

Coletânea
**EDUCAÇÃO
DO CAMPO
EM MOVIMENTO**

Livro 2

Adalberto Penha de Paula
Andressa Kerecz Tavares
Edinalva Oliveira
Maria Isabel Farias
(Org.)

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E CIENTÍFICAS NA LECAMPO DA UFPR – SETOR LITORAL

**INVENTÁRIO DA REALIDADE E
ESTÁGIO SUPERVISIONADO**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR

Miguel Sanches Neto

VICE-REITOR

Everson Augusto Krum

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS CULTURAIS

Édina Schimanski

EDITORA UEPG

Beatriz Gomes Nadal

CONSELHO EDITORIAL

Beatriz Gomes Nadal

Adilson Luiz Chinelatto

Antonio Liccardo

Augusta Pelinski Raiher

Dircéia Moreira

Édina Schimanski

Giovani Marino Favero

Ivana de Freitas Bárbola

Névio de Campos

Coletânea
**EDUCAÇÃO
DO CAMPO
EM MOVIMENTO**

Livro 2

Adalberto Penha de Paula
Andressa Kerecz Tavares
Edinalva Oliveira
Maria Isabel Farias
(Org.)

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E CIENTÍFICAS NA LECAMPO DA UFPR – SETOR LITORAL

**INVENTÁRIO DA REALIDADE E
ESTÁGIO SUPERVISIONADO**



Editora
UEPG

**Copyright © by Adalberto Penha de Paula, Andressa Kerecz Tavares,
Edinalva Oliveira e Maria Isabel Farias org. & Editora UEPG**

Equipe editorial

Coordenação editorial

Beatriz Gomes Nadal

Revisão de língua portuguesa

Amanda Demétrio dos Santos e Janete Bridon

Projeto gráfico e diagramação

Marco Aurélio Martins Wrobel

Capa

Andressa Marcondes

Fotos

Acervo das/os pesquisadoras/es e educandas/os da Lecampo

E61 Experiências pedagógicas e científicas na Lecampo da UFPR – Setor Litoral: inventário da realidade e estágio supervisionado/ Adalberto Penha de Paula (org.) ... [et al]. - Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2021.
168 p; (Coletânea Educação do Campo em movimento).

ISBN: 978-65-86234-16-9

DOI: 10.5212/86234-15-2

1. 1. Cartografia social. 2. Práticas sociais. 3. Povos indígenas. 4. Quilombolas. I. Paula, Adalberto Penha de (org.); II. Tavares, Andressa Kerecz (org.); III. Oliveira, Edinalva (org.); IV. Farias, Maria Isabel. V. T. VI. Série.

CDD: 370.115

Ficha catalográfica elaborada por Rodrigo Pallú Martins – CRB 9/202109/P

Depósito legal na Biblioteca Nacional

Editora filiada à ABEU

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Editora UEPG

Praça Santos Andrade, n. 1

Cep: 84010-919 – Ponta Grossa – Paraná

Site: www.editora.uepg.br

Fone: (42) 3220-3306

E-mail: vendas.editora@uepg.br

2021

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
INTRODUÇÃO	12

PARTE 1

CAPÍTULO 1

INVENTÁRIO DA REALIDADE E CARTOGRAFIA SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E DE EDUCADORAS DO CAMPO.....	19
Adalberto Penha de Paula, Ândrea Francine Batista e Maria Isabel Farias	

CAPÍTULO 2

INVENTÁRIO DA REALIDADE DO MUNICÍPIO DE ADRIANÓPOLIS.....	34
Carla Fernanda Galvão Pereira e Samara Rodrigues do Nascimento	

CAPÍTULO 3

INVENTÁRIO: CONHECENDO A REALIDADE DOS/AS ESTUDANTES E DAS COMUNIDADES NO ENTORNO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA DESAUDA BOSCO DA COSTA PINTO E DO COLÉGIO ESTADUAL VEREADOR OSNY DAVID FRAGA.....	50
Maria Eliane de Souza Bonato e Regiane Bueno Gonzaga	

CAPÍTULO 4

INVENTÁRIO DA REALIDADE: COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO HIRAM ROLIM LAMAS.....	61
Melissa da Luz Domingos e Taiara Lina John	

CAPÍTULO 5

INVENTÁRIO SOCIOCULTURAL DA REALIDADE DAS COMUNIDADES ATENDIDAS PELO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO ILHA RASA, GUARAQUEÇABA – PR	73
--	-----------

Angelo Fernandes, Ezequias França, Leonardo Matias das Dores Oliveira,
Mari Helena Silva de Paula, Marineli Dias Pereira,
Maristela Ângelo Alves e Marivalda Corrêa dos Santos

PARTE 2

CAPÍTULO 6

ESTÁGIO NA ESCOLA DO CAMPO: TEMAS GERADORES NO ENSINO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA	84
---	-----------

Edinalva Oliveira e Adalberto Penha de Paula

CAPÍTULO 7

COMPARTILHANDO SABERES DA BIOLOGIA, FÍSICA E QUÍMICA COM O CAFÉ: UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	97
---	-----------

Elias Rodrigues Fernandes, Lucilene da Rosa Pereira e
Edinalva Oliveira

CAPÍTULO 8

VIVÊNCIAS TEÓRICAS E PRÁTICAS PARA O ENSINO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	107
--	------------

Edinalva Oliveira e Claudemira Vieira Gusmão Lopes

PARTE 3

CAPÍTULO 9

O PAPEL DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO FORTALECIMENTO DO TERRITÓRIO CONTRA O DESENVOLVIMENTO DO CAPITAL.....	122
--	------------

Ketlin Mayara Dutra da Silva

CAPÍTULO 10

**TERRITÓRIO FAXINALENSE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS
CULTURAIS E HISTÓRICOS DA COMUNIDADE DE FAXINAL**

MARMELEIRO DE BAIXO NO MUNICÍPIO DE REBOUÇAS – PR..... 128

João dos Santos de Oliveira

CAPÍTULO 11

**INFÂNCIA QUILOMBOLA, TERRITÓRIO E CULTURA: CONSTRUINDO
IDENTIDADE E RESISTÊNCIA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA**

DE JOÃO SURÁ..... 135

Carla Fernanda Galvão Pereira

CAPÍTULO 12

PROCESSOS EDUCATIVOS NO ASSENTAMENTO *KING MEAT*

EM MIRANTE DO PARANAPANEMA – SP 142

Djaneffer Fernanda da Silva Lima

CAPÍTULO 13

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS

LOCALIZADAS NO CAMPO EM CERRO AZUL – PR 148

Adriana Chaves da Silva

AUTORAS E AUTORES..... 154

APRESENTAÇÃO

Nosso pressuposto é o de que o trabalho orgânico de um intelectual é sempre coletivo, no sentido de organizado em vista de objetivos somente cumpridos por várias pessoas, ou seja, trabalho social, ainda que essa dimensão social nem sempre seja explicitada ou intencionalmente planejada. Desde o projeto histórico a que nos vinculamos, o sentido social do trabalho precisa ser objetivado e tornado consciente, e uma das formas dessa objetivação é o vínculo dos intelectuais a organizações coletivas dos trabalhadores. E disso demarca a necessidade de mexer na forma (relações sociais) de produzir conhecimento científico a partir de uma referência coletiva material.

(Roseli Salete Caldart)

Ao ler este livro, fui tomada por um sentimento de encantamento pela obra e pelos sujeitos envolvidos (inseridos nos povos do campo, das águas e das florestas), tanto na escrita como nas práticas desenvolvidas; por um sentimento de respeito ao trabalho realizado. Antes de qualquer análise, gostaria de parabenizar as autoras, os autores, as organizadoras e o organizador, todos e todas estudantes/professores e professoras – Carla, Samara, Maria Eliane, Regiane, Melissa, Taiara, Angelo, Ezequias, Leonardo, Mari Helena, Marineli, Maristela, Marivalda, Elias, Lucilene, Ketlin, João, Adriana, Djneffer, Adalberto, Ândrea, Maria Isabel, Claudemira, Edinalva, Andressa – pelo belíssimo trabalho realizado e aqui registrado. É a expressão de um grupo de pesquisadores e de pesquisadoras que *pintaram de povo* a Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral e realizaram pesquisas engajadas e processos de formação docente comprometidos com a classe trabalhadora, ou melhor, com a sua própria classe.

Além disso, preciso registrar minha admiração por quem se propõe a formar um escrevedor ou uma escrevedora, como costuma dizer um bom amigo que tenho. Escrever um livro é uma arte, mas também uma tarefa e uma enorme responsabilidade. Escrever sempre resulta de um profundo exercício de reflexão e exige um processo cuidadoso de sistematização e capacidade de síntese. Escrever é uma exigência para quem se propõe a tarefa de ensinar.

Tornar um/uma estudante em um escritor ou uma escritora não é tarefa fácil, é um longo processo de comprometimento, de apoio, de paciência e de inspiração. Por isso, aos professores e às professoras que se ocuparam desse processo, minha homenagem.

Cada texto, ao apresentar as experiências no processo de formação docente, foi me instigando a refletir sobre que escolas queremos, que formação docente é necessária para estarmos a serviço da classe trabalhadora, qual o papel do Estágio, que universidade precisamos construir, como conciliar formação técnica e política, como se forja um educador ou uma educadora militante. Encontrei muitas respostas nos textos.

Trata-se de uma obra que serve de referência, pois registra um percurso bem caminhado de pesquisa e de docência para além das cercas da universidade, que foram por eles e elas derrubadas. Passos largos e cuidadosos foram dados. Assim, este livro apresenta-se em três partes: *Inventário da realidade e cartografia social*; *Estágios e escola do campo*; e *Sujeitos e territórios da Educação do Campo*, em um conjunto de 13 capítulos.

A referência principal do trabalho é a proposta dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo, implementada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do Paraná, nas escolas itinerantes, desde 2013, bem como os princípios do grande movimento nacional da Educação do Campo. É a inspiração buscada em um movimento social, de conhecimentos produzidos no contexto da luta social. Eis aí um primeiro diferencial no interior de uma instituição – a universidade pública – que é facilmente ocupada pelos interesses e pelos projetos dos representantes e das representantes do capital, mas raramente pelos dos trabalhadores e das trabalhadoras como classe.

A construção dos inventários apresenta uma riqueza metodológica que se expressa na pesquisa bibliográfica e de campo, nas entrevistas, na coleta de materiais, nas visitas, na organização dos dados coletados, nas rodas de conversa, na pesquisa documental, nos questionários, nos relatos, nos registros nos cadernos de campo, dentre outros. Essa construção permitiu mapear e dar visibilidade a conflitos territoriais, às histórias das comunidades, às riquezas

naturais, à produção agrícola e pecuária, ao extrativismo, às dificuldades de acesso aos transportes e aos meios de comunicação, ao reconhecimento dos atributos sociais dos sujeitos, à diversidade cultural, às relações étnico-raciais e de gênero, à religiosidade dos povos, às vozes dos sujeitos que historicamente foram silenciados, ou melhor, à vida borbulhante das comunidades. Tudo isso foi organizado na cartografia social como síntese para compreendermos os territórios e promovermos o engajamento político e social, tão necessário na formação docente para a prática docente.

Assim, a organização dos Estágios deu-se, de fato, a partir da realidade, da vida. Isso possibilitou uma tomada de consciência em relação a ela, a construção do sentimento de pertença, a organização do trabalho pedagógico de forma interdisciplinar, um processo de aprendizagem relevante. Novamente, tivemos uma riqueza metodológica que se expressou no uso de vídeos, *slides*, histórias em quadrinho, pesquisa de campo, experimentos, maquetes, mapas conceituais, música, leitura, literatura de cordel, dentre outros. O Estágio deixou de ser um mero requisito para a conclusão do curso e passou a ser um processo, pautado no entendimento da educação como formação humana em todas as dimensões. Além disso, possibilitou uma aprendizagem profunda e o desenvolvimento de várias capacidades, a saber: de auto-organização, de planejamento coletivo, de análise e síntese, de observação, de elaboração crítica, de empatia, de pesquisa, de diálogo, de tomada de posição consciente, de escrever e de tantas outras. Nesse caminho, vários sujeitos ganharam voz: os/as indígenas, os/as quilombolas, os assentados e as assentadas, os/as faxinalenses, os ribeirinhos e as ribeirinhas e outros.

Quando as Licenciaturas em Educação do Campo foram criadas, muitas críticas foram feitas e muitas dúvidas foram levantadas sobre a qualidade da formação recebida nelas. Muitos egressos e muitas egressas desses cursos, por questões políticas, em vários Estados, ainda estão impedidos/as de assumirem vagas conquistadas em concursos públicos. Creio que o conteúdo deste livro, as experiências aqui apresentadas, as metodologias implementadas e a proposta pedagógica explicitam elementos da formação docente que não estão presentes na maioria das demais Licenciaturas. Outrossim, mostram como forjar um

educador e uma educadora militante, bem-preparado/a, bem engajado/a, muito além do que olhos pequenos puderam ver nesse tipo de formação. Este livro traz uma prova concreta da qualidade da formação engendrada na Licenciatura em Educação do Campo. Realmente, temos aqui uma obra que pode nos ensinar. Ensinar como transformar a universidade pública em um instrumento de formação e de luta da classe trabalhadora; como “pintar a universidade de povo”; como formar docentes engajados/as, capazes de planejar, coordenar e executar processos educativos com qualidade social.

Preciso concordar com Roseli Caldart (2014, p. 162) quando diz que “[...] o trabalho orgânico de um intelectual é sempre coletivo [...]” e que “[...] demarca a necessidade de mexer na forma (relações sociais) de produzir conhecimento científico a partir de uma referência coletiva material”. Os/As estudantes e os professores e as professoras que produziram o processo aqui apresentado sabem bem disso e sabem bem fazê-lo. O conhecimento em si não transforma nada, mas pode transformar-se em força material revolucionária, como dizia Marx.

Tenho certeza de que os leitores e as leitoras terão momentos ricos de aprendizagem e de inspiração. Ao terminarem a leitura da obra, sentirão uma energia que os/as impulsionará a querer mudanças, a educar com perspectiva de futuro!

Boa leitura!

Marlene Lucia Siebert Sapelli

Em Guarapuava, em tempos de isolamento social, em tempos de pandemia.

Agosto de 2020.

REFERÊNCIA

CALDART, R. S. Reforma Agrária Popular e pesquisa: desafios de conteúdo e forma da produção científica. In: CALDART, R. S.; ALENTEJANO, P. (org.). **MST, Universidade e Pesquisa**. São Paulo: Expressão Popular, 2014. p. 137-169.

INTRODUÇÃO

Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a “prática da liberdade”, o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo.

(Paulo Freire)

A **Coletânea Educação do Campo em Movimento** foi concebida pelo coletivo de educadores e de educadoras do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) – Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral. Este volume é o segundo da Coletânea, denominado: **Experiências pedagógicas e científicas na Lecampo da UFPR – Setor Litoral: inventário da realidade e Estágio Supervisionado**. O primeiro foi intitulado *Entre campo, águas e florestas: trajetórias e memórias da Licenciatura em Educação do Campo na UFPR – Setor Litoral*; e o terceiro, *Da pesquisa à escrita: relatos da Licenciatura em Educação do Campo na UFPR – Setor Litoral*, os quais constituem a expressão do trabalho coletivo entre educadores e educadoras e educandos e educandas da Lecampo. Tais obras têm a intenção de socializar os princípios e os contextos que orientam os processos pedagógicos do curso e que envolvem o Estágio dos/as estudantes que buscam essa formação emancipadora forjada na práxis. Procedentes de diferentes territórios do campo, das águas e das florestas, esses sujeitos encontram, aqui, um espaço de diálogo sobre suas realidades, suas contradições, seus limites e suas possibilidades, o qual possibilitou experiências fundamentais para a reflexão sobre a prática docente e sobre o perfil de professor e de professora que o curso busca formar.

Da articulação entre os saberes acadêmicos que compõem as Ciências da Natureza, em sintonia com a Agroecologia, resultam as vivências potencializadas pelos/as docentes. Aliadas às especificidades ambientais, climáticas, econômicas, culturais, étnico-culturais e políticas dos/as que aqui se agregam, materializa-se um rico e complexo esforço coletivo. A convergência dirige-se para a busca das mudanças necessárias na realidade

social das escolas do campo, entrelaçadas a essa realidade, compreendendo que a escola do campo é central para a Educação do Campo e, no nosso caso, para a formação de professores e de professoras que atuarão nessas escolas.

Na perspectiva deste segundo momento de trajetória da nossa coletânea, organizamos nosso diálogo em três contextos: *Inventário da realidade e cartografia social*; *Estágios e escola do campo*; e *Sujeitos e territórios da Educação do Campo*.

