação do Campo; aprofundar o debate sobre as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo; articular ações junto ao MEC; e, planejar ações para a Educação do Campo no Estado (MENDES, 2009, p. 36).

Esse planejamento de ações constituiu-se especificamente na organização das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, principal forma de orientação destas políticas educacionais para as áreas rurais no estado,

[...] documento fundamental na política educacional do Paraná já

que indica também ações para a implementação da Educação do Campo, tais como os documentos oficiais apresentam. (MENDES, 2009, p. 37).

3 AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO PARANÁ

A construção das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Paraná, em 2006, com a participação dos Movimentos Sociais, Universidades, setores educacionais do Estado e dos professores da rede estadual de ensino foi um passo importante na afirmação da educação como um direito universal. Este documento orienta o currículo em toda a rede pública estadual e defende a necessidade de um trabalho pedagógico diferenciado para o desenvolvimento das disciplinas nesta modalidade (PARANÁ, 2006).

Busca-se uma educação que seja crítica, cuja característica central é a problematização dos conhecimentos. Problematizar implica discutir os conteúdos de forma a gerar indagações e não de forma enciclopédica e mecânica. Para tanto, na educação do campo, o tema questão agrária é essencial para compreender os determinantes que levaram a educação do campo a estar historicamente marginalizada nas políticas educacionais (PARANÁ, 2006, p. 30).

No texto, as Diretrizes se autodefinem como passo importante na construção de um projeto que entende a educação como direito de todos, propondo que os sujeitos do campo

[...] têm direito a uma educação pensada, desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Sendo assim, as Diretrizes curriculares da Educação do Campo denotam um importante instrumento para a construção de uma educação pública e gratuita de qualidade, presente e que respeite e valorize a diversidade

humana, contribuindo assim com a construção de uma sociedade cada vez mais justa e solidária (PARANÁ, 2006, p. 09).

O texto apresenta as características diferenciadas que se objetivam construir nas Escolas do Campo no estado, ligadas à concepção de escola como

[...] local de apropriação de conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade e local de produção de conhecimentos em relações que se dão entre o mundo da ciência e o mundo da vida cotidiana. (PARANÁ, 2006, p. 29).

E, sendo assim,

[...] a escola deve realizar uma interpretação da realidade que considere as relações mediadas pelo trabalho no campo, como produção material e cultural da existência humana. A partir dessa perspectiva, deve construir conhecimentos que promovam novas relações de trabalho e de vida para os povos no e do campo. (PARANÁ, 2006, p. 32).

Para tanto, no desenvolvimento do trabalho pedagógico, torna-se fundamental considerar a cultura dos povos do campo em sua dimensão empírica articulada à perspectiva teórica, e fortalecer a educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos. No processo de ensino devem emergir conteúdos e debates, entre outros, sobre: a diversificação de produtos relativos à agricultura e o uso de recursos naturais, a agroecologia e o uso das sementes crioulas⁴, a questão agrária e as demandas históricas por reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais e suas demandas por melhores condições de trabalho, a pesca ecologicamente sustentável e o preparo do solo (PARANÁ, 2006).

Assim, o texto das Diretrizes apresenta Eixos Temáticos, temas que são entendidos como

centrais a serem focalizados nos conteúdos escolares com o intuito de

[...] motivar e enriquecer o debate nas escolas do campo, ampliar as proposições pedagógicas, propiciar um repensar das aulas, da prática social dos professores, dos alunos e da comunidade escolar. (PARANÁ, 2006, p. 34).

Os eixos apontados no texto são: Trabalho: divisão social e territorial; Cultura e identidade; Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável e Organização política e movimentos sociais e cidadania.

A inclusão destes temas e a valorização dos saberes culturais no planejamento e desenvolvimento das disciplinas, segundo as Diretrizes, só se torna possível pela realização de investigação, por parte dos professores e da equipe pedagógica, sobre as especificidades do contexto discente. Segundo as Diretrizes é preciso que o professor seja um inquiridor nas aulas, e o mais importante, que

[...] o professor planeje o que será pesquisado, para que os alunos não fiquem na mera descrição dos acontecimentos dos quais participam todos os dias. (PARANÁ, 2006, p. 48).