No primeiro, *Inventário da realidade e cartografia social*, socializamos registros que compuseram o trabalho do *inventário da realidade*, um instrumento que compõe a proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná (PR), sistematizado por Roseli Caldart. Ele é uma ferramenta metodológica muito importante quando estudamos sobre educação, escola do campo, reconhecimento da realidade e questão agrária; por isso, compreendemos que poderia auxiliar na construção do Estágio, pois ele proporciona olhar para a totalidade.

Assim como ia sendo desenvolvido, percebemos que, além do relatório e da construção do inventário, teríamos de potencializar a visualização dos territórios. Foi desse modo que a *cartografia social* passou a fazer parte, além de cartografar os territórios com todos os elementos destacados no inventário, dentre escolas, comunidades, conflitos, estradas, transporte escolar, entre outros, e tornou-se síntese de toda construção. Ademais, constituiu pesquisas muito importantes para compreendermos a realidade das comunidades camponesas.

Foi assim que os Coletivos de Trabalho¹, por meio do emprego dessa ferramenta metodológica, se engajaram na busca dos registros diagnósticos dos aspectos materiais e imateriais que formam a realidade dos sujeitos que constroem essa Licenciatura. Amparados pelas reflexões articuladas junto às questões agrárias e aos diferentes territórios, os cinco inventários são parte da totalidade desenvolvida com o objetivo de que os/as estudantes conheçam de modo mais sensível e expressivo suas realidades. As cartografias desenvolvidas

¹ São grupos de trabalho que se constituem nas turmas por territórios, que se organizam para realizar as atividades e os estudos planejados principalmente para os momentos de Tempo Comunidade. Além disso, são importantes na autogestão da turma durante as etapas.

são produtos da expressão de conflitos e de disputas, enraizados na dinâmica de existência dos povos tradicionais.

Na primeira contribuição, **Inventário da realidade e cartografia social: contribuições no processo de formação de educadores e de educadoras do campo**, o autor e as autoras ressaltam a importância dessa metodologia na valorização dos conhecimentos tradicionais, mobilizando formas participativas de produção do conhecimento. Os produtos cartográficos elaborados pelos Coletivos traduzem-se como a síntese da compreensão de cada território em seu cotidiano de vida.

Na sequência, apresentamos os quatro inventários da realidade que compõem essa primeira parte:

1. **Inventário da realidade do município de Adrianópolis.**
2. **Inventário: conhecendo a realidade dos/as estudantes e das comunidades no entorno da Escola Municipal Professora Desauda Bosco da Costa Pinto e do Colégio Estadual Vereador Osny David Fraga.**
3. **Inventário da realidade: Colégio Estadual do Campo Hiram Rolim Lamas.**
4. **Inventário sociocultural da realidade das comunidades atendidas pelo Colégio Estadual do Campo Ilha Rasa, Guaraqueçaba – PR.**

Esses inventários são frutos de pesquisa coletiva que mostram a realidade de cada território cartografado, com elementos que cada Coletivo entendeu ser importante representar, pois eles retratam a realidade vivida e nem sempre percebida, conhecida, mas que o inventário da realidade possibilitou conhecer e desvelar. Desse modo, cada um deles apresenta os detalhes, as experiências e a realidade das comunidades pesquisadas. Foi um trabalho que exigiu comprometimento dos/as estudantes e para o qual convidamos à leitura.

No segundo contexto, *Estágios e escolas do campo*, embalamos nossa produção em subsídios extraídos dos conceitos e das concepções das Ciências da Natureza, da Agroecologia e das Diretrizes do Estágio Supervisionado. Estes sustentam os processos da práxis educativa, em harmonia com o respeito à

identidade, à cultura e aos saberes tradicionais de cada Coletivo de estudantes inseridos/as nas diferentes turmas.

Dessa maneira, a primeira experiência, **Estágio na escola do campo: temas geradores no ensino das Ciências da Natureza**, descreve quatro vivências desenvolvidas em diferentes turmas, aliando momentos do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade. A diversidade de bases metodológicas inseridas nas vivências explorou a tecnologia social do campo dos microrganismos eficientes, a inserção de vídeos educativos, a composição de modelos didáticos, os domínios afetivo, psicomotor e cognitivo da Taxonomia de Bloom e a ludicidade. Todos almejam efetivar uma educação científica de qualidade.

Na segunda experiência, **Compartilhando saberes da Biologia, Física e Química com o café: uma aprendizagem significativa**, o autor e as autoras descrevem uma abordagem desenvolvida com estudantes do 2º ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos (comunidade João Surá, Adrianópolis, Paraná – PR). Por meio da docência compartilhada, utilizando como temática o “café”, foram compostos cinco momentos pedagógicos que valorizaram a aprendizagem significativa, explorando os saberes locais e destacando o pertencimento da temática em estudo da realidade dessa comunidade.

Na terceira experiência, **Vivências teóricas e práticas para o ensino das Ciências da Natureza na Educação do Campo**, apresentam-se os pressupostos que norteiam o permanente diálogo entre a realidade territorial dos sujeitos, a comunidade e a escola do campo, no ensejo de uma aprendizagem em sintonia com as especificidades dos povos do campo, das águas e das florestas e articulada com os princípios da Educação do Campo. A postura pedagógica ampara-se na educação freiriana, e a dimensão curricular atrela-se aos eixos temáticos da Educação do Campo.

No terceiro contexto, *Sujeitos e territórios da Educação do Campo*, a partir dos processos formativos que orientam os Trabalhos de Conclusão de Curso, foram desenvolvidas pesquisas nos territórios. Dentre eles, citamos o território quilombola, o território faxinalense e o território indígena que integram o

Movimento da Educação do Campo. Somos contemplados/as com uma parte dos produtos da formação desses educadores e dessas educadoras que tiveram a oportunidade de acessar o curso, fruto da política pública para formação de professores e de professoras para atuarem nas escolas do campo, das águas e das florestas.

Na primeira reflexão, **O papel da educação indígena no fortalecimento do território contra o desenvolvimento do capital**, a educação concebida no Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj apresenta-se como ferramenta para o resgate e a resistência das culturas indígenas, no município de São Jerônimo da Serra – PR. Ao enfrentarem desafios, as etnias Xetás, Kaigangs e Guaranis convivem e compartilham diversas experiências e cosmovisões, imersas em uma sociedade não indígena que as oprime; na resistência, porém, a escola indígena reinventa-se e continua a existir.

Na segunda reflexão, **Território faxinalense e Educação do Campo: aspectos culturais e históricos da comunidade de Faxinal Marmeleiro de Baixo no município de Rebouças – PR**, são destacados os processos de transformação que vêm ocorrendo nessa localidade. Na construção de uma sociedade melhor, igualitária, sem o domínio do capitalismo sobre os sujeitos, destaca-se a relevância do princípio do respeito, o qual cria alternativas para que todos e todas sejam contemplados/as, acabando com os conflitos e as disputas existentes.

Na terceira reflexão, **Infância quilombola, território e cultura: construindo identidade e resistência na comunidade quilombola de João Surá**, diante das diversas contradições que agravam as desigualdades e o racismo sobre esses sujeitos, a infância quilombola acontece. Ali, as novas gerações recriam o território dando um lugar para o brincar e, nas relações sociais, desenvolvem seu corpo e seus processos cognitivos. Nesse contexto de conflitos, resistem recriando constantemente o território do brincar, se tornando sujeitos políticos.

Na quarta reflexão, **Processos educativos no assentamento King Meat em Mirante do Paranapanema – SP**, o texto contempla a socialização de uma pesquisa na escola do campo do assentamento localizado na região do Pontal

do Paranapanema. Busca-se compreender os processos educativos e o papel da escola na relação com a comunidade, de modo a problematizar a importância dos espaços coletivos para o fortalecimento da luta pela terra. A análise destaca que as práticas educativas contextualizadas podem contribuir com a aproximação entre os movimentos sociais do campo, a escola e a comunidade no fortalecimento de vínculos.

Na quinta reflexão, **A prática pedagógica nas escolas multisseriadas localizadas no campo em Cerro Azul – PR**, busca-se explorar o papel das práticas pedagógicas e das escolas multisseriadas no município de Cerro Azul. Na localidade, há ampla extensão territorial rural, com características sociais, culturais e educacionais específicas. No texto, destaca-se que a escola multisseriada apresenta um coletivo de experiências e de vivências que não pode ser desconsiderado. A prática pedagógica deve levar em conta a realidade do educando e da educanda, respeitando seu modo de vida e sua relação com o trabalho e a cultura. Além disso, a pesquisa evidencia que a chegada da Lecampo nos municípios do território do Vale do Ribeira fortaleceu a percepção de que só a educação, por meio da luta e da organização popular, possibilita as mudanças que almejamos.

Nesses cinco primeiros anos de materialidade das concepções e dos princípios que balizam e norteiam a construção dessa Lecampo e na intencionalidade desta coletânea, propusemo-nos a refletir sobre nossas práticas pedagógicas. Nos conflitos, nos limites, nas angústias e nos sucessos de nossa demanda, amparados/as na realidade das escolas do/no campo, reafirmamos nossa luta:

Educação do Campo, direito nosso, dever do Estado, compromisso com a comunidade!

Organizadores

Adalberto, Andressa, Edinalva e Maria Isabel

PARTE 1

INVENTÁRIO DA REALIDADE E CARTOGRAFIA SOCIAL

CAPÍTULO 1

INVENTÁRIO DA REALIDADE E CARTOGRAFIA SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E DE EDUCADORAS DO CAMPO

Adalberto Penha de Paula

Ândrea Francine Batista

Maria Isabel Farias

INTRODUÇÃO

Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.
(Gilvan Santos)

Apresentamos esta experiência a partir da estratégia dos inventários da realidade e da cartografia social, na formação de estudantes de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) – Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral, realizada com estudantes do Vale do Ribeira, mais precisamente do município de Adrianópolis, Paraná (PR), na Comunidade Remanescente Quilombola (CRQ) de João Surá, da turma Paulo Freire, e no litoral do Paraná com a turma Guará. Ressaltamos que o trabalho pedagógico, a partir do inventário da realidade e da cartografia social, também foi realizado com estudantes de outros territórios; no entanto, neste texto, delimitamos as reflexões a partir dos citados anteriormente. O foco dessa experiência está relacionado aos caminhos realizados a partir do estudo da questão agrária, do

território e da Educação do Campo, no módulo Reconhecimento da Realidade e dos Estágios Supervisionados I e II.

A Educação do Campo

Iniciamos nossa reflexão com questões fundamentais para a Educação do Campo: Que professor e professora precisamos formar para auxiliar na construção da escola que queremos? Quais processos precisam ser forjados para que tenhamos professores e professoras que se reconheçam como classe na construção de uma educação libertadora? Dessa maneira, para construirmos essa escola, precisamos ter como base a construção histórica da Educação do Campo no Brasil, pautada na concepção filosófica e pedagógica que definem o tipo de educação e de escola que se almeja construir e romper.

A Educação do Campo vem sendo construída desde a década de 1998, mas já estava sendo pensada, planejada e discutida nas práticas pedagógicas que as escolas vinham desenvolvendo, principalmente no bojo da luta pela terra. Entretanto, o que hoje é denominado de Educação do Campo, como categoria, toma materialidade após o ano de 1997 na preparação do I Encontro Nacional em 1998. Para Caldart (2012, p. 259, grifo da autora): “A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”.

Desse modo, a Educação do Campo tem sua materialidade nas escolas do campo¹ e afirma que essa constituição tem sido feita por meio da luta pela educação, mas também pela terra, pela saúde e pelo trabalho. Para Caldart (2015), são os vínculos constitutivos da Educação do Campo que alargam a visão sobre o papel formativo da escola e que acabam exigindo que a luta não seja por qualquer escola. Isso nos leva a refletir sobre uma questão importante e fundamental que é a formação humana em todas as dimensões. Essa é uma das questões centrais para (re)pensarmos e construirmos essa escola, orientada pela concepção de Educação do Campo, uma vez que precisamos construir

¹ Essa fala foi feita por Roseli Caldart no Seminário de comemoração dos 20 anos da Educação do Campo no Paraná, na Jornada de Agroecologia em Curitiba.

um caminho que nos dê condições de avançar. Não podemos progredir nessa compreensão sem antes, de forma breve, refletirmos sobre a escola “bancária”, como denomina Freire (2016), a qual possui conteúdo e forma, mas não prioriza a transformação. A palavra faz parte de uma narrativa que a mantém historicamente, em que conteúdos são retalhados e desconectados da totalidade. A perspectiva de uma educação que instrumentaliza, decora e repete não tem na educação “[...] o conhecimento como processo de busca” (FREIRE, 2016, p. 105).

Assim sendo, Educação do Campo é o contraponto de Educação Rural, que historicamente se dá por meio de uma escola conservadora, de professores e de professoras com uma formação precarizada, de poucos recursos financeiros para sua manutenção, enfim, de uma escola elaborada a partir de um projeto de educação burguesa. Contrariamente, a Educação do Campo é forjada a partir dos seguintes princípios: a luta pela terra, o direito à educação de qualidade social, a escola como meio de transformação social, entre outros que vão ao encontro de um projeto societário emancipador. A educação torna-se fundamental na organização e na formação da sociedade, pois

[...] não se restringe a um determinado tipo de ação, mas permeia todas as ações; nós nos educamos na vida, por meio de nossa inserção social. A educação é um desdobramento da teoria política e implica a compreensão dos projetos sociais que as classes em luta pretendem conservar ou instaurar. (SCHELESNER, 2004, p. 69).

O estudo da realidade tem se constituído em um suporte importante para discutirmos a educação, a questão agrária, a escola do campo, visto que “[...] o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro” (FREIRE, 2016, p. 75). Partindo desses pressupostos e projetando a escola que queremos construir, na qualidade de sujeitos do campo, das águas e das florestas, discutimos, a seguir, sobre o inventário da realidade e a cartografia social, como estratégias de formação de educadores e de educadoras do campo.

Inventário da realidade e cartografia social

A Lecampo, do ponto de vista da totalidade, também é resultado da luta dos movimentos sociais no Brasil, os quais bravamente vem conquistando suas bandeiras de luta, como o acesso à educação, mais especificamente ao Ensino Superior para fortalecer a Educação Básica, a partir das escolas do campo.

A Licenciatura em EdoC [Educação do Campo] nasceu para ser uma trincheira da EdoC. Integra sua força material, tanto mais quanto cultive seu vínculo orgânico com os sujeitos coletivos e a concepção de EdoC, vínculo que, hoje sabemos, não é dado, nem óbvio. É processo de luta e construção, como o é toda a EdoC. (CALDART, 2018, p. 55).

A Lecampo foi constituída em 2014 na UFPR – Setor Litoral, a partir de um movimento coletivo (UFPR, 2012). Entretanto, mesmo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), aprovado em setembro de 2012, conforme as previsões do Edital de Chamada Pública Nº 2 (UFPR, 2012), para criação de cursos de Lecampo no Brasil, foi necessário um processo de tramitação junto às instâncias na UFPR. Dessa forma, passado todos os trâmites, somente no ano de 2014, foram iniciadas as primeiras turmas do curso. Até o momento, quatro turmas já finalizaram o seu processo de formação, com outras quatro em andamento.

A prática docente, a partir do inventário e da cartografia, foi realizada em diferentes territórios (Quadro 1), conforme a origem dos/as estudantes. Ademais, utilizamos em alguns destes, as escolas como referência das comunidades.

A primeira turma, autodenominada Paulo Freire, teve todo o processo formativo no território quilombola de João Surá, no município de Adrianópolis – PR. Já a segunda turma foi denominada Guará pela relação com o Litoral e por ser muito importante para a região; as aulas aconteceram na UFPR – Setor Litoral com estudantes de seis municípios litorâneos.

Quadro 1 – Territórios cartografados na construção do inventário da realidade

Turma	Territórios cartografados	Município
Vale do Ribeira		
Paulo Freire	Conflitos territoriais no município de Adrianópolis	Adrianópolis
	Comunidades do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos	
	Comunidades do Colégio Estadual do Campo Porto Novo	
	Comunidades do Colégio Estadual do Campo Selbmann	
	Inventário da realidade do Colégio Estadual Santa Bárbara	
Litoral		
Guará	Comunidades do Colégio Estadual do Campo Hiram Rolim Lamas	Antonina
	Comunidades do Colégio Estadual do Campo Tagaçaba	Guaraqueçaba
	Comunidades do Colégio Estadual do Campo Ilha Rasa	
	Comunidades de Tibicanga – Ilha das Peças	
	Comunidades do CRQ Batuva e CRQ Rio Verde	
	Comunidades da Ilha de Superagui	Morretes
	Comunidades do Colégio Estadual Deonel Charelo	
	Comunidades da Escola Municipal Professora Desauda Bosco da Costa Pinto e do Colégio Estadual Vereador Osny David Fraga	

Fonte: Os/as autores/as (2020).

Nas turmas Paulo Freire e Guará, identificamos uma diversidade de sujeitos, dentre eles quilombolas, pescadores e pescadoras, agricultores e agricultoras familiares, trabalhadores e trabalhadoras da educação, os quais vivenciam nas suas comunidades, de modo geral, um contexto de conflitos ambientais e territoriais, como as disputas em relação às imposições a partir de leis ambientais, principalmente no que se refere à delimitação das áreas de preservação ambiental; à luta contra o fechamento de escolas; ao avanço do agronegócio e da monocultura; ao uso de agrotóxicos; ao avanço das empresas de mineração, entre outros, de acordo com a especificidade da realidade dos sujeitos.

Inventariando a realidade: conhecendo o território e a escola do campo a partir do Estágio Curricular

A Licenciatura em Educação do Campo foi criada como parte da luta em defesa da escola pública do campo e para ajudar no fortalecimento político, organizativo e pedagógico da Educação do Campo.

(Roseli Salete Caldart)

A realização de turmas da Lecampo, em territórios permeados de conflitos e de disputas ambientais e territoriais, tem proporcionado, para além de acesso ao conhecimento científico, neste caso das Ciências da Natureza, a vivência desses conflitos, tornando viva e dinâmica a leitura da realidade concreta, as contradições reveladas e a compreensão do entorno da escola, onde geralmente se realiza o Estágio Curricular. Assim, o inventário da realidade tem contribuído significativamente para a compreensão da realidade e, conseqüentemente, para uma vivência de Estágio mais articulada com o contexto das escolas e das comunidades.

O inventário da realidade faz parte da proposta pedagógica por Complexos de Estudo, fundamentado pelos princípios da Pedagogia Socialista, do contexto da Rússia, principalmente entre os anos de 1917 e 1924, que tinha como pressuposto reconstruir a escola. De acordo com Freitas (2012, p. 337), “[...] a importância da escola como um instrumento de luta na construção de uma nova sociedade, na perspectiva de que esta atenda aos interesses da classe trabalhadora- vale dizer, como uma instrução de conscientização e emancipação”. Além disso, previa que a escola fosse gratuita em todos os níveis, acessível e obrigatória, mas que fosse uma escola do trabalho. A proposta pedagógica dos Complexos de Estudo foi implementada nas escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Estado do Paraná, tendo a perspectiva do trabalho, pois entende-se que essa proposta contempla a realidade das escolas das áreas de Reforma Agrária, que também prevê uma formação ampla que produza consciência e emancipação, as quais estão presentes na proposta russa. O inventário é parte dessa proposta e conforme Hammel, Farias e Sapelli (2015, p. 74), “[...] consiste em diagnóstico

etnográfico preciso e detalhado da realidade na qual estão situadas as escolas e sua construção [...]”. Assim, caracteriza-se como

[...] uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade. Levantamentos quantitativos e ou qualitativos. Pode-se fazer um inventário de bens, de valores, de produções econômicas, culturais, sociais, de recursos naturais, de pessoas, de formas de trabalho, de lutas, de hábitos e costumes, de conhecimentos, de atividades agrícolas, de indústrias, de conteúdos de ensino, de livros lidos pelos estudantes e seus educadores. (CALDART *et al.*, 2016, p. 163).

Para a construção do inventário da realidade nas turmas da Lecampo, utilizamos um texto elaborado coletivamente, durante o Seminário de Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo, em Veranópolis, no Rio Grande do Sul (RS), em 2016 (CALDART *et al.*, 2016), que se constitui como um guia metodológico para orientar as escolas, as comunidades e os educadores e as educadoras. Nele constam: a) Por que inventariar o entorno da escola; b) Objetivos; c) Construção de um roteiro² – guia para fazer o inventário; d) Orientações de como fazer o levantamento das informações; e) Quando fazer o inventário; e f) Como sistematizar/organizar os dados.

Desse modo, percebemos um potencial na utilização dessa estratégia de conhecimento da realidade para a formação de professores e de professoras na Lecampo, pois toda a discussão do entorno da escola, a importância da teoria e da prática, a pesquisa como elemento importante, a produção do conhecimento, da auto-organização dos/as estudantes era o que queríamos na formação dos educadores e das educadoras do campo. Nesse sentido, adotamos o inventário logo no primeiro semestre de aulas com as turmas, por meio do módulo Reconhecimento da Realidade, no qual se discute, problematiza e estuda os territórios de origem dos/as estudantes, a questão agrária e a

² Roteiro organizado por blocos temáticos como: 1) Recursos Naturais: (re)conhecendo a biodiversidade; 2) Pessoas/famílias que compõem a comunidade da escola: características de constituição, aspectos sociais, econômicos e culturais; 3) Produção: sistemas produtivos e uso de tecnologias; 4) Formas de trabalho e sua organização; 5) Lutas sociais e formas de inserção e organização política das famílias; 6) Escola: estrutura física, formas de organização do trabalho e aspectos curriculares; 7) O que fazem as crianças e os/as jovens no tempo em que não estão na escola.

Educação do Campo, vislumbrando o momento que deverão realizar as vivências do Estágio Curricular nas escolas.

Consideramos que o tema da questão agrária na Educação do Campo é de caráter transversal, que deve fundamentar todo o processo de formação desses educadores e dessas educadoras, pois os conflitos territoriais e ambientais nos últimos 30 anos no país são reconfigurados pela intensidade e pela agressividade que o agro-bio-hidro-minero-negócio tem atingido violentamente os povos do campo, das águas e das florestas, os quais, em consequência, são desalojados e pressionados a exílio de seu próprio território (material e imaterial). Não é por acaso que o número de fechamento de escolas tem sido gritante nos últimos anos. Dessa maneira, discutir a questão agrária é, essencialmente, discutir os aspectos econômicos, políticos e culturais que permeiam os conflitos por território.

No processo de formação de educadores e de educadoras, em muitas circunstâncias, esses conflitos não são evidentes, mas são, de alguma maneira, encobertos pela própria ideologia dominante, selando a hegemonia do capital no campo. É nesse sentido que a vivência desses conflitos, direta ou indiretamente, necessita de um estudo minucioso para a compreensão das circunstâncias nas quais esses educadores e essas educadoras atuam ou atuarão. Nesse caso, o inventário da realidade e a cartografia social tornam-se os instrumentos fundamentais para a problematização, a sistematização de dados e de situações, a análise da realidade social vivida, e para que possam ter mais conhecimentos, a fim de realizar ações que busquem transformar a realidade, o contexto em que vivem.

Vimos, assim, o inventário da realidade como oportunidade e possibilidade de conhecermos a escola e o contexto social, para discutirmos que professor e que professora para a escola do campo se quer formar. Assim sendo, a prática docente precisa dar instrumentos para que consigam vislumbrar essa escola, mesmo que ela ainda não seja a realidade. É preciso conhecermos o entorno, as famílias, a realidade social e as contradições, sem medo do que será revelado com os resultados do inventário.

Pensando que o inventário da realidade se tornaria um instrumento de levantamento de aspectos da realidade e que poderia potencializar o Tempo Comunidade, começamos o estudo com os educandos e as educandas. As turmas da Lecampo são organizadas pedagogicamente por Coletivos de Trabalho, uma característica da alternância, e levam em consideração a proximidade e o território, pois precisam permitir o encontro no Tempo Comunidade e ainda potencializar a pesquisa, que é tão relevante neste trabalho. Cada Coletivo decidiu a escola que faria o Estágio, visto que as informações levantadas a partir do inventário dariam suporte para conhecer a escola e a comunidade de modo mais aprofundado, a partir do desvelamento da realidade.

Inicialmente, realizamos o estudo nos módulos do primeiro ano: “Reconhecimento da Realidade”, “Educação, Ciências e a questão agrária no Brasil”, e “Estágio Supervisionado I”, e demos continuidade no segundo ano no “Estágio Supervisionado II”. Nesses componentes, muitos elementos foram aparecendo por serem duas regiões de conflitos e de lutas por território; os conflitos fazem parte da vida, mas que muitas vezes as contradições não são evidenciadas.

Para iniciar o trabalho, realizamos o estudo do texto “Inventário da realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo” de Caldart *et al.* (2017). Na sequência, cada Coletivo tinha a liberdade de escolher os blocos, que podiam ser todos, ou não, para iniciarem o levantamento de informação. Entretanto, o Bloco 6, que trata da escola, todos deveriam realizar. Depois de escolhido, percebemos que a grande maioria optou por fazer todos os blocos. Após esse momento, os Coletivos olharam com atenção os blocos selecionados e perceberam que necessitavam acrescentar questões específicas da sua realidade e que não constavam nas orientações de produção do inventário, visto que ele foi organizado para as escolas itinerantes. Ademais, no caso da Lecampo, estávamos em outro contexto, ou melhor, nos territórios tradicionais de quilombolas, caiçaras, caboclos e caboclas, pescadores e pescadoras artesanais, comunidades negras, mas também com um grupo de agricultores e de agricultoras familiares.

Para o inventário, parte dele era trabalhado no Tempo Universidade e a outra parte nos Coletivos de Trabalho no Tempo Comunidade, para conseguirmos orientar melhor os professores e as professoras do curso, os/as quais se organizaram para fazer o acompanhamento em todos os territórios e, ao mesmo tempo, marcar com as escolas para uma conversa e apresentação dos Coletivos e do inventário.

Durante as discussões e o planejamento nas aulas e nos momentos das devolutivas dos Coletivos de Trabalho, eram expostas as contradições, as constatações, as dificuldades encontradas, o que oportunizou às turmas perceberem a grandeza desse trabalho e o desconhecimento/conhecimento das suas comunidades. Auxiliamos na construção dos instrumentos que seriam aplicados e, ao final, na elaboração de um relatório por Coletivo.

A turma Paulo Freire dividiu-se em quatro Coletivos porque só havia quatro escolas do campo no município e finalizaram com uma única cartografia. O processo de construção foi bem interessante, porque tivemos que decidir coletivamente quais elementos seriam representados diante da enorme quantidade de dados que levantaram. Já na turma Guará, com representação de seis municípios com muitas especificidades, as cartografias foram finalizadas por Coletivo. Em um seminário de fechamento do Estágio, fizemos a socialização para a turma, para que todos e todas conhecessem um pouco da realidade de cada território.

Com as cartografias, conseguimos elaborar os elementos do estudo, a problematização. A compreensão da realidade foi muito rica e propiciou avançar na discussão da Educação do Campo, além de aprenderem a confecção dos mapas com os elementos necessários para a representação, pois esse instrumento pode ser utilizado também nas Ciências da Natureza.

Toda essa construção, atrelada aos conflitos e às contradições, despertou-nos para a ideia de utilizar a cartografia como instrumento de síntese da compreensão do território e do entorno da escola. Esses conflitos vividos no cotidiano e identificados na construção do inventário, os quais interferem na organização das comunidades no que se refere à produção, à cultura e à identidade, necessitavam ser evidenciados com maior precisão para o Coletivo

da turma. Nesse viés, entrou a discussão do tipo de escola que a Educação do Campo quer construir e qual formação de professores e de professoras precisamos formar para esta escola que tem a perspectiva do conhecimento, da conscientização e da emancipação.

Cartografia social: instrumento pedagógico de síntese da realidade

A opção de utilizar a cartografia social como síntese nos permitiu a compreensão da totalidade, as conexões conforme as categorias para a realização da análise de conjuntura, a saber: acontecimentos, cenários, atores, relações de força, articulação (relação) entre estrutura e conjuntura, segundo Souza (2005). Ao utilizarmos a análise escalar, conseguimos perceber que ela proporcionou a percepção e o entendimento de que os acontecimentos na comunidade têm relação com as outras escalas. Quando estudamos a escola e sua condição de forma e de conteúdo é porque faz parte de uma estrutura maior, mas que reflete no cotidiano da escola, nas relações sociais que são reproduzidas. A cartografia auxiliou também no estudo dos conflitos territoriais que cada turma está inserida, visto que, por meio dela,

[...] pode se constituir um meio de fornecer subsídios para pensar os problemas sociais e espaciais de nosso tempo. Pode contribuir para a comunicação, para o questionamento, para a constatação das injustiças, das desigualdades, mas, também, para a elaboração de hipóteses e para a teorização. O mapa é a parte material do nosso esforço teórico, do nosso trabalho de compreender a realidade. (MARTINUCI, 2016, p. 41).

Assim, rompendo com uma cartografia tradicional, cartesiana, a cartografia social revelou, nesse processo, um potencial pedagógico para compreendermos o território, pois os mapas possuem as representações, fazem parte da interpretação, leitura, compreensão e análise da realidade a partir do território.

A cartografia social (CS) tem se configurado como uma importante metodologia participativa para o engajamento político e social de comunidades tradicionais e grupos sociais fragilizados social e

economicamente. Na luta pelo território e sua defesa, um processo de CS configura-se como instrumento de produção de conhecimento e mobilização. Tal potencial tem fomentado a incorporação desta metodologia em processos formativos, devido às suas contribuições reais [...]. (GOMES, 2017, p. 97).

Esse tipo de cartografia possibilita compreender que um mapa é muito mais do que uma simples representação do espaço geográfico, mas, sim, uma forma de desvelar a realidade, porque ele é carregado de significados e de intenções que precisam ser compreendidos, discutidos e problematizados.

Na elaboração dos mapas, o conhecimento da realidade serve de base que, unida com as técnicas de confecção, possibilita elaborar mapas que condigam com a realidade. Assim, chamamos atenção para o desvelamento dos conflitos que ficam evidenciados com a discussão do território e a elaboração da sua representação. (FINATTO; FARIAS, 2021, p. 10).

Para esse trabalho junto às turmas da Lecampo, usamos a concepção da cartografia social que tem como precursor o antropólogo Alfredo Wagner Berno de Almeida, que, desde 2005, desenvolve o projeto “Nova Cartografia Social da Amazônia”³ que constitui a construção participativa dos mapas, com significado e compreensão do território. Gomes (2017, p. 100) afirma que “[...] sua origem está nos espaços não formais com vistas a afirmar territorialidades, diferenças culturais e identidades territoriais, a exemplo dos sujeitos sociais com existência coletiva [...]”.

Assim, o uso do instrumento da cartografia social, sob a perspectiva de um método de trabalho que provocava, que problematizava o que muitas vezes os olhos não viam, foi o que nos permitiu a compreensão da realidade. Esses elementos identificados e debatidos coletivamente suscitaram a construção da cartografia, a qual, mesmo depois de conclusa, é referência para a continuidade de diferentes estudos que tomam por base a realidade dos conflitos territoriais na região. Nesse sentido, como elementos do método de atuação na formação de educadores e de educadoras do campo, a problematização da realidade concreta é a chave histórica para a construção, a reafirmação da identidade

³ O projeto está disponível em: <http://novacartografiassocial.com.br/pesquisas/>. Acesso em: 24 ago. 2021.

desses sujeitos e a luta de resistência contra-hegemônica dos povos do campo. É fundamental destacarmos também que as turmas identificaram como elementos de conflito a questão das estradas, os parques que impõem restrições severas às comunidades tradicionais, pois impactam diretamente o modo de vida, o deslocamento, a pesca, a extração de alimentos, as roças, o grande número de escolas fechadas, a distância percorrida até chegar na escola e, conseqüentemente, as manifestações culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que o trabalho com o inventário da realidade e a cartografia social foi uma metodologia que nos permitiu estudar e representar conflitos ambientais e territoriais locais articulados com a escala global. A utilização do inventário foi muito importante, visto que exigiu dos/as estudantes apropriação e aprofundamento de métodos e técnicas de pesquisa, engajamento nas suas comunidades e escolas no processo de levantamento de informações. Como curso, o inventário, após positiva avaliação entre os/as docentes, foi inserido como estratégia metodológica para a realização dos Estágios Curriculares, a fim de conhecer as escolas e o seu entorno.

No caso da cartografia, ela mobilizou os/as estudantes a buscarem saberes necessários na construção de mapas, como escala, direção, legenda e fonte. Ademais, os/as estudantes perceberam que os mapas apresentam uma linguagem mais acessível para a comunicação nas comunidades. No entanto, ressaltamos que devem ser construções participativas na elaboração dessas representações e que tenham significado para os sujeitos.

Outrossim, houve avanço na compreensão do território e da questão agrária com uma visão ampliada da configuração da região a partir da leitura do espaço e da construção social, assim como da memória histórica como parte dos territórios. Assim sendo, entendemos que foi a visão do município, como uma porção do espaço geográfico cartografado, que possibilitou esse entendimento.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.).

Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, R. S. **Caminhos para transformação da escola.** 2015. Disponível em: <https://xanelaaberta.files.wordpress.com/2015/05/textocaminhostransformac3a7c3a3oescolaroseli-rev.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

CALDART, R. S. *et al.* **Inventário da Realidade:** guia metodológico para uso nas escolas do campo. Veranópolis: Instituto de Educação Josué de Castro, 2016. Disponível em: https://docgo.net/doc-detail.html?utm_source=inventario-educacao-do-campo-docx. Acesso em: 17 abr. 2019.