Considerando que “[...] os aspectos da realidade podem ser pontos de partida do processo pedagógico, mas nunca o ponto de chegada.” (PARANÁ, 2006, p. 29).

O texto das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo propõe que o professor utilize encaminhamentos metodológicos que se referem

[...] à valorização do ser humano que está diretamente no ambiente da sala de aula; à valorização dos saberes da experiência; a uma educação que supere a dimensão apenas enciclopédica e valorize a prática social dos envolvidos no ato pedagógico [dentro de cada disciplina específica]. (PARANÁ, 2006, p. 35).

A análise da forma como as Diretrizes indicam que deve ocorrer o ensino da Matemática para torná-lo realmente significativo na formação campesina, revela a importância atribuída ao trabalho docente e à escolha de metodologias adequadas. O planejamento das aulas, fundamental no trabalho docente, necessita de constantes pesquisas que promovam rever concepções e buscar formas de valorização das indagações dos alunos, a fim de lhes possibilitar o questionamento da vida.

Cada professor desenvolve sua prática de forma particular e muitos são os fatores que influenciam na sua construção: a formação, a experiência, os conhecimentos disciplinares e pedagógicos, o currículo, as particularidades de cada turma e de cada escola, entre tantos outros. E apesar de sofrer influência de diversas fontes, o trabalho do professor é desenvolvido com base na concepção docente de mundo, de sujeito e de educação, ou seja,

O trabalho do professor em sala de aula, evidentemente depende da concepção que se tenha da tarefa social da escola. O que se espera da escola? Quais suas funções sociais? A questão do **que fazer** passa, portanto, antes de mais nada, pela postura do professor (e da escola), pela maneira como o professor entende seu papel social. Não dá para falar em metodologia separada de uma concepção de educação (e de sociedade). (VASCONCELLOS, 1993, p. 33, grifo do autor).

Para que o docente caminhe na direção apontada pelas Diretrizes, buscando alcançar um ensino cada vez mais ajustado aos interesses da população campesina, é fundamental que ele conheça a proposta da Educação do Campo, suas Diretrizes e que suas próprias concepções sejam influenciadas pelas apresentadas no documento.

4 A RELAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES E AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As Diretrizes Curriculares da Educação do

Campo do Paraná foram elaboradas e distribuídas com a intenção de que se tornassem materiais de estudo para os professores desta modalidade. Objetivou-se que esse material pudesse incentivar reflexões, gerar novas concepções e mudanças posturais dentro destas escolas. Contudo, a distribuição do documento dentro da rede de ensino do estado não garante, por si só, que as indicações ali apresentadas materializem-se nas salas de aula. De acordo com o próprio texto das Diretrizes

[...] a sua implantação e a sua efetiva implementação dependem de todos os que vivem a escola e de uma série de variáveis: a continuidade do processo de formação continuada, a produção de material didático-pedagógico e de apoio e a participação dos professores como autores, entre outras (PARANÁ, 2006, p. 7).

Nesse complexo processo coletivo, se o professor - mediador por excelência na relação pedagógica - entende a necessidade de romper com o ensino tradicional e pretende engajar-se na proposta de Educação do Campo, precisa estudá-la e atualizar-se sobre sua legislação específica. Portanto, a produção e a implementação de diretrizes curriculares envolvem embates entre os conhecimentos que os docentes possuem e os conhecimentos que essas diretrizes pretendem efetivar na escola (MENDES, 2009).

Uma pesquisa investigando a relação entre professores e as recém-elaboradas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Paraná, enviou questionários para todos os 7.486 professores das 547 escolas do campo do Paraná, atuantes em todas as disciplinas, dos quais 1879 foram respondidos e devolvidos. Oitocentos e trinta e três professores (44%) afirmaram conhecer o documento, em oposição aos 906 (48%) que disseram não conhecê-lo e aos 140 (8%) que não responderam a questão (MENDES, 2009).

A Tabela 1 mostra como os 833 docentes utilizavam o texto das Diretrizes.