CALDART, R. S. *et al.* Inventário da realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo. In: CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da Escola:** trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo. v. 4. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 163-182.

CALDART, R. S. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (org.). **Formação de formadores:** reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 55-76. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 9).

FINATTO, R.; FARIAS, M. I. A cartografia social como recurso metodológico para o ensino de Geografia: considerações a partir do programa Escola da Terra – Paraná. **Revista Geografia Ensino e Pesquisa**, Santa Maria, v. 25, n. 3, mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/2236499443605>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/43605/pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, L. C. Escola Única do Trabalho. *In*: CALDART, R. S. *et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 13-787.

GOMES, M. de F. V. B. Cartografia Social e Geografia Escolar: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 97-110, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i13.488>. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/488/230>. Acesso em: 24 ago. 2021.

HAMMEL, A. C.; FARIAS, M. I.; SAPELLI, M. L. S. Complexos de Estudo – do inventário ao Plano de Estudos. *In*: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. (org.). **Caminhos para transformação da escola**: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 67-96.

MARTINUCI, O. da S. Geografia, Semiologia Gráfica e Coremática. **Mercator**, Fortaleza, v. 15, n. 3, p. 37-52, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.4215/RM2016.1503.0003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mercator/a/wHZjLYB5kQhSSkM4zjJxtLD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SCHELESENER, A. H. Esboço de uma filosofia da educação no pensamento de Antonio Gramsci. *In*: ROCHA, D. (org.). **Filosofia da educação**: diferentes abordagens. Campinas: Papius, 2004. p. 57-78.

SOUZA, H. J. de. **Como se faz análise de conjuntura**. Petrópolis: Vozes, 2005.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. **Programa Procampo** – SESU/SECADI/SETEC Edital 02. Curso Especial de Licenciatura em Educação do Campo. Curitiba, Setor Litoral: UFPR, setembro 2012. Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

CAPÍTULO 2

INVENTÁRIO DA REALIDADE DO MUNICÍPIO DE ADRIANÓPOLIS

**Carla Fernanda Galvão Pereira
Samara Rodrigues do Nascimento**

INTRODUÇÃO

A questão principal deste texto é relatar como foi o processo de construção do inventário da realidade, no município de Adrianópolis, pelos/as estudantes da turma Paulo Freire como sujeitos ativos na construção dos Estágios nas escolas estaduais do campo. A abordagem caracteriza-se como qualitativa, participativa, exploratória e se pauta em pesquisas bibliográficas, que sem elas não se constrói um texto. Dessa forma, pretendemos relatar o processo, os desafios e as dificuldades dos/as estudantes durante os Estágios I e II da turma Paulo Freire, por meio do inventário da realidade. Segundo Caldart (2015, p. 14), “[...] os sujeitos da escola precisam conhecer a realidade atual, do seu entorno e de seu próprio funcionamento. Para conhecer é preciso pesquisar, estudar essa realidade, tomando os dados levantados como matéria-prima do planejamento pedagógico”.

As pesquisas exploratórias contribuem para desenvolver, esclarecer e transformar conceitos e convicções, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou de argumentos pesquisáveis para estudos posteriores. Segundo Minayo (2009, p. 14): “A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador”. Nesse caso da metodologia, utilizamos também a ferramenta de pesquisa exploratória. Segundo Gil (2008, p. 27), esse tipo de pesquisa constitui “[...] a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico,

tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos”.

Durante as aulas dos módulos “Reconhecimento da Realidade” e “Educação, Ciências e a questão agrária no Brasil”, foram abordados diversos temas relacionados à ocupação de terras pelos povos originários, à divisão das terras desde a chegada dos portugueses ao Brasil até os dias atuais e, principalmente, às contradições apresentadas durante o processo, assim como à educação e seu histórico no Brasil, à construção da Educação do Campo e à escola.

Esses conteúdos refletiram em debates que levaram os/as estudantes a um olhar mais amplo sobre o processo de ocupação/apropriação das terras e a perceber as consequências que as decisões políticas, sociais e econômicas causam, no contexto atual, para a realidade dos povos que vivem no campo. Nesse processo, os/as estudantes fizeram um levantamento das escolas fechadas no município e descobriram que foram dezenas delas e que o município passou pela nucleação¹.

A turma estava organizada em dez Coletivos quilombolas para os trabalhos permanentes do curso, mas, para a elaboração do inventário, foi dividida em quatro, porque há quatro escolas para o Estágio no município. Ademais, as divisões deram-se por proximidade da escola, visto que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a área da unidade territorial de Adrianópolis é de 1.349,311 km²; seria difícil, portanto, para os/as que moram mais longe fazer esse levantamento.

Para coletar os dados, os Coletivos organizaram seus cadernos de campo, nos quais buscavam registrar todos os acontecimentos, como conflitos agrários presentes próximos às escolas, se havia trabalho agrícola, vegetação, população, economia local, aspectos religiosos, história da formação daquele bairro e forma de organização dos moradores e das moradoras. Segundo Minayo (2009, p. 71), “[...] o caderno de campo é chamado de diário de campo,

¹ A nucleação dá-se “[...] por meio do uso intensivo do transporte escolar e deslocamento de alunos desde suas comunidades para escolas com maior população, onde estes são reunidos em classes de acordo com sua faixa etária” (GONÇALVES, 2010, n.p.).

no qual escrevemos todas as informações, até aquela que não fazem parte do material formal”. O método utilizado pelos Coletivos para o levantamento do inventário foi por meio de pesquisa de campo.

Com orientações dos educadores e das educadoras, cada Coletivo teve o texto base de Roseli Caldart, intitulado “Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo”. Nele, estavam os roteiros para as entrevistas com a comunidade. Para a organização e a sistematização dos inventários, utilizamos duas formas de trabalho coletivo. A primeira foi a construção do inventário por escola, a qual reuniu informações do bairro onde estava localizado o colégio e seu entorno, das casas das famílias, das ruas, das estradas e de todas as informações que foram sendo resgatadas com as famílias daquela localidade, seguindo nosso roteiro de elaboração. Posteriormente, realizamos a socialização com a turma. A segunda forma foi a sistematização de todos os inventários para iniciar a cartografia deles. A metodologia pensada para a construção cartográfica foi primeiro levantar, coletivamente, todos os elementos que seriam representados; na sequência, organizar os grupos menores para pensar o símbolo de representação; para depois, iniciar o mapa inserindo as camadas de informações. Essa pesquisa encerrou o Estágio Curricular I e II. Assim, no semestre seguinte, no Estágio Curricular III, já estávamos com a realidade de todas as escolas inventariadas.

Juntamente aos professores e às professoras, pensamos que, depois de organizada a cartografia, pudéssemos apresentar para as comunidades as constatações de nossas pesquisas. Já que se tratava do inventário do território das comunidades ligadas a uma das escolas, optamos pela cartografia social para demonstrar as informações que coletamos na pesquisa de campo de cada escola e do seu entorno.

A organização dos trabalhos

Na distribuição das áreas a serem pesquisadas, os Coletivos Rio Ribeira e Oziel Alves ficaram com o Colégio Estadual Santa Bárbara, localizado no bairro Centro, os quais visitaram, ao todo, 12 comunidades, sendo elas: Centro, Km 4, Km 15, Km 29, Ilha Rasa, Ribeirão do Rocha, Pinhalzinho, Descampado, Sitinho,

Laranjal, Barra Linda e Epitácio Pessoa. Os Coletivos Mulheres em Luta, Girassol e Dandara ficaram com o Colégio Estadual do Campo Porto Novo, localizado no bairro Porto Novo, e pesquisaram nas comunidades de Porto Novo, Córrego das Moças, Sete Barras, Tatupeva, Forquilhas, Roques, Porto Velho, Córrego dos Malaquias, Caraçinha. Os Coletivos Águas do Vale e Dorothy Stang ficaram com o Colégio Estadual do Campo Selbmann, localizado no bairro Vila Mota, e realizaram a pesquisa nas comunidades de Vila Mota, Capelinha e Barra Grande. Os Coletivos Diogo Ramos, Resistência e Zumbi ficaram com o Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos e pesquisaram nas comunidades de João Surá, Mamonas, Andorinhas e Praia do Peixe.

No planejamento para o levantamento das informações e para a construção do inventário, a turma já estava organizada em dez Coletivos quilombolas, os quais tinham nomes de personalidades de importância histórica e de representação para as comunidades. Essa escolha faz parte de uma tradição da Educação do Campo e tem a finalidade da auto-organização para o Tempo Comunidade. Assim, foram denominados: Diogo Ramos, Rio Ribeira, Oziel Alves, Dandara, Mulheres em Luta, Dorothy Stang, Zumbi, Resistência, Águas do Vale e Girassol.

A princípio, dividimos os Coletivos por regiões mais próximas às localidades de moradias dos/as estudantes. Desse modo, o Estágio aconteceu nas quatro escolas estaduais do município: Colégio Estadual Santa Bárbara, Colégio Estadual do Campo Selbmann, Colégio Estadual do Campo Porto Novo, Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos. No primeiro Estágio, a principal intenção era de observar o espaço escolar e construir relações com o corpo docente. Em busca de conhecer para além das salas de aulas, queríamos compreender, também, em qual território os colégios estavam inseridos, de qual localidade eram os/as estudantes e os professores e as professoras e se haviam escolas que foram fechadas.

Dividimos o trabalho em dois momentos, sendo o primeiro em blocos, que consistiu nas seguintes indagações: Bloco 1: Recursos Naturais: (re)conhecendo a biodiversidade; Bloco 2: Pessoas/famílias que compõem a comunidade da escola: características de constituição, aspectos sociais, econômicos e culturais;

Bloco 3: Produção: sistemas produtivos e uso de tecnologias; Bloco 4: Formas de trabalho e sua organização; Bloco 5: Lutas sociais e formas de inserção e organização política das famílias; Bloco 6: Escola: estrutura física, formas de organização do trabalho, aspectos curriculares, o que fazem as crianças e os/as jovens no tempo em que não estão na escola. No segundo momento, os Coletivos reuniram-se visando ao aprofundamento de estudos a partir de: Bloco 1: Levantamentos de percurso histórico; Bloco 2: Biodiversidade, sistemas de produção, trabalho e uso de tecnologias; Bloco 3: Levantamentos/ estudos socioculturais.

Com as informações da primeira fase, elaboramos questionários como ferramenta para as visitas. No trabalho de campo, tivemos uma visão mais próxima da realidade, visto que observamos as dificuldades encontradas no dia a dia desses educandos e dessas educandas e de suas famílias. A partir do momento em que conhecemos a realidade dos/as estudantes que frequentavam a escola, foi possível compreendermos uma parte das dificuldades enfrentadas e, com essas informações, constituirmos uma bagagem mais rica de informação no contexto das aulas ministradas, para tornar as aulas mais próximas de sua realidade. As entrevistas e os materiais recolhidos pelos Coletivos geraram uma série de dados, que eram necessários ser sistematizados e analisados, buscando saber sobre qual realidade cada uma dessas localidades perpassa.

A pesquisa foi fundamental porque a turma, como um todo, nunca havia elaborado uma e nem sistematizado muitos elementos. Ela propiciou, já no início, o contato com o trabalho acadêmico, o qual teve a vantagem de ter sido elaborado e pensado, coletivamente, em cada passo do processo. A orientação dos/as docentes foi importante porque podíamos recorrer cada vez que tínhamos dúvidas e compreender a importância de uma pesquisa comprometida com a realidade.

Construção dos mapas cartográficos do fechamento das escolas no município de Adrianópolis

Para conhecermos a realidade das comunidades no entorno das escolas, optamos por desenvolver um inventário da realidade, que faz parte

da proposta pedagógica desenvolvida nas escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Paraná, a qual já foi detalhada no primeiro capítulo. A turma fez o estudo das correntes pedagógicas e, dentro delas, buscou estabelecer como a escola era vista e organizada de acordo com cada concepção, a fim de compreender qual escola a Educação do Campo quer construir, uma vez que, para isso, é preciso repensar a forma, o conteúdo e a metodologia aplicada. Dessa forma, o guia metodológico sistematizado pela professora Roseli Caldart serviu de base para a organização do trabalho. Essa orientação para as escolas da Reforma Agrária, para as quais o guia foi pensado, foi por nós trabalhada e possibilitou, por meio do inventário, a pesquisa, o levantamento de dados e a sistematização da realidade de forma coesa.

Este nome foi dado ao instrumento que materializa uma decisão fundamental para realização de nossa matriz formativa: os sujeitos da escola precisam conhecer a realidade atual, do seu entorno e de seu próprio funcionamento. Para conhecer é preciso pesquisar, estudar essa realidade, tomando os dados levantados como matéria-prima do planejamento pedagógico. E mesmo para quem vive no assentamento ou acampamento, ou para quem já está há mais tempo na escola, esse estudo pode trazer muitos elementos novos. Os inventários, também chamados de “diagnóstico da realidade” em algumas escolas, visam identificar atividades, situações, fontes educativas do meio cujo vínculo permita a relação teoria e prática e o alcance dos objetivos formativos e de ensino formulados. (CALDART, 2015, p. 14).

A intenção da pesquisa era conhecer, inicialmente, o entorno das escolas onde iríamos realizar as etapas dos Estágios, com carga horária obrigatória do curso, a qual era distribuída em fases, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (UFPR, 2012):

INSERÇÃO I – envolve atividades relacionadas com o diagnóstico do contexto social em que se organiza o trabalho pedagógico, bem como a análise das correlações que se estabelecem entre o cotidiano das organizações escolares, a comunidade interna e externa e as exigências da sociedade contemporânea.

INSERÇÃO II – caracteriza-se pela análise multidimensional do processo educacional em sala de aula e nos demais espaços educativos, abordando propostas de construção do conhecimento centrados

no processo ensino aprendizagem percebido em todas as suas dimensões: características, etapas, tipologias e teorias, seus fatores de influência e problemas, suas práticas didáticas pedagógicas, suas práxis avaliativas.

INSERÇÃO III – intervenção do profissional em formação no processo educativo garantindo o aperfeiçoamento da evolução e das especificidades dos processos utilizados na educação básica do campo, permeado por princípios filosóficos e políticos que sustentam a docência emancipatória. (UFPR, 2012, p. 86-87).

Desse modo, no Estágio do primeiro ano, o trabalho do inventário da realidade foi fundamental para a realização das fases durante todo o percurso do curso. As conclusões da turma foram sistematizadas em um produto final, que foi a confecção de mapas cartográficos de cada região escolar do município de Adrianópolis. Por fim, esses mapas concretizaram-se na representação das consequências que o modelo de desenvolvimento imposto para a região causou diversos ataques aos direitos das comunidades, apresentando diversos problemas estruturais na educação. Como exemplo dessa situação, o fechamento de diversas escolas do campo passou pelo processo de nucleação, fazendo com que os/as estudantes do município se concentrassem em apenas quatro escolas que ofertam a modalidade para o Estágio da Licenciatura nas escolas onde realizamos os Estágios.

O inventário da realidade do município de Adrianópolis foi fruto de um trabalho do primeiro ano da turma Paulo Freire do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral, no ano de 2016. A intenção desse trabalho era conhecer o território no entorno das escolas onde seria realizado o primeiro Estágio Curricular obrigatório. Assim, a primeira fase da Proposta Pedagógica Curricular do curso foi denominada Conhecer e Compreender: conhecer a realidade onde estavam inseridos/as os educandos e as educandas e a turma, no sentido de coletar dados e informações referentes às comunidades e compreendê-los a partir da problematização existente em cada uma dessas localidades. A turma organizou-se em quatro Coletivos, pois existem apenas quatro escolas que atendem ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio no município, área

de formação que podem atuar, sendo uma dessas escolas o lugar do Estágio porque recebe muitos/as estudantes do campo.

A turma Paulo Freire foi uma turma ofertada no território do Vale do Ribeira paranaense, no município de Adrianópolis. Era composta por estudantes quilombolas, agricultores e agricultoras e familiares, caboclos e caboclas e trabalhadores e trabalhadoras da educação e ribeirinhos e ribeirinhas que durante todo o ano de 2016 participaram das aulas oferecidas nos finais de semana, pois boa parte da turma trabalhava durante a semana. Os professores e as professoras do curso compartilhavam os espaços com os educandos e as educandas. Além disso, a cada 15 dias, professores e professoras revezavam-se para lecionar.

À medida que construímos o inventário, percebemos que o trabalho coletivo era fundamental. Cada um tinha uma determinada informação, mas, ao sistematizarmos essas informações, fomos percebendo muitas contradições no processo. Um dos pontos que nos chamou atenção foi o fechamento de muitas escolas do campo no município. Nos últimos anos, intensificou-se a nucleação das escolas onde iríamos realizar o Estágio; por conta disso, encontramos estudantes oriundos/as de escolas fechadas de muitas comunidades.