Além de mais da metade do grupo de professores desconhecerem as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo, apenas 203 docentes afirmaram utilizarem-na sempre. A partir desses dados, a presente pesquisa objetivou investigar, quatro anos após a pesquisa apresentada por Mendes (2009), como está ocorrendo a relação entre professores e o texto das Diretrizes, no dia a dia dessas escolas.

Tabela 1 - Utilização das Diretrizes Curriculares da Ed. Do Campo no trabalho, segundo os professores

Como utiliza as diretrizes	Total
Não, pois não tenho conhecimento delas	462
Não, pois elas não são adequadas a realidade de minha escola	50
As vezes, quando faço planejamento	472
Muito raramente	201
Sempre	203
Outra opção	113

Fonte: MENDES, Marciane Maria. **A Escola do campo e seu significado:** o ponto de vista de professores e professoras da Rede Estadual de Educação do Paraná. 2009, 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. p. 87.

5 A PESQUISA DE CAMPO

A necessidade de compreender como ocorre atualmente a relação entre os professores e essas Diretrizes direcionou metodologicamente esta pesquisa. A coleta de dados, por meio de entrevistas individuais semiestruturadas gravadas no decorrer do primeiro semestre de 2012, envolveu todos os dezenove professores de Matemática das nove Escolas Estaduais do Campo do município de Cascavel, no Paraná, que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As informações obtidas foram tratadas com base na teoria da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), que envolve um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos, visando proporcionar uma leitura mais profunda dos dados por meio do conteúdo e das inferências a partir da totalidade expressa em suas falas (BARDIN, 1977).

Para a análise apresentada neste texto, o símbolo [...] indica a supressão de fragmentos

das falas docentes transcritas. Os docentes foram identificados pela letra P (professores) seguida de numeração (1, 2, 3... 19), preservando, assim, sua identidade e a identidade da escola à qual pertenciam.

Quando, nesta pesquisa, se perguntou aos professores de Matemática, se eles já tiveram contato com o texto das Diretrizes e o que dele consideravam importante, esperava-se identificar se os professores o conheciam e de que forma o utilizavam.

Sete professores, aproximadamente 37% deles, afirmaram não conhecer o texto das Diretrizes. Estes docentes apresentaram sinceridade ao responder o questionamento e alguns fizeram questão de deixar claro que entendem isso como uma falha pessoal, deixando transparecer certa culpa por não estarem informados sobre o documento.

Não. Vou ser sincera. [...] Eu não conheço, assim, igual eu falei: com relação à Educação do Campo, assim, nessa parte é falho por que eu não... Não peguei para ler ou estudar (Informação verbal)⁵.

Não... Do campo? Não. Do campo não. Na verdade eu nem sabia que existia essas diretrizes, né? (Informação verbal)⁶.

Dois docentes de Matemática (10%), apesar de já terem tido a oportunidade de contato com o texto, entenderam-no como insuficiente para afirmar que o conheciam, citar alguma parte importante ou mesmo fazer algum tipo de crítica.

Não. Eu já dei uma lida assim, porque até eu ajudei a fazer um PPP de uma escola do campo lá em Boa Vista, mas dizer que eu conheço mesmo, não. Não conheço (Informação verbal)⁷.

Olha, ler eu li, agora dizer para você que eu conheço elas... Não posso afirmar isso. Olha, agora você me pegou. Eu não sei dizer, assim, afirmar com certeza (Informação verbal)⁸.

Outros sete docentes disseram que

conheciam as Diretrizes por alguma leitura realizada, mas, por não ser aprofundada, não lhes permitia lembrar de alguma parte considerada importante ou à qual fizessem alguma crítica.

As diretrizes a gente teve algum contato, alguma leitura e tal, né? Eu não posso falar que eu me aprofundei, que eu fiquei lendo... Não, nunca. Mas a gente já teve contato sim [...] (Informação verbal)⁹.

Ah eu já li, mas eu, assim, não me lembro muito bem e tal (Informação verbal)¹⁰.

Analizando os dois últimos grupos, podemos perceber que eles são equivalentes. A única diferença é a forma como os docentes compreenderam seu processo de apropriação. Uma leitura superficial, que não permite tecer nenhum comentário, foi classificada por alguns como *conhecimento* e por outros como *desconhecimento* do texto. Assim sendo, agrupando-os, temos um total de nove professores (47%) que, mesmo afirmando já terem contatado as Diretrizes da Educação do Campo, não se lembraram de nenhum assunto tratado, comprovando que o simples contato não caracteriza um conhecimento mínimo do documento.

Apenas três professores (15%) afirmaram conhecerem-nas e teceram comentários. Dois destes professores criticaram-nas por estarem muito vinculadas à realidade dos movimentos sociais, muito afastadas da realidade da sua escola, e ultrapassadas em relação ao público campesino atual. P9, inclusive, preferiu nem falar muito, deixando transparecer que possui várias outras críticas sobre o documento, decisão respeitada pela entrevistadora.

Olha, na minha opinião, o que vem em todos aqueles textos é uma educação que está meio lá [...] O tempo já passou, né? Então, assim, como se fosse considerado que a Educação do Campo [...] Aqueles alunos que não teriam muito acesso a tecnologias e teria que estar [...] Eu acho que a Educação do Campo hoje não é mais aquela, vamos, por

exemplo, ensinar o aluno quanto é uma arroba, quanto que é [...] Não é assim. O aluno tem muita tecnologia no campo (Informação verbal)¹¹.

Honestamente? Eu acredito que elas estão voltadas, assim, mais aos movimentos sociais e então eu prefiro não aprofundar mais, porque de repente a gente vai estar, né? Comentando algumas coisas aí que não se deve [...] (Informação verbal)¹².

O outro docente, dos três que demonstraram conhecimento sobre o texto das Diretrizes, entende que o documento tem uma proposta boa, mas que somente será utilizado na escola e poderá servir de base para o planejamento depois que a escola do campo for assim reconhecida (nomeada). Verifica-se, portanto, que o rótulo, o nomear, é entendido como a questão que dará a identidade à escola como sendo *do campo* e não sua localização ou a identidade dos alunos.

Ah, eu acho o seguinte: como a nossa escola ela é mais, digamos assim, de área agrícola, eu acho que vem se entendendo bem agora com os conteúdos, né? Que vem na proposta nova da escola. Eu acho que vai ser bem interessante. Ainda mais agora que a escola está sendo reconhecida como escola do campo, né? (Informação verbal)¹³.

Percebe-se, portanto, que o texto das Diretrizes não é utilizado pelos professores participantes da pesquisa. Os poucos docentes que conhecem o documento não o utilizam por entenderem que ele não é adequado à realidade da escola em que trabalham ou por não identificarem sua escola como sendo uma escola do campo.

O baixo índice de professores que afirmaram conhecer as Diretrizes da Educação do Campo, aproximadamente 15% - três docentes de um total de 19 -, nos permite inferir porque alguns dos demais docentes sequer conhecem a proposta de inserir conteúdos relacionados à vivência do aluno no campo como parte integrante das disciplinas. O

embasamento teórico sobre Educação do Campo e suas proposições ainda não fazem parte da vida profissional da grande maioria dos docentes. Além disso, as respostas revelam o desconhecimento do principal documento orientador para a elaboração do currículo das Escolas do Campo no estado.

Pôde-se perceber que o planejamento das aulas de Matemática em Escolas do Campo não conta com apoio de nenhum documento específico para esta modalidade, ou seja, nenhum dos docentes cita a utilização das Diretrizes da Educação do Campo ou outro material referente ao tema como documento de referência ou mesmo de pesquisa. Verificou-se que 100% dos professores usam um destes dois meios, ou os dois, para planejar suas aulas: as Diretrizes Curriculares de Ensino da Matemática e o livro didático.

Alguns docentes deixaram claro que sabem da necessidade de um trabalho pedagógico diferenciado em escolas do campo, mas por não saberem fazê-lo, dado que não conhecem a proposta e seus objetivos, perdem oportunidades para desenvolver um trabalho, na disciplina de Matemática, realmente voltado às questões que dizem respeito aos interesses do aluno.