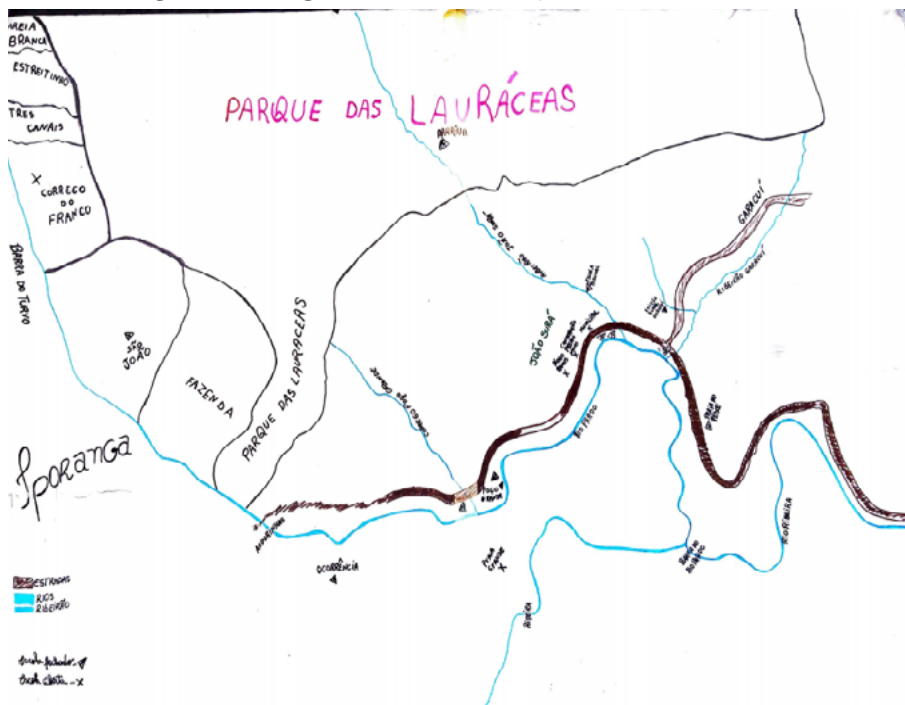
Nós já havíamos estudado sobre o aumento do fechamento das escolas no Estado do Paraná, e com a análise que fizemos sobre a nucleação dos educandos e das educandas imediatamente percebemos que o mesmo processo estava acontecendo em Adrianópolis. Com a orientação dos educadores e das educadoras e da coletividade da turma, produzimos o inventário, alicerçado na obra de Caldart *et al.* (2017), “Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo”. Por meio dele, foi possível conhecermos nosso município, os conflitos territoriais agrários, bem como refletirmos sobre a importância de conhecer o que nos permeia para entender nosso passado, avivar as histórias que perdemos durante tantas mudanças que aconteceram. Assim sendo, o inventário é uma ferramenta fundamental, pois traz para dentro da escola a realidade da comunidade, seu entorno, o qual é muitas vezes ignorado e desconsiderado na construção do conhecimento.

Diante disso, ressaltamos que nossos maiores desafios foram a dificuldade de locomoção dos/as integrantes dos Coletivos até as comunidades

mais distantes e a timidez dos entrevistados e das entrevistadas. Acreditamos que essa timidez seja atribuída ao receio e ao amedrontamento por parte de empresas que tinham a intenção de apropriar-se desses territórios, o que gerou muita luta e resistência. Entretanto, para nós, educandos e educadas, essa busca de informações foi um prazer para podermos aprender mais, saber sobre o nosso passado e verificar a situação que essas comunidades se encontram, as quais são resultados da história.

O Coletivo da comunidade quilombola, onde o Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos está situado, mapeou a área entorno do Parque das Lauráceas, destacando as riquezas naturais e a divisão dos núcleos familiares. Os/As estudantes observaram diversos conflitos nesse território e optaram em indicar as escolas que foram fechadas e as que ainda resistem em meio à política de fechamento. A Figura 1 a seguir registra o primeiro esboço do inventário da realidade do Coletivo.

Figura 1 – Cartografia da comunidade quilombola de João Surá



Fonte: Acervo do inventário da realidade do Colégio Estadual Ouilombola Diogo Ramos, 2016.

Os/As estudantes que moram próximos/as à escola do Porto Novo e que faziam parte do segundo Coletivo optaram em desenhar o bairro e destacar onde estão localizadas as casas dos/as estudantes do curso (Figura 2). Foram localizadas igrejas, posto de saúde e escolas que foram fechadas e as que estão em funcionamento.

Figura 2 – Cartografia da comunidade do Porto Novo



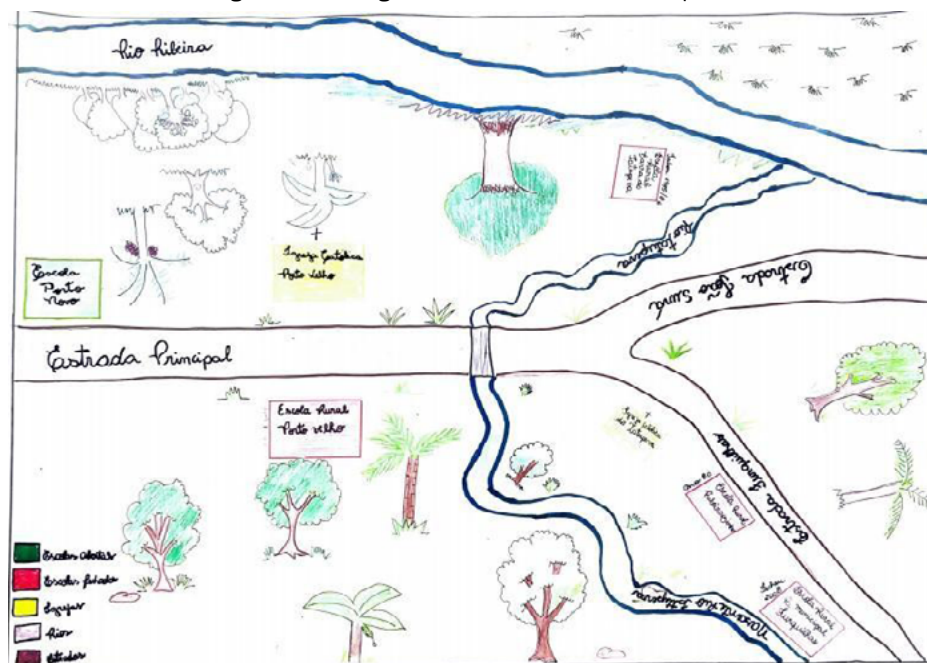
Fonte: Acervo do inventário da realidade do Colégio Estadual do Campo Porto Novo, 2016.

Seguindo a estrada principal do município, encontramos o bairro² Porto Velho e Tatupeva. Os/As estudantes desse Coletivo optaram em desenhar o croqui destacando o território, as riquezas naturais e também observamos o fechamento de escolas. Os/As estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio dessas comunidades são deslocados com transporte escolar

² Denominação dada para comunidades.

para estudar no Porto Novo. Segundo os relatos, foram fechadas três escolas nessas comunidades (Figura 3).

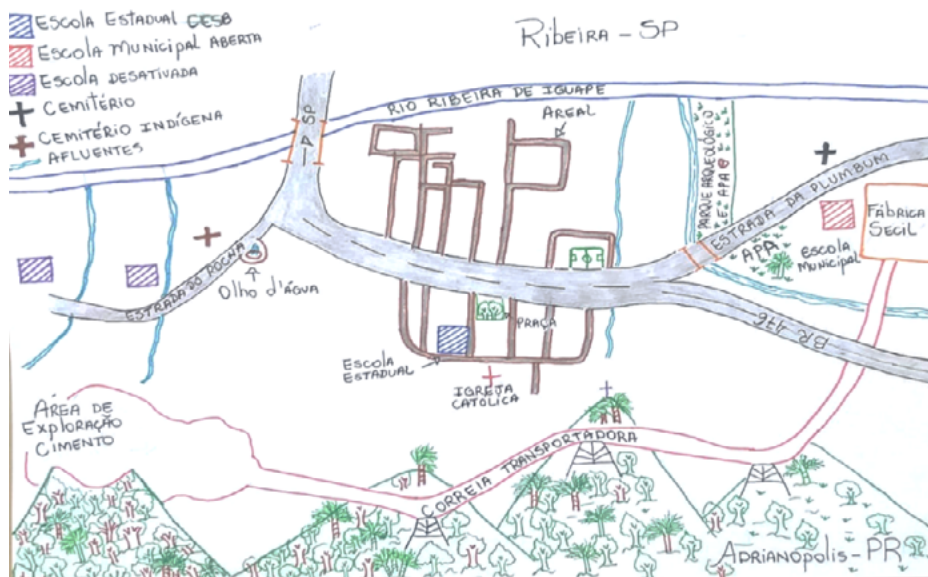
Figura 3 – Cartografia da comunidade do Tatupeva



Fonte: Acervo dos Coletivos de Trabalho do Estágio no Colégio Estadual do Campo Porto Novo, 2016.

Os educandos e as educandas destacaram as transformações que ocorreram, como a construção da correia transportadora de pedras de cimento, obra construída para retirar os caminhões que carregavam essas pedras pela avenida principal, afetando diretamente as pessoas, com barulho e pó da pedra. Observamos as escolas municipais desativadas, o Colégio Estadual Santa Bárbara, o qual recebe os alunos e as alunas das comunidades mais próximas, o cemitério municipal, o cemitério indígena desativado, as afluentes, a área de exploração de cimento, a área de parque arqueológico e as áreas de proteção ambiental. Atualmente, um dos maiores conflitos que verificamos é o territorial, uma vez que toda a população convive com o constante receio de desastres naturais impulsionados pelas atividades antrópicas (Figura 4).

Figura 4 – Cartografia da cidade de Adrianópolis

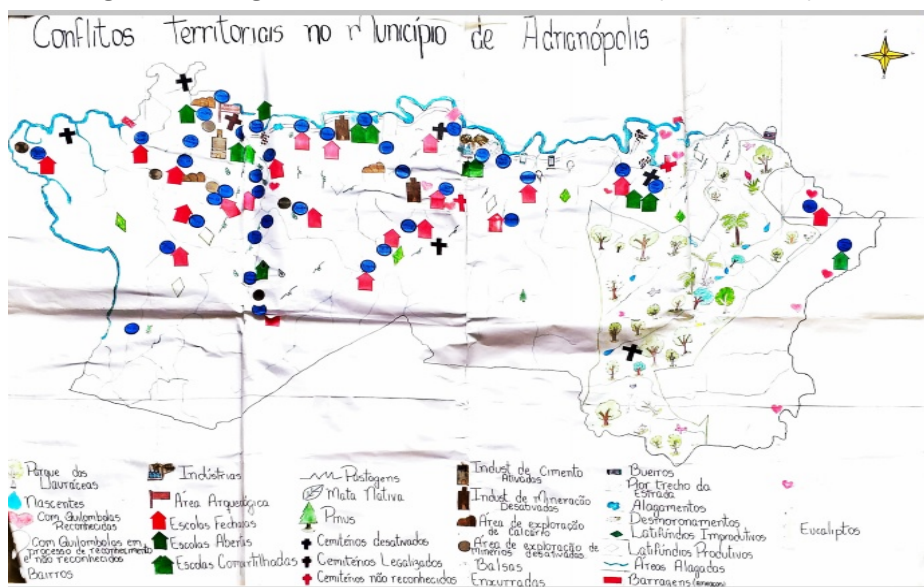


Fonte: Acervo do inventário da realidade do Colégio Estadual Santa Bárbara, 2016.

Com as informações e o levantamento de dados das pesquisas, elaboramos um mapa do nosso município com a inserção dos principais elementos que a turma selecionou para que desse a visão da amplitude da pesquisa. Definimos o título, e os Coletivos foram para a construção dos símbolos, com a compreensão que deveriam ser bem elaborados, já que a ideia era apresentar os colégios inventariados. Isso significava sair dos símbolos convencionais e criar símbolos que tivessem relação com os elementos representados nas comunidades e os conflitos territoriais que perpassam a realidade (Figura 5).

Durante o Estágio nas escolas, conseguimos relacionar as informações dos conteúdos trabalhados e que estavam no inventário da realidade. Isso nos mostrou a importância da pesquisa que a Educação do Campo tanto valoriza na produção do conhecimento.

Figura 5 – Cartografia dos conflitos territoriais do município de Adrianópolis



Fonte: Acervo da turma Paulo Freire, 2016.³

Boa parte dos/as estudantes não tinha conhecimento, assim como nós, antes da pesquisa, do inventário da realidade. Fomos capazes de apresentá-lo dentro de sala e socializar as informações com os demais grupos. Esse processo foi muito interessante porque conseguimos ter dimensão do tamanho do município e ver que os problemas não eram localizados somente em uma comunidade, já que muitas outras também tinham os mesmos problemas.

Identificamos que na extensão do município há muitas comunidades quilombolas, algumas já foram reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares e certificadas, outras ainda estão no processo de luta para o reconhecimento de seus territórios. Nas escolas onde realizamos o Estágio, há um percentual representativo de estudantes oriundos/as dessas comunidades. Além disso, constatamos que a grande extensão do município tem a presença do bioma da Mata Atlântica, com uma rica fauna e flora. Ao observar o mapa, podemos perceber a presença do Parque Estadual das Lauráceas, o qual foi implementado

³ A imagem colocada no texto não está com a qualidade esperada por tratar-se de um trabalho manual.

em 1970 no período da ditadura militar e que retirou muitos moradores e muitas moradoras de suas terras, reorganizando a estrutura agrária da região.

Outro conflito observado, foi a tentativa de instalar uma usina hidrelétrica em Tijuco Alto. Uma grande extensão em terras seria alagada pelas águas, afetando a fauna e a flora, com intervenções irreversíveis à maior faixa contínua de Mata Atlântica localizada na região, além de trazer inúmeros riscos à população. Muitos/as moradores e moradoras amedrontados/as venderam suas terras com medo de serem expulsos/as, mas, felizmente, em fevereiro de 2018, a Justiça Federal em Itapeva, São Paulo, declarou extinta a concessão para a instalação da usina hidrelétrica, não causando dano ambiental. No entanto, houve a evasão das pessoas sem a possibilidade de retornarem, uma vez que as terras já pertenciam à empresa.

Depois que a turma Paulo Freire fez as constatações e a construção do inventário, a turma sentiu a necessidade de ajudar na construção de um seminário regional sobre o tema da Educação no município de Adrianópolis e na região do Vale do Ribeira do Paraná e de São Paulo. Na ocasião, os/as estudantes apresentaram a pesquisa realizada e o produto final para todos e todas presentes no seminário. Diante desse trabalho grandioso, que contribuiu para o processo de conscientização diante das constatações da pesquisa, é preciso repensar a escola, onde o vínculo com a realidade faça parte da construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com tantas pesquisas, a partir do levantamento de dados, podemos afirmar que depois de todo esse desenvolvimento, descoberta, prática, produção, o sentimento que melhor descreve é felicidade, fascínio por poder ver o resultado, o qual nos possibilitou aulas mais ricas, com conteúdo que são parte da existência, da prática e da vida dos educandos e das educandas do campo. São conteúdos resgatados pela comunidade, e a base de todas essas informações tornou-se fundamental para produzirmos bons planejamentos. Com esse conhecimento, foi muito mais fácil elaborarmos aulas que posteriormente foram propostas para as escolas.

O Estágio, durante os quatro anos de Graduação, proporcionou à turma a vivência com os familiares e com a comunidade no entorno da escola. Outrossim, por meio dos trabalhos realizados, termos contato com diversas metodologias de pesquisa de campo e de referências bibliográficas auxiliaram-nos nas reflexões do dia a dia da pesquisa. Esse trabalho ajudou a construir muitos Trabalhos de Conclusão de Curso, ao auxiliar na resolução de problemas e considerar criticamente diversos aspectos científicos, éticos, sociais, econômicos e políticos, os quais envolvem a prática docente e a gestão escolar do campo, cumprindo com os objetivos do Estágio do setor.

Esse trabalho foi apresentado no II Seminário de Educação do Campo do Vale do Ribeira que reúne o lado paranaense e paulista com a intenção da construção da Educação do Campo na região do Vale do Ribeira.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. **Caminhos para transformação da escola**. 2015. Disponível em: <https://xanelaaberta.files.wordpress.com/2015/05/textocaminhostransformac3a7c3a3oescolaroseli-rev.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.