A fim de ilustrar este não entendimento de alguns docentes, sobre como podem aproveitar o conhecimento do aluno do campo, valorizá-lo e utilizá-lo como forma de acesso aos conhecimentos científicos, apresentamos um relato de P12:

A maior dificuldade é isso, que os pais não conseguem ensinar os filhos. Muitos até tentam, mas são analfabetos ou analfabetos funcionais. Então eles não conseguem ajudar os filhos [...] É [...] Porque daí os pais não [...] Eles até conversam comigo, sabe? "eu tento, mas eu não sei fazer" [...] E você sabe como é o aluno, né? Quando a professora ensina de um jeito e o pai fala de outro, eles não aceitam. Tem um caso ali, de uma menina que tem muita dificuldade, a mãe tenta ajudar ela. Daí a mãe vem muito no colégio. A mãe fala: "eu tento ensinar a Fran, mas ela diz

que não é assim que você ensinou". Daí eu falo: mas é que você fala de um outro jeito, Fran, mas a mãe tá certa Fran, não está errado. Eu converso com as duas, né? Mas é aquela história, né? "A professora falou que é assim, não é assim mãe" (Informação verbal)¹⁴.

O docente identifica que a Matemática dos pais, às vezes analfabetos ou analfabetos funcionais, é diferente da Matemática escolar. Este é um exemplo de que o conhecimento do aluno, que vem da cultura na qual ele está inserido, acaba chegando à sala de aula mesmo que o professor não o incentive, demonstrando que esse conhecimento é forte dentro daquela comunidade. Se o professor desconsidera esse saber, como é o caso de P12, ele está, implícita ou explicitamente, dizendo ao aluno que aquele conhecimento não é válido, que aquilo que foi apresentado pela mãe como alternativa para resolver determinado problema está equivocado.

Observando essa fala de P12 constata-se a importante chance que o professor perdeu de relacionar esse conhecimento das famílias com os conteúdos matemáticos que ele pretendia ensinar. A resolução apresentada pela mãe poderia ser o ponto de partida, para chegar a um conhecimento possível de ser generalizado a outras situações similares, identificando as fragilidades daquela matemática inserida na prática, em quais casos cada forma de resolução do problema pode ser utilizada, quando cada uma funciona, o que existe em comum, e quais as divergências entre essa Matemática da prática e a Matemática ensinada na escola.

Desta forma o professor valoriza a cultura do aluno, permitindo que ele não a invalide e amplie o que foi ensinado pelos seus pais. Se o aluno não tiver a oportunidade de estabelecer uma relação entre o conhecimento do dia a dia e o conteúdo científico, ele acabará inutilizando o que aprendeu na escola e usando aquilo que os pais sabem que dá certo.

Alguns docentes identificam a necessidade de mudança, mas não sabem o que fazer.

De repente é isso que a gente tem

que começar a ver agora, né? De que maneira? A gente sempre perguntou isso... É Educação do Campo, a gente quer trabalhar diferente, mas, que diferente é esse? [...] É que fica aquele ponto de interrogação (Informação verbal)¹⁵.

Até a escola passou aí para escola do campo, mas daí a gente até questionou aí: tá, mais o que isso vai alterar para nós enquanto escola? Quais... A linha de ação? Os conteúdos? Qual a metodologia que a gente vai ter que estar trabalhando, né? Enfim, as políticas públicas serão as mesmas? Verbas? E por aí vai, né? Enfim, acho que tem muita coisa ainda para ser esclarecida nisso (Informação verbal)¹⁶.

Mesmo aqueles que já tiveram a oportunidade de participar de alguns cursos sobre Educação do Campo continuam tendo dúvidas sobre o que deve ser feito e até que ponto essa proposta atende aos interesses dos alunos com os quais eles trabalham todos os dias.

Vários professores mostraram-se preocupados ao expressarem sua falta de entendimento sobre o assunto, e a falta de formação específica, inicial e continuada foi apresentada como uma das principais causas da dificuldade em realizar um trabalho comprometido com a especificidade do aluno do campo, além de questões como: ausência de recursos pedagógicos específicos, escassez de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, alta rotatividade docente entre escolas urbanas e do campo e falta de acompanhamento familiar.

6 CONCLUSÃO

A análise dos dados permitiu identificar que os avanços teóricos direcionados pelas conquistas políticas da Educação do Campo chegaram timidamente à escola e vêm diminuindo, fazendo com que a materialização destas políticas ande na direção contrária aos objetivos traçados pelas Diretrizes. Os professores ainda têm muitas dúvidas e dificuldades, o que demonstra que

somente a existência das Diretrizes não é suficiente para garantir sua implantação. A história das políticas educacionais para o campo, no Brasil, permite inferir as dificuldades em materializar as conquistas legais alcançadas.

O fato de a proposta não estar sendo posta em prática ilustra esta afirmação e revela que o trabalho docente, talvez por desconhecimento, não está pautado na concepção de educação proposta nas Diretrizes; assim, as diversas metodologias, estudos e experiências que buscam atender aos objetivos por elas traçados, não surtem o efeito esperado.

Pode parecer que esta iniciativa de compreender como vem se dando a relação entre docentes e Diretrizes seja fútil por não contribuir de forma direta para melhorá-la. Contudo é importante olhar para o processo de materialização das políticas educacionais dentro das escolas, buscando suas dificuldades e apontar a necessidade de diferentes direcionamentos, de forma a ajustar as novas políticas aos interesses dos sujeitos para os quais são direcionadas.

Constatou-se que o texto das Diretrizes não é utilizado pelos professores participantes da pesquisa para planejarem ou desenvolverem suas aulas. As Diretrizes foram apontadas como material de apoio somente na elaboração do PPP da escola o qual, segundo os próprios professores, deve conter suas orientações devido às determinações políticas, contudo esse contato é superficial e mecânico, não permitindo que o docente extraia elementos do texto que possa citar ou criticar. Os 15% que as conhecem não as utilizam por entenderem-nas inadequadas à realidade da escola em que trabalham.

A proposta de realização de debates sobre temas importantes relacionados à vida no campo em sala de aula, a exemplo dos Eixos Temáticos, foi identificada na postura de um único professor. Já a realização de pesquisas sobre a realidade cotidiana discente, também defendida pelas Diretrizes da Educação do Campo, não ocorre na prática de nenhum docente. Aqueles docentes que vivem nos

arredores da escola possuem um entendimento ampliado sobre estas questões pela própria condição de membro da comunidade. Os demais docentes não realizam este tipo de levantamento, seja pelo fato de não o entenderem como importante para o direcionamento escolar, seja por não possuírem condições concretas para realizá-lo.

A criação de disciplinas para trabalhar temas específicos sobre o campesinato e seu desenvolvimento, indicada pelas Diretrizes da Educação do Campo, também não ocorre em nenhuma das nove escolas do campo do município de Cascavel. Isso talvez se deva à falta de materiais didáticos específicos sobre esses temas.

O entendimento de que a teoria (sobre Educação do Campo) é muito distante das possibilidades práticas perpassa a fala da maioria dos docentes. Existem muitas dúvidas sobre como deve ser esse *ensino diferenciado*, quais seus conteúdos e como abordá-los. Não existe entre todos os docentes uma concepção do que é realmente a Educação do Campo e qual sua proposta, e tem força entre eles a ideia de que as escolas que não possuem o nome ‘do Campo’ não se encaixam nesta modalidade.

A escassez (ou inexistência) na oferta de cursos pela Secretaria de Educação do Paraná nos últimos anos contribui para o desenvolvimento de cursos por instituições privadas, nem sempre financeiramente acessíveis a todos os docentes. Além disso, a realização de debates e grupos de estudo sobre Educação do Campo dentro das escolas, quando ocorre, não conta com a participação de professores especialistas nesta área, o que dificulta o entendimento e a realização de discussões profundadas.

Promover encontros, seminários, cursos de formação continuada e troca de experiências dentro das escolas do campo, como os que ocorriam na primeira metade da década passada, poderia reavivar os estudos e debates, motivando os docentes a se envolverem e se comprometerem com a busca por um ensino mais ajustado às necessidades do aluno do campo.