CALDART, R. S. *et al.* Inventário da realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo. In: CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da Escola: trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo**. 4. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 163-182.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, G. B. B. Nucleação das escolas rurais. **Gestrado UFMG**, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/149-1.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. **Programa Procampo** – SESU/SECADI/SETEC Edital 02. Curso Especial de Licenciatura em Educação do Campo. Curitiba, Setor Litoral: UFPR, setembro 2012. Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

CAPÍTULO 3

INVENTÁRIO: CONHECENDO A REALIDADE DOS/AS ESTUDANTES E DAS COMUNIDADES NO ENTORNO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA DESAUDA BOSCO DA COSTA PINTO E DO COLÉGIO ESTADUAL VEREADOR OSNY DAVID FRAGA

Maria Eliane de Souza Bonato
Regiane Bueno Gonzaga

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida por acadêmicos e por acadêmicas do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) envolvendo três Coletivos de Trabalho¹. As atividades foram desenvolvidas pelos Coletivos que elaboraram uma metodologia participativa para realizar o trabalho na perspectiva da pesquisa-ação, orientados pela proposta do Complexo de Estudos implementada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Paraná (PR) nas escolas itinerantes, que desenvolve um dos trabalhos denominado inventário da realidade, adotado pela Licenciatura, por compreender que pensar a escola é também compreender o seu entorno. Dessa forma, realizamos o estudo “Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo” sistematizado por Roseli Caldart e estabelecemos critérios para realizar as tarefas que foram distribuídas entre os/as componentes do Coletivo.

¹ Os Coletivos de Trabalho fazem parte da prática pedagógica de organização da Educação do Campo. Os Coletivos são formados pensando nos territórios, na proximidade para potencializar o Tempo Comunidade e na auto-organização dos/as estudantes.

Ao realizarmos a pesquisa para conhecer a realidade das comunidades, observamos não só a organização, mas colhemos relatos importantes como o de uma professora da comunidade do Rio Sagrado, apaixonada pela sua profissão, a qual nos emocionou contando sua história de vida como professora, poetisa e benzedeira. O inventário foi desenvolvido por três Coletivos de Trabalho: Rio Sagrado, Marumbi e Agroflorestar. Esse documento serviu como instrumento para o reconhecimento desses sujeitos.

A Educação do Campo, nesse contexto, tem um papel fundamental para discutir propostas para a comunidade a partir de sua própria realidade. Assim sendo, essa ferramenta auxilia a escola do campo onde o educando e a educanda farão parte do processo de aprendizagem, fazendo correlações do conteúdo sistematizado com sua própria vivência e aproximando a família, a escola e a comunidade. O objetivo deste trabalho foi, assim, conhecer o processo de organização da Escola Professora Desauda Bosco da Costa Pinto e do Colégio Vereador Osny David Fraga, a sua história, a realidade de seus/suas estudantes e das 24 comunidades do entorno.

O “Inventário da realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo” (CALDART *et al.*, 2017), apresenta a orientação para fazer o levantamento em sete blocos, dentre eles:

Bloco 1: Recursos Naturais: (re)conhecendo a biodiversidade; Bloco 2: Pessoas/famílias que compõem a comunidade da escola: características de constituição, aspectos sociais, econômicos e culturais; Bloco 3: Produção: sistemas produtivos e uso de tecnologias; Bloco 4: Formas de trabalho e sua organização; Bloco 5: Lutas sociais e formas de inserção e organização política das famílias; Bloco 6: Escola: estrutura física, formas de organização do trabalho e aspectos curriculares; Bloco 7: O que fazem as crianças e jovens no tempo em que não estão na escola. (CALDART *et al.*, 2017, p. 3).

Esses blocos não são fechados, mas, sim, orientativos. No planejamento, definimos quais seriam os aspectos e o que faríamos. A metodologia utilizada para a organização do trabalho iniciou ainda em sala de aula com o estudo do inventário e os objetivos para o Estágio. Depois desse momento, seguimos para o planejamento nos Coletivos de Trabalhos. Assim, em um primeiro momento,

no Tempo Comunidade, fizemos uma reunião para definirmos quais blocos do inventário iríamos trabalhar. Em um segundo momento, organizamos os/as responsáveis por cada parte da pesquisa e como seriam as abordagens. Todos e todas indicaram, cada um/uma em seu bloco, as prováveis perguntas para a elaboração de um questionário. Esse trabalho começou em meados do mês de abril de 2017 e sua apresentação ocorreu em meados de outubro do corrente ano em um seminário de sistematização, onde todos os Coletivos apresentaram o inventário e a cartografia.

O inventário da realidade das comunidades da região Sul de Morretes

Dentre as razões da realização da pesquisa, nas comunidades do entorno da escola situada em Morretes (PR), estava o cumprimento de carga horária obrigatória de Estágio Supervisionado da Lecampo – Ciências da Natureza. Nesse sentido, cada escola “[...] é um centro cultural e de pesquisa que permite o estudo, a compreensão e a transformação da vida cotidiana. A escola, portanto, não é mera preparação para a vida, mas está na própria vida. (FREITAS; SAPELLI; CALDART, 2013, p. 20). Esse contato direto com a estrutura escolar, o local em que ela está inserida, conhecer a comunidade do campo, suas histórias e necessidades, possibilitou elaborarmos planos de aula de acordo com a realidade, abordando questões em que os/as estudantes pudessem participar diretamente, contando suas experiências.

O Estágio foi uma etapa da Licenciatura que colocou o Coletivo de Trabalho (inventário da realidade) não apenas dentro de uma sala de aula, mas dentro da realidade de cada educando e educanda pertencente àquela escola. Os Coletivos planejaram primeiro que fariam o inventário da região Sul do município de Morretes. Depois disso, definimos os aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos a partir das seguintes ações:

- Ler para conhecer a estrutura de funcionamento das instituições, sua história e seu Projeto Político Pedagógico (PPP).
- Realizar diagnósticos ecossocioeconômico e cultural da comunidade do entorno das instituições.

- Elaborar questionário para coleta de dados que será respondido pelos educandos e pelas educandas, e analisar e comparar os dados que serão demonstrados por meio de gráficos.
- Entrevistar um membro da comunidade.
- Levantar dados das escolas fechadas nos anos de 1980 a 2017 no município.
- Construir uma cartografia social do município.
- Apresentar os resultados pesquisados.

O inventário da realidade trouxe uma dimensão do que é trabalhar no coletivo, um dos princípios da Educação do Campo. Ele foi muito importante para a auto-organização, a qual também é um princípio. Superar as dificuldades que encontramos no grupo nos fez perceber que nem sempre o individual é o que conta. Ademais, enfrentamos as contradições que esse trabalho nos colocou, pois ele nos obrigou a pensar a escola para além da sala de aula. O desafio de juntar a teoria e a prática foi trabalhoso, mas fomos compreendendo, na elaboração da pesquisa e no contato com as famílias, que esse inventário nos colocaria em outro patamar da realidade. Paulo Freire nos diz, na obra *Pedagogia da Autonomia*, que ensinar exige apreensão da realidade: “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, p. 76).

O esforço do Coletivo de Trabalho e o empenho de cada acadêmico e de cada acadêmica resultaram em uma bela pesquisa que mostra a realidade da comunidade no entorno da escola. O inventário permitiu conhecermos a realidade das comunidades do campo, trouxe informações importantes que contribuíram nos processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, essa troca de saberes despertou o interesse pela pesquisa e cada acadêmico e acadêmica trouxe a sua comunidade para dentro da universidade, mostrando sua cultura e a diversidade do nosso litoral.

O inventário e a cartografia das comunidades mostram a realidade das 24 comunidades no entorno da Escola Municipal Professora Desauda Bosco da Costa Pinto e do Colégio Estadual Vereador Osny David Fraga, ambos situados na BR 277, km 23, no município de Morretes (PR). O inventário e a cartografia

possibilitam o educador e a educadora das escolas do campo conhecer melhor a realidade dos educandos e das educandas, a estrutura da comunidade e seus aspectos, identificando melhorias, como abastecimento de água, transporte, comércio, posto de saúde, associações, cultivos. A partir da cultura local e da problemática de cada comunidade expressas na cartografia, o educador e a educadora encontram todos os dados da comunidade, onde os educandos e as educandas estão inseridos/as.

Assim sendo, a Educação do Campo tem um papel fundamental no reconhecimento da realidade dos/as estudantes. Essa ferramenta (inventário/cartografia) possibilita-nos elaborar propostas de acordo com a sua própria realidade, para que não seja um local de reprodução de trabalho, mas, sim, um lugar de possibilidades, de construção de conhecimento, estabelecendo uma relação entre escola, estudantes, família e comunidade. Gomes (2017) afirma que

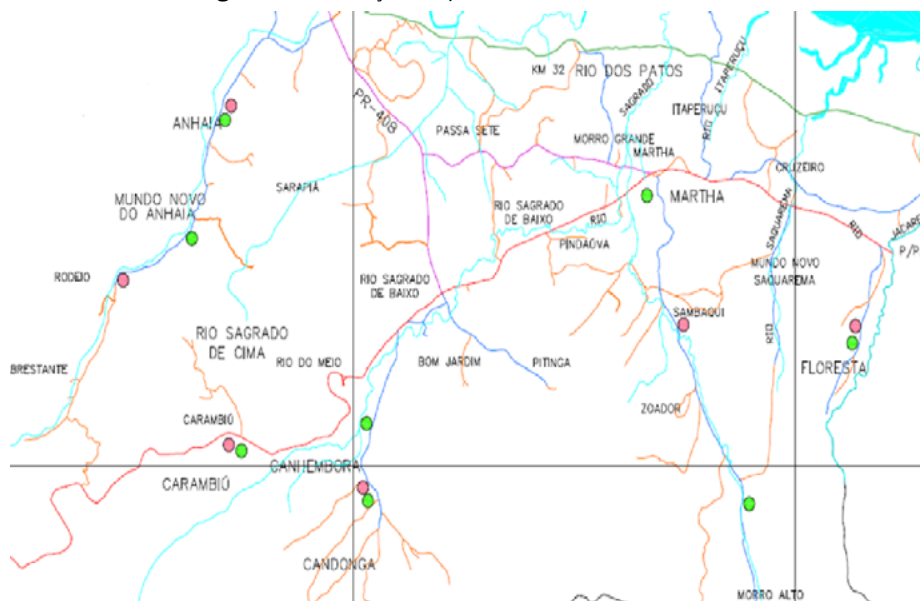
[...] compreender os princípios da CS [Cartografia Social]; a adequação ao nível de ensino; a intencionalidade pedagógica definida; o estar aberto ao inesperado; a valorização dos saberes dos escolares – objetivos e subjetivos; o investimento na dialogicidade, criatividade e ludicidade; o valorizar a escala local contextualizada nas demais dimensões nacional e global; a compreensão do processo e divulgação do produto (fascículo), com textos, imagens e mapa situacional, tudo isto posto como forma de engajamento político, de proposições e encaminhamentos junto à comunidade. (GOMES, 2017, p. 108).

O croqui da Figura 1, a seguir, mostra todas as comunidades do município de Morretes, apesar da pesquisa ter se concentrado apenas na região Sul, conforme aponta a cartografia.

O inventário mostrou a diversidade da comunidade escolar, ao pesquisar a realidade do campo, como vivem, trabalham e estudam. A agricultura familiar é predominante, mas algumas famílias ainda precisam sair para trabalhar em outros lugares para trazer o sustento da família. A região é traçada pela BR 277, que liga Foz do Iguaçu (Oeste) ao Porto de Paranaguá (Leste). A rodovia é administrada por uma empresa privada e todos e todas que passam por ela pagam pedágio. Morretes é um município litorâneo e recebe diariamente

turistas de todo o Brasil e de outros países que chegam para apreciar a natureza, os rios e as cachoeiras.

Figura 1 – Ilustração esquemática das comunidades



Fonte: Imagem cedida pela Secretaria de Urbanismo do município de Morretes.

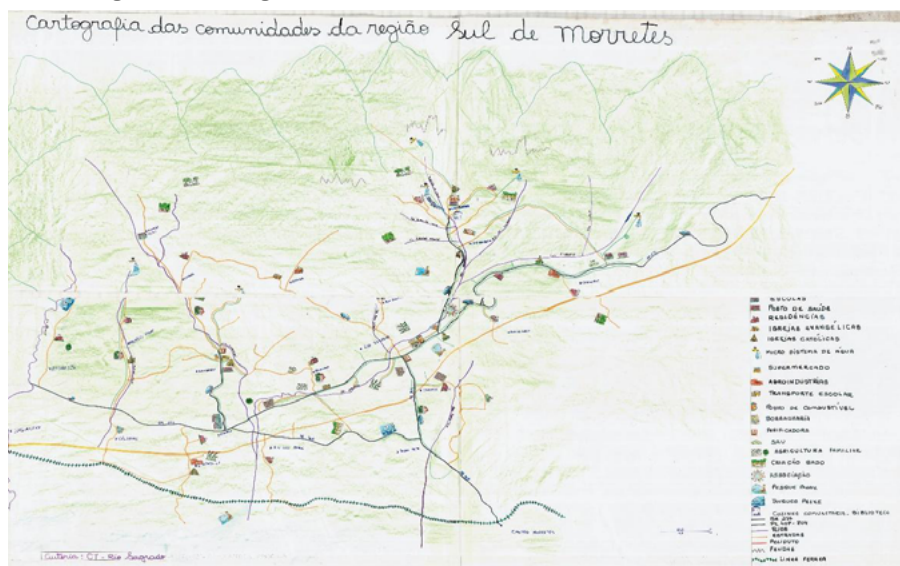
A escola fica a 15 km do centro da cidade de Morretes, na localidade da Martha, a qual concentra alunos e alunas das 24 comunidades do seu entorno, totalizando 1.200 nos três turnos. Esses alunos e essas alunas deslocam-se com o transporte escolar; muitos/as precisam de até dois transportes para chegar à escola. O município tem 17 mil habitantes; desses, 80% estão concentrados na zona rural. Todas essas informações foram reveladas com o inventário.

As comunidades têm em comum a organização de agricultores e de agricultoras, alguns e algumas da agricultura familiar, e outros e outras que já produzem utilizando implementos agrícolas para produzir em escalas maiores. As associações de moradores contribuem no desenvolvimento das comunidades, gerenciando os microssistemas de abastecimento de água, entre outras funções. Na cultura local, predominam o extrativismo, o artesanato, as receitas caíçaras e as festas religiosas.

Dentre as comunidades localizadas no entorno da escola, está a comunidade do Rio Sagrado, a qual se destaca e se torna exemplo para as outras. Ela possui duas associações de moradores, cozinha comunitária, igrejas, mercado, lanchonetes, banca de frutas, farmácia, posto de gasolina, postos de saúde e ainda conta com duas escolas rurais que lutam para não fechar as portas e uma Biblioteca Comunitária, localizada próxima a escola. Esse espaço não formal de educação conta com um acervo de 3.000 mil livros catalogados. Além disso, o espaço tem um projeto elaborado por alunos e por alunas egressos/as da UFPR – Setor Litoral, o qual atende alunos e alunas da comunidade, auxiliando-os/as na pesquisa, na leitura e no resgate da cultura local, mas, principalmente, no reforço escolar. Todas as ações para a coleta de informações para a construção do inventário possibilitaram-nos vivenciar um período de muito trabalho, mas também de muito aprendizado.

A seguir, na Figura 2, a representação da comunidade mostra que a pesquisa resultou em uma bela cartografia construída no Tempo Universidade², cartografando as comunidades e sua organização no município de Morretes (PR).

Figura 2 – Cartografia ilustrando as comunidades no entorno da escola



Fonte: Acervo das autoras.

² Sob a orientação da professora Maria Isabel Farias.

Para Molina e Rocha (2014):

A discussão acerca da formação de educadores na perspectiva da Educação do Campo exige que seja explicitado o projeto de sociedade, de campo e escola que se quer construir. Com esse conjunto é possível definir qual o perfil e que formação é necessária para fundamentar práticas coerentes com os princípios e valores que estruturam essa concepção. (MOLINA; ROCHA, 2014, p. 225).

O processo formativo na Lecampo precisa considerar os princípios que a sustentam e discutir que professor e que professora formar e para qual escola. O inventário e a cartografia tiveram essa perspectiva, de olhar verdadeiramente para a escola e para o seu entorno para percebermos como de fato ela é, com todas as coisas bonitas, mas, também, com as dificuldades, os desafios e as contradições de trabalhar com essa realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de Lecampo desenvolveu nos acadêmicos e nas acadêmicas um olhar para a sua realidade, levando em conta as especificidades do sujeito. Essa aprendizagem trouxe conhecimento, troca de saberes, despertando o interesse pela pesquisa. Por meio dessa investigação, conseguimos apresentar nossas comunidades na universidade, mostrando sua cultura e a diversidade do nosso litoral. Assim, “[...] ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção do mundo” (FREIRE, 1996, p. 38). De certa forma, o inventário despertou-nos para essa questão, pois nos colocou de frente para tantas outras que até então desconhecíamos.