Aponta-se, então, para a necessidade de que, nas áreas específicas, neste caso, na Matemática, os cursos de formação docente, inicial e continuada dispensem mais atenção às especificidades do trabalho pedagógico na Educação do Campo, possibilitando ao professor desempenhar o papel de mediador no processo discente de apropriação das Leis matemáticas, de forma a utilizá-las nos diversos contextos em que elas se apliquem. Isso é essencial, dado que apenas as pesquisas e estudos dentro da especificidade de cada disciplina poderão desenvolver concepções teóricas e materiais didáticos que contribuam para a melhoria do ensino dentro dessa modalidade.

Os professores expuseram suas dificuldades e necessidades, as quais fazem parte de qualquer movimento que pretenda materializar propostas, e puderam revelar pontos que ainda representam barreiras a serem derrubadas. Trata-se de um processo, portanto, é dinâmico e poderá gerar a elaboração e sistematização de novos conhecimentos e teorias sobre o ensino das diversas disciplinas nesta modalidade, contribuindo para a materialização das políticas num projeto educativo realmente ajustado aos interesses do aluno do campo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAREIRO, Edson. **Políticas Educacionais e Escolas Rurais no Paraná - 1930-2005**. 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Juarez de Oliveira (Org.). 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1961.

CALAZANS, Maria Julieta. Questões e contradições da Educação Rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge (Org.). **Educação Rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p 161-198.

CESTILLE, Jovana Aparecida. **As Atividades culturais na proposta educativa dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados do MST-PR**. 2009, 169 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA. **Produção de Sementes**. Brasília, DF, [20--?]. Disponível em: <<http://www.sct.embrapa.br/500p500r/Resposta.asp?CodigoProduto=00081360&CodigoCapítulo=324&CodigoTopico=&CodigoPR=11731>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

GRITTI, Silvana Maria. **Técnico em agropecuária: servir à agricultura familiar ou ser desempregado da agricultura capitalista**. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDES, Marciane Maria. **A Escola do campo e seu significado**: o ponto de vista de professores e professoras da Rede Estadual de Educação do Paraná. 2009, 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação do campo**. Curitiba, 2006.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **A construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Editora Libertad, 1993.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender e Ensinar).

NOTAS

¹ Entre as quais se destacam, em caráter nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, as Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas escolas do campo - Resolução CNE/CEB 1/2002, a Resolução nº. 2, de 28 de Abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, e em caráter estadual, a construção das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo em 2006.

² As Semanas Ruralistas consistiam em semanas em que técnicos se deslocavam para municípios do interior e ministravam palestras, realizavam debates, seminários, encontros, dia de campo etc.

³ Por exemplo: MEB, CPC, MCP, CONTAG e ASSESOAR.

⁴ Sementes crioulas são sementes de variedades locais, mais rústicas, mais adaptadas às condições locais e geralmente menos exigentes em nutrientes. São sementes selecionadas e mantidas pelos próprios agricultores há várias gerações, sendo um importante insumo na agricultura de subsistência (EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA, [20--?]).

⁵ Dados retirados da entrevista com P6.

⁶ Dados retirados da entrevista com P14.

⁷ Dados retirados da entrevista com P11.

⁸ Dados retirados da entrevista com P15.

⁹ Dados retirados da entrevista com P3.

¹⁰ Dados retirados da entrevista com P8.

¹¹ Dados retirados da entrevista com P7.

¹² Dados retirados da entrevista com P9.

¹³ Dados retirados da entrevista com P10.

¹⁴ Dados retirados da entrevista com P12.

¹⁵ Dados retirados da entrevista com P2.

¹⁶ Dados retirados da entrevista com P9.

Jaqueline Zdebski da Silva Cruz

Matemática

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

E-mail: jaque_zdebski@hotmail.com

Maria Lidia Sica Szymanski

Pedagoga e Psicóloga

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP)

Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

E-mail: szymanski_@hotmail.com

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Rua Universitária, 1.619, Jardim Universitário - Cascavel

CEP 85819-110