Esse trabalho mostrou como podemos melhorar os processos pedagógicos ao conhecer a realidade em que o educando e a educanda está inserido/a. Cada comunidade traz uma aprendizagem diferente, como os saberes tradicionais e a cultura. Esse traço cultural dos povos do campo gerou uma paródia, a qual relacionou o processo e as dificuldades que o Coletivo passou para construir a pesquisa. Ela ficou assim:

Paródia da música “Dona Maria” de Thiago Brava

Me desculpe vir aqui desse jeito / Me perdoe os trabalhos malfeitos

O Cabeção do lado com o casaco largo / e a escrita Harvard atrás.
Bem na hora da aula que a senhora gosta mais.
Faz 3 dias que não durmo direito/ Seu trabalho me deixou desse jeito.
E o que a turma Guará mais fala é que a senhora é brava/ Mas hoje eu não vou aceitar levar um AS pra casa.
Professora Maria/ Deixa de fazer Cartografia/Vai me desculpando a ousadia/Esse inventário não é coisa do céu.
Professora Maria/ Deixa de fazer Cartografia/ Vai me desculpando a ousadia/ Esse inventário não é coisa do céu/ pegue o projeto e jogue fora o papel.

Tanto trabalho, muitos desafios, mas o resultado foi importante, pois percebemos que a escola é bem maior que as paredes que a cercam. Percebemos que nas dificuldades somos criativos/as e contamos e cantamos nossa realidade. A construção desse material é de extrema importância para nós, educadores e educadoras do campo e demais pesquisadores e pesquisadoras, uma vez que ele traz uma bagagem de informações importantes sobre a comunidade escolar. O inventário é uma ferramenta essencial e que todas as escolas deveriam ter para apresentar aos seus professores e às suas professoras para conhecerem a realidade dos seus educandos e das suas educandas; e se, aliado à cartografia, fica mais visível todas as questões pesquisadas.

É importante que o educador e a educadora, quando chegarem na escola, conheçam a realidade dos seus educandos e das suas educandas, para desenvolver atividades de acordo com a realidade de cada sujeito e valorizar os saberes das comunidades. A escola que conhece a realidade onde está inserida e consegue trazer nos seus conteúdos atividades, a partir da interdisciplinaridade, a realidade local, coloca em prática os saberes tradicionais da cultura local, envolve o aluno e a aluna em uma aprendizagem que valorize os conteúdos que ele e ela conhece e faz parte do dia a dia. Quando o sujeito se sente parte do processo, desperta o interesse pelo novo e o resultado é um aluno e uma aluna motivados/as, querendo cada vez mais aprender e ensinar o que já sabe.

A vida é feita de dificuldades, trabalho e luta por dias melhores. Por isso, dedicamos este trabalho a todos e a todas que, de uma forma ou de outra, se envolveram e contribuíram para enriquecer cada página escrita no dia a dia

da luta de cada um e de cada uma. Nossas vidas não serão mais as mesmas; teremos mais conhecimentos, seremos mais experientes e queremos cada vez mais aprender, pois nunca estamos completos/as; nossa mente sempre estará aberta a novos saberes. Desejamos que os espaços dentro e fora da sala de aula continuem sendo aproveitados para exporem seus saberes; que a sociedade encare a educação não apenas como um direito do cidadão, mas para transformar esse sujeito, para que sejam críticos e formadores de opiniões; que o sujeito possa construir uma vida digna e com qualidade, mesmo sabendo que a sociedade na qual está inserido é organizada de forma excludente, pois não oferece a mesma oportunidade para todos e todas, e, com isso, torna-se fragmentada. Entretanto, é importante lutarmos por uma sociedade justa, igualitária, segura, organizada e voltada à realidade desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

- CALDART, R. S. *et al.* Inventário da realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo. In: CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da Escola: trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo**. v. 4. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 163-182.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, L. C. de; SAPELLI, M. L. S.; CALDART, R. S. (org.). **Escola Itinerante: Plano de Estudos**. Cascavel: 2013.
- GOMES, M. de F. V. B. Cartografia Social e Geografia Escolar: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 97-110, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i13.488>. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/488/230>. Acesso em: 24 ago. 2021.
- MOLINA, M. C.; ROCHA, M. I. A. Educação do Campo: História, Práticas e Desafios no âmbito das Políticas de Formação de Educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do

Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v22i2.5252>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252/3689>. Acesso em: 24 ago. 2021.

CAPÍTULO 4

INVENTÁRIO DA REALIDADE: COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO HIRAM ROLIM LAMAS

Melissa da Luz Domingos

Taiara Lina John

INTRODUÇÃO

Este texto parte da construção do inventário da realidade do Colégio Estadual do Campo Hiram Rolim Lamas, que está inserido em um cenário histórico-econômico-social das comunidades camponesas do município de Antonina, situado no litoral do Estado do Paraná, e que atende a jovens de diversas idades oriundos/as dessas diferentes comunidades.

Por meio desta pesquisa, olhamos para esses e essas estudantes, levando em consideração que, para compreendermos os indivíduos e as relações que se mantêm dentro de um determinado território é preciso nos situarmos no território e no lugar. Cada lugar carrega em si particularidades que influenciam a construção das relações sociais que formam o território, pois o “[...] espaço geográfico não apenas revela transcurso da história como indica a seus atores o modo de nela intervir de maneira consciente” (SANTOS, 2008, p. 80).

Dessa maneira, esta pesquisa coloca-se dentro do movimento e da categoria de análise da Educação do Campo, que tem, além de outras propostas e objetivos, a de transformação da realidade dos sujeitos do campo. Entretanto, entendemos que, para transformar, devemos conhecer; assim, este trabalho visa a conhecer a realidade dos moradores e das moradoras das comunidades atendidas pelo Colégio Estadual do Campo Hiram Rolim Lamas, único colégio do campo do município, com ênfase nos/as estudantes dessa instituição pública de ensino.

Para realizar uma pesquisa que analisa aspectos do cotidiano escolar em suas complexidades, escolhemos um tipo de investigação que possibilitasse maiores contribuições. Desse modo, optamos pela pesquisa qualitativa de dados, em busca de explicar fenômenos da realidade humana que “[...] não pode[m] ou não deveria[m] ser quantificado[s]. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21). Segundo Ludwig (2007), nesse tipo de pesquisa o pesquisador ou a pesquisadora é o principal instrumento da investigação, o objeto de estudos são ambientes sociais e os dados são coletados de maneiras diversificadas.

Todo o trabalho de pesquisa esteve baseado no “Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo”, organizado por Roseli Caldart *et al.* (2016), que orienta as escolas itinerantes do Paraná (PR) na construção da proposta pedagógica por Complexos de Estudo, um recurso metodológico que auxiliou a construção do inventário desenvolvido no módulo Estágio Curricular III, para a análise dos territórios, inclusive da Educação do Campo.

Esse guia foi organizado para orientar a construção dos inventários nas escolas itinerantes do Paraná, a partir de sete blocos, visto que cada um deles tem o objetivo de olhar para determinados elementos das comunidades a fim de conhecermos melhor o entorno delas. Os instrumentos de pesquisa e as ferramentas metodológicas, como as entrevistas e os relatos para obtermos dados sobre a história das comunidades, foram elaborados com base em um modelo padronizado, ou melhor, seguindo um roteiro pré-estabelecido e, ao mesmo tempo, não estruturado, quando dá certas liberdades de respostas ao entrevistado ou à entrevistada, além de ser focalizado. Ademais, o questionário com perguntas fechadas foi o principal instrumento de coleta de dados, que se define por ser “[...] constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (OLIVEIRA *et al.*, 2016, p. 8). Ele nos forneceu, de maneira satisfatória, as informações necessárias para nossa análise dessa realidade que objetivamos conhecer. Os dados quantitativos tabulados embasaram as análises qualitativas, que

resultaram na aproximação das pesquisadoras envolvidas na investigação, na busca de um retrato dos/as estudantes da referida instituição de ensino, lançando um olhar para o contexto que os/as envolvem.

Todas as etapas dessa experiência de pesquisa foram organizadas e executadas pelo Coletivo de Trabalho, uma proposta metodológica utilizada para organização de grupos, compostos pelos/as discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) – Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral, para a elaboração das atividades e dos trabalhos acadêmicos de Antonina, sob a orientação dos/as docentes desse mesmo curso¹. Eram integrantes do Coletivo de Trabalho Antonina, as estudantes: Elise Nilce Corrêa, Josely Gomes de Araújo, Melissa da Luz Domingos, Patrícia Cristina do Rosário e Taiara Lina John; dessas, Melissa e Taiara realizaram a escrita deste relato, em concordância com as outras integrantes.

Dessa forma, esta pesquisa foi realizada nas três comunidades camponesas atendidas: Bairro Alto, onde o colégio está situado; Cachoeira, a mais próxima da instituição de ensino; e Cedro, a mais distante dentre todas com relação à residência dos/as estudantes do colégio. Nesse contexto, há também outras comunidades intermediárias entre as analisadas, mas, por conterem poucos/as estudantes, julgamos ser mais viável abordar apenas as citadas anteriormente.

Este trabalho torna-se relevante para a escola, pois demonstra aspectos dos/as estudantes aos/às quais ela atende. Além disso, torna-se ferramenta de trabalho de futuros/as e atuais docentes da instituição de ensino analisada, de funcionários e funcionárias e da comunidade, pois só conhecendo a realidade dos/as estudantes é possível construirmos práticas que valorizem esses sujeitos pertencentes à Educação do Campo. O inventário deu-nos elementos da realidade muito significativos e, de certa forma, desconhecidos.

Os aspectos socioeconômicos das famílias das comunidades são apresentados neste relato, junto com informações sobre a produção agrícola

¹ A professora Maria Isabel Farias coordenou esse trabalho.

e pecuária realizada, abordando de que forma as famílias se organizam, tanto para a vida cotidiana e para o trabalho quanto para os movimentos sociais. Outrossim, a partir de nossas pesquisas, realizamos a construção de uma cartografia com os elementos geográficos e socioeconômicos que compõem a região pesquisada.

Inventário da realidade do Colégio Estadual do Campo Hiram Rolim Lamas: comunidades do campo de Antonina – PR

O processo de construção para o inventário da realidade do Colégio Estadual do Campo Hiram Rolim Lamas fez parte do desenvolvimento do módulo Estágio Curricular III. A proposta do inventário e da cartografia foi uma estratégia fundamental, pois conhecemos a realidade da escola.

Na Lecampo, há uma organização dos Coletivos de Trabalho para promover a auto-organização dos/as estudantes e para ser um potencializador do Tempo Comunidade. O Tempo Comunidade é um momento de aprendizagem em que o/a estudante retorna para a sua comunidade para completar seu ciclo de formação, com leituras, estudos e socialização dos conhecimentos adquiridos durante o período em que esteve nas aulas da universidade, objetivando uma formação completa e contínua, além de compor o aspecto da alternância.

Como o Colégio Hiram Rolim é o único que está no campo e que oferece as modalidades para o Estágio, o Coletivo organizou-se para que a atuação dos acadêmicos e acadêmicas ocorresse lá. Dessa forma, iniciamos o planejamento e a construção do inventário pelo Coletivo de Trabalho de Antonina, por meio de encontros semanais, realizando a leitura do “Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo” do Roteiro Fase 1 – Levantamentos Básicos.

O inventário é uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade. Levantamentos quantitativos e ou qualitativos. Pode-se fazer um inventário de bens, de valores, de produções econômicas, culturais, sociais, de recursos naturais, de pessoas, de formas de trabalho, de lutas, de hábitos e costumes, de conhecimentos, de

atividades agrícolas, de indústrias, de conteúdos de ensino, de livros lidos pelos estudantes e seus educadores. (CALDART *et al.*, 2016, p. 1).

A proposta do inventário nas escolas do campo busca alcançar entendimento sobre aspectos que compõem o cenário em torno dela, conhecer o local em que está inserida e as relações socioculturais que a cercam. Dessa maneira, procura compreender a realidade dos indivíduos, os quais, além de reproduzirem a vida nesse cenário, são estudantes nessa escola do campo.

Na concepção que nos orienta, é preciso pensar a escola como parte de processos formativos que constituem a vida social e as relações entre ser humano e natureza, internacionalizados em uma direção emancipatória. Por isso a escola não pode desenvolver sua tarefa educativa apartada da vida, suas questões e contradições, seu movimento. (CALDART *et al.*, 2016, p. 2).

Buscarmos compreender a realidade dos sujeitos inseridos nas escolas do campo é fundamental para a concepção de Educação do Campo que visa a tornar os processos de ensino e de aprendizagem mais significativos para os educandos e as educandas, ofertando-lhes um grau de pertencimento com o meio escolar.

O principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos. Este é um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da relação entre educação, cultura e os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 331).

Os estudos sobre essa ferramenta (inventário da realidade) e a apreensão de sua importância para a efetivação da Educação do Campo serviram como fonte de pesquisa e de orientação e base para a elaboração de 24 questões que compuseram um questionário entregue aos/às estudantes do Colégio Estadual do Campo Hiram Rolim Lamas, o qual foi visitado com a finalidade de

reconhecimento do local; inicialmente, tivemos uma conversa com a equipe pedagógica da escola.

Com a coleta de dados, foram entregues 48 questionários para estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, tanto do período da manhã como da tarde, os/as quais levaram para casa e responderam com o auxílio dos pais ou responsáveis. Entrevistas foram realizadas com membros das comunidades do Bairro Alto, da Cachoeira e do Cedro, a fim de conhecermos a história dessas localidades.

Ao recolhermos os questionários, houve apenas a devolução de 24 unidades. Após serem analisados juntamente às entrevistas dos moradores e das moradoras das comunidades, construímos textos, gráficos e tabelas embasados nos resultados obtidos, o que contribuiu para traçarmos um perfil dos/as estudantes das comunidades atendidos/as pelo colégio.

Entendemos ser importante conhecer a estrutura física e o corpo de funcionários e de funcionárias do colégio. Mesmo que alguns e algumas componentes do Coletivo de Trabalho atuem no local, há especificidades que não conseguimos observar só de fazer parte do contexto; por isso, é preciso termos um olhar mais atento, pontual e com características de pesquisa. Desse modo, realizamos visitas e tivemos de ter um olhar observador em relação ao corpo de funcionários e de funcionárias e da estrutura física do colégio, uma vez que esta reflete sua história e traz em si características próprias que reverberam a vivência da escola e das relações lá estabelecidas.

Para irmos além da estrutura física da instituição de ensino e alcançar também os alunos e as alunas atendidos/as por ela, bem como compreender um pouco da realidade vivida por eles e elas em suas comunidades, elaboramos, coletivamente, um questionário como principal instrumento de coleta de dados, que nos forneceria, de maneira satisfatória, as informações necessárias para nossa análise dessa realidade que objetivamos conhecer. Assim, para obtermos dados sobre a história das comunidades, realizamos entrevistas em um roteiro pré-estabelecido com alguns tópicos vistos como importantes, a fim de obter melhores resultados e facilitar sua condução, oferecendo, porém, total liberdade para o entrevistado ou a entrevistada se expressar.

Essas entrevistas foram realizadas com moradores e com moradoras antigos/as das comunidades ou que tivessem um acúmulo de saberes sobre a história da sua localidade.

As respostas das entrevistas foram anotadas para serem analisadas e sistematizadas juntamente à tabulação dos dados coletados com os questionários para melhor entendimento das informações. Foram construídos gráficos de diferentes configurações justamente para auxiliar-nos na criação de textos que resultaram da análises desses dados.

O trabalho do inventário permitiu uma visão significativa das três comunidades: Bairro Alto, Cachoeira e Cedro, as quais foram contempladas para serem alvos de pesquisa pelo Coletivo de Trabalho de Antonina, a fim de conhecer a história dessas localidades. Cada comunidade possui suas especificidades, como a comunidade do Bairro Alto, marcada pela construção de uma usina hidrelétrica. A construção da usina do Cotia que funcionou por oito anos até ser substituída pela usina hidrelétrica Governador Pedro Viriato Parigot de Souza, inaugurada em 1971, gerou a construção de uma vila residencial e do Colégio Hiram Rolim Lamas, com o objetivo de atender funcionários e funcionárias e familiares.

A comunidade do Cachoeira, inicialmente um pequeno povoado, passa a ser considerada como Distrito do município de Antonina a partir de 1964. O que se destaca nessa comunidade é a presença da Associação de Produtores Rurais de Antonina (ASPRAN), a qual possui grande impacto na vida dos moradores e das moradoras, pois, por meio dela, realizam o escoamento da produção local, o que possibilita melhor organização do trabalho e melhorias da condição de vida da comunidade.

A comunidade do Cedro possui este nome, pois, segundo os/as próprios/as moradores e moradoras, havia árvores de Cedro, as quais proporcionavam sombra nos dias ensolarados. Ademais, relatam que, por volta dos anos de 1860, iniciou a colonização dessa região com os poloneses e as polonesas que vieram produzir café e em busca de ouro. Essa região é marcada pela presença de organizações não governamentais (ONGs) ambientais, como a Sociedade de Pesquisa em Vida Selvagem e Educação Ambiental (SPVS), por ser uma

área de preservação ambiental, o que causa conflito com os moradores e as moradoras que culturalmente praticam caça e extrativismos, como do palmito da palmeira juçara.

As características em comum nessas comunidades são que seus moradores e suas moradoras possuem sua renda e subsistência com o trabalho do campo e difícil acessibilidade. Antes de haver transporte coletivo o único acesso era por meio fluvial, viajando com barcos pelos rios da região, chegando à bacia de Antonina. Passaram a ter acesso ao transporte coletivo somente em meados dos anos de 1945. A linha de transporte coletivo possui pouca disponibilidade de horários, o que restringe a locomoção dos moradores e das moradoras. Dessa forma, há um grande fluxo de migração das gerações mais jovens para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida, levando a uma diminuição populacional ao longo dos anos. Cada comunidade possui uma escola da rede pública que atende ao Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano. Somente a comunidade do Bairro Alto possui um colégio, o qual é foco desta pesquisa. Ele oferece Ensino Fundamental II e Ensino Médio, sendo a única opção para quem quer dar continuidade aos estudos sem necessariamente precisar se deslocar da área urbana.

A partir dos elementos tabulados durante toda a nossa pesquisa, foi possível chegar a algumas proposições referentes aos aspectos sociais, econômicos e culturais da população residente do campo do município de Antonina, a qual se autodeclara, em sua maioria, branca, justificada pela imigração europeia ter marcado a região durante o século XX, assim como se declararam amarelos, advindos de imigrantes japoneses. A população negra não foi uma opção escolhida pela população durante a pesquisa.

O número de famílias residentes e domiciliadas dentro das comunidades em questão ainda é maior no bairro do Cachoeira. Isso se deve à existência da ASPRAN que, por meio do seu funcionamento, lhes oferecem meios para permanência na região. As famílias das diferentes comunidades atendidas (ao todo, oito bairros), pelo colégio anteriormente citado, residem e produzem, em sua maioria, em propriedades dos próprios moradores e das próprias moradoras e obtêm sua renda de maneira diversificada, desde a predominância

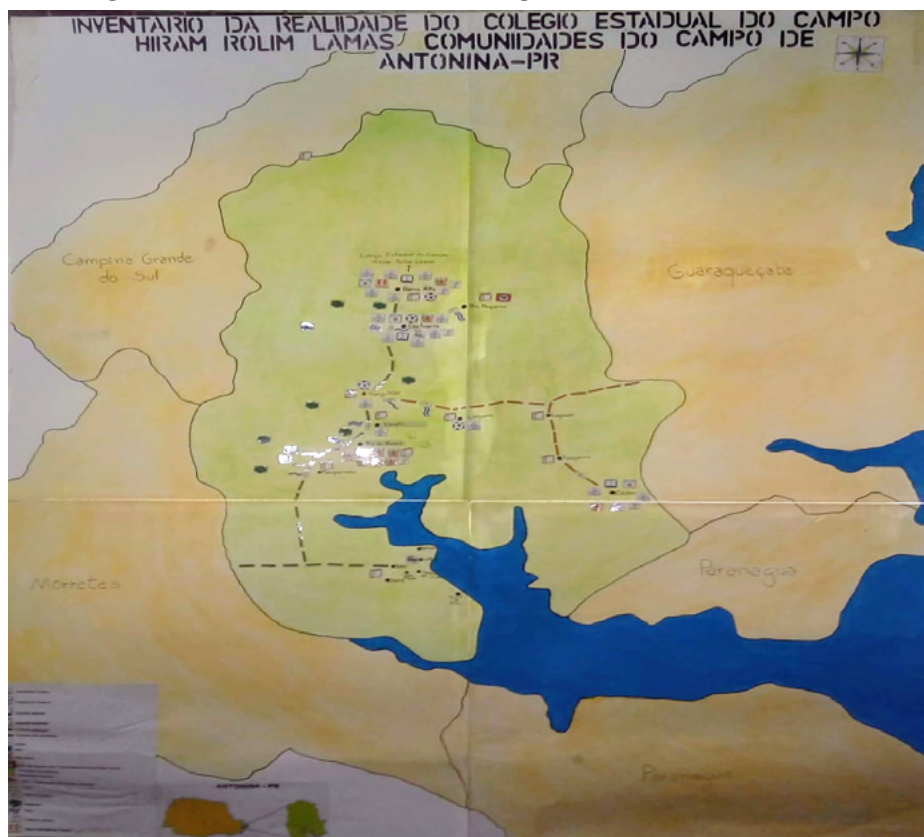
da produção agrícola voltada para o comércio local e em pequena e média escala de hortifruti e granjeiros, passando, em menor proporção, pelos/as jovens que se deslocam até os bairros centrais do município para trabalhar no comércio. As famílias que fazem parte de alguma organização, como associação ou Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), conseguem acessar o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). A agricultura orgânica é majoritária nessas comunidades, apesar de haver também um consumo significativo de agrotóxicos.

Essas famílias organizam-se em igrejas, associações, sindicatos e MSTs, recebendo de maneira esporádica atendimento às necessidades básicas, como médico e serviços de saneamento básico e de transporte coletivo. A educação é realizada por meio de duas escolas municipais rurais que atendem da pré-escola ao 5º ano e o colégio do campo que possui do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, servindo a demanda de todas as comunidades. A estrutura física desse colégio atende às necessidades básicas dos/as estudantes, oferecendo atividades em contraturno, conforme a rede estadual de educação mantém.

Ao final desta pesquisa de muitas descobertas e trabalhos, o Coletivo confeccionou a cartografia do território inventariado como síntese. Nele, selecionamos os elementos que queríamos representar (Figura 1). O resultado foi muito importante porque a cartografia proporcionou um olhar para o todo.

A cartografia utilizada para sistematizar a pesquisa fez com que os demais Coletivos pudessem conhecer todos os territórios cartografados. Ao final, realizamos um seminário de apresentação para a turma Guará.

Figura 1 – Inventário da realidade do Colégio Estadual Hiram Rolim Lamas



Fonte: Acervo das autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de execução do inventário da realidade apresentou-se desafiador pelo significado de sua conclusão para os membros desse Coletivo de Trabalho. Como uma pesquisa que demonstra a realidade dos/as estudantes do campo, o inventário tornou-se uma ferramenta para quem deseja olhar para a escola do campo e, a partir dela, ter um entendimento sobre ela e sobre os/as estudantes que a frequentam. Além de conhecer, buscar uma educação emancipadora deve fazer parte dos anseios de educadores e de educadoras e das escolas do campo como um todo. Molina e Sá (2012, p. 326) definem

escola do campo explicitando as faces de uma educação que agregue outras visões de mundo, em que a “[...] escola do campo se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital”. Assim, faz-se cada vez mais necessário os debates sobre educação e, principalmente, sobre uma educação para os povos camponeses, historicamente privados desse direito. Caldart (2009) explicita que:

Discutir sobre a Educação do campo hoje, e buscando ser fiel aos seus objetivos de origem, nos exige um olhar de totalidade, em perspectiva, com uma preocupação metodológica, sobre como interpretá-la, combinada a uma preocupação política, de balanço do percurso e de compreensão das tendências de futuro para poder atuar sobre elas. (CALDART, 2009, p. 36).

Além de ser um trabalho de pesquisa, essa construção demonstrou as fragilidades e as potencialidades de se trabalhar em coletivo, o qual é formado por pessoas com as suas visões de mundo parecidas, enquanto defesa de uma Educação do/no Campo significativa e que faça sentido, porém com particularidades e divergências.

Nos últimos anos, as pesquisas em Educação do Campo têm se desenvolvido mais. Ela é considerada uma categoria de análise da realidade e agrega dentro de si a busca por transformação social. Dessa forma, o caminho deve ser trilhado e todo e qualquer estudo que fortaleça a Educação do Campo, como ferramenta de transformação social e visibilidade dos povos camponeses, deve estar disponível e acessível para a sociedade.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2021.

CALDART, R. S. *et al.* **Inventário da Realidade**: guia metodológico para uso nas escolas do campo. Veranópolis: Instituto de Educação Josué de Castro, 2016. Disponível em: https://docgo.net/doc-detail.html?utm_source=inventario-educacao-do-campo-docx. Acesso em: 17 abr. 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2007.

LUDWIG, A. C. W. A pesquisa em Educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 1-19, 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1215/1029>. Acesso em: 28 ago. 2021.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: ALENTEJANO, P. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 326-333.

OLIVEIRA *et al.* O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais [...]**. Natal: CONEDU, 2016. p. 1-13. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA13_ID8319_03082016000937.pdf. Acesso em: 28 ago. 2021.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 16. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2008.

CAPÍTULO 5

INVENTÁRIO SOCIOCULTURAL DA REALIDADE DAS COMUNIDADES ATENDIDAS PELO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO ILHA RASA, GUARAQUEÇABA – PR

Angelo Fernandes

Ezequias França

Leonardo Matias das Dores Oliveira

Mari Helena Silva de Paula

Marineli Dias Pereira

Maristela Ângelo Alves

Marivalda Corrêa dos Santos

INTRODUÇÃO

O processo de elaboração do inventário da realidade das comunidades de Ilha Rasa e de outras que são atendidas pelo Colégio Estadual do Campo Ilha Rasa foi realizado de forma coletiva pelos/as estudantes de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) – Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral, que vivem e moram nessas comunidades e que constituíram o Coletivo de Trabalho Ilha Rasa.

No processo de construção do inventário, foram realizadas diversas reuniões para o planejamento e a avaliação das ações desenvolvidas para o levantamento das informações junto às comunidades. Destacamos que, no primeiro momento de encaminhamento das atividades, realizamos um processo de troca de saberes e de conhecimentos entre nós, membros do Coletivo de Trabalho, sobre a comunidade, principalmente no que se refere ao seu modo de vida e às práticas sociais.

Ressaltamos que no nosso imaginário conhecíamos profundamente a comunidade e os seus sujeitos. No entanto, conforme começamos a dialogar com as pessoas e ir às comunidades, percebemos que muito pouco sabíamos. Desse modo, ir ao encontro desses sujeitos e de suas histórias possibilitou-nos conhecer elementos da vida e das histórias da comunidade que nem sempre são reveladas, principalmente quando conversamos com aqueles e aquelas que podemos denominar “sujeitos ancestrais da comunidade”, os quais nasceram e vivem a vida toda no contexto da ilha, na qualidade de povo e de comunidade tradicional.

Nesse sentido, neste capítulo, temos o objetivo de socializar a descrição e o relato de nossa experiência na construção do inventário sociocultural das comunidades atendidas pelo Colégio Estadual do Campo Ilha Rasa, localizado na comunidade Ponta do Lanço – Ilha Rasa, município de Guaraqueçaba – Paraná (PR). No texto, faremos a exposição descritiva do levantamento de informações junto aos sujeitos das comunidades, do estudo bibliográfico e documental, bem como da figura que representa a cartografia social realizada por nós. Também relataremos como foi essa experiência para o Coletivo de Trabalho Ilha Rasa, o qual foi formado por estudantes da Lecampo, oriundos/as das comunidades pesquisadas.

Inventário e cartografia social: (re)descobrimos sujeitos e comunidades

A Ilha Rasa está situada na Baía das Laranjeiras, litoral Norte do Paraná, e está inserida na Área de Proteção Ambiental (APA) de Guaraqueçaba. O clima predominante é o tropical úmido, com a formação vegetal do tipo floresta ombrófila densa e com áreas de manguezais, ecossistema costeiro de transição entre os ambientes terrestre e marinho. O relevo é plano com pouca elevação acima do nível mar. As outras comunidades próximas, por estarem localizadas no continente, apresentam o relevo com morros e montanhas. Na ilha, o solo é arenoso, com plantio em pequena escala de mandioca, algumas verduras e ervas medicinais, como a arruda, o alecrim e temperos como salsinha,

cebolinha de cheiro, que são usados no cotidiano. Há, também, a ocorrência de formações dos chamados sambaquis.

Conforme o relato dos moradores e das moradoras e da nossa vivência nas comunidades, existe uma variedade de espécies de árvores que são importantes para os/as habitantes caiçaras, como a guanandi, usada na construção de casas e embarcações; guapuruvu, para confecção de canoas de um tronco só; guariçica, usada para vigas, caibros, cabos de ferramentas. Além disso, há goiaba, araçá-branco, camarinha (fruta descrita pelos moradores e pelas moradoras), ingá, pitanga, jacupari ou bacupari, jambo, jaboticaba, jerivá ou jarová, figueira, guapê, umbaúba, coração de negro, timbouva, canela, arueira, coquinho, abricó, jambo, pimenta, manga, abacate, lima, café, abil, mamão, laranja, cana, palmito, banana, maracujá, guapê, caju, entre outras.

Os animais silvestres mais comuns que temos relatos são jacaré, tatu, gambá, quati, cachorro do mato ou grachaim ou mangueiro, guaxica (espécie de rato silvestre), cobras, lagartos, sapos, rãs, lagartixas. No continente, há relatos da ocorrência de onças pintadas e pardas (sussuarana), tamanduás, antas. As aves estão representadas pelas mais diversas espécies, como corvos, quero-quero, saracura, gavião carrapateiro, gavião pinhé, canário da terra, tié-sangue, sabiá preta, sabiá branca, sabiá vermelha, pica-pau de cabeça vermelha, martim pescador, gaivota, biguá, garça, socó, tesoureiro, beija-flor, papagaio-de-cara-roxa, guará, coleiro e gralha azul. Os animais domésticos mais comuns são galinhas, coelhos, porcos, patos, marrecos, cachorros e gatos. Na comunidade de Mariana, conta-se que uma senhora já falecida e que deu o nome à comunidade criava vacas e cavalos; hoje, porém, só há um cavalo, e apesar de ilegal, algumas pessoas ainda mantêm pássaros de estimação em gaiolas.

Há a ocorrência de insetos variados, como pernilongos, butuqueiros, aranhas, borrachudos, mosquitos, borboletas, besouros, mariposas, pulgas, carrapatos, piolhos ou caracucas etc. Entre os meses de outubro e dezembro, ocorre a infestação de butucas, que se tornam o flagelo dos/as habitantes, não só na Ilha Rasa, mas em todas as outras ilhas da região.

A população que compõe as comunidades que vivem às margens da Baía de Laranjeiras tem em sua cultura elementos da cultura branca europeia, vinda com os colonizadores e as colonizadoras, da população negra africana trazida pelos escravizados/as e dos/as denominados/as nativos/as da região, dos/as indígenas Carijós e Guaranis. Assim, com essa diversidade de culturas, formou-se a cultura caiçara de Guaraqueçaba.

No Quadro 1, apresentamos o levantamento aproximado da população das comunidades, a partir de visitas, conversas e vivências.

Quadro 1 – Quantitativo de moradores e de moradoras das comunidades atendidas pelo Colégio Estadual do Campo Ilha Rasa

Comunidades	Famílias	Número de pessoas	Quantidade de alunos	
			Ensino Fundamental	Ensino Médio
Gamelas	1	3	0	1
Ilha Rasa	41	130	5	7
Ponta do Lanço	15	46	6	2
Almeida	97	349	28	20
Mariana	23	86	10	3
Tromomô	36	99	6	5
Taquanduva	13	48	2	1
Massarapoã	22	65	4	2
Medeiros	50	150	4	4
Total	298	976	63	45

Fonte: Os/as autores/as (2017).

O abastecimento de água na Ilha Rasa não possui tratamento e é feito por meio de canalização de um rio localizado no continente, no lugar denominado Rio da Caçada, com distância de 7 km da ilha. A energia elétrica é fornecida pela empresa pública do Estado do Paraná, bem como pelo uso de geradores por parte das famílias.

Em relação ao Colégio Estadual do Campo Ilha Rasa, os educadores e as educadoras, em sua maioria, são moradores e moradoras da Ilha Rasa. Alguns/mas vêm de outras localidades; no entanto, alugam casas ou quartos nas comunidades próximas da escola para pernoitarem durante a semana.

Grande parte dos/as docentes e dos funcionários e das funcionárias de apoio administrativo e de serviços gerais são temporários/as, situação que, de alguma forma, tem influenciado na qualidade educacional, principalmente no que se refere à rotatividade docente, pois pensar um trabalho que demande processos mais longos se torna inviável nesse contexto.

A escola apresenta uma organização curricular por área de conhecimento, a partir da relação entre os eixos temáticos e os conteúdos estruturantes das disciplinas que compõem cada área conforme a proposta pedagógica das escolas das Ilhas do Litoral do Paraná (Quadro 2). Entretanto, o registro de notas e de faltas deve ser lançado no sistema *Sere Web* que ainda é por disciplinas. Essa apresentação curricular é inerente às escolas das ilhas, diferente dos colégios do campo, onde ainda é disciplinar.

Quadro 2 – Síntese da proposta pedagógica das escolas das Ilhas do Litoral do Paraná – Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio

Área de conhecimento	Disciplinas		Eixos estruturantes
	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	Ensino Médio	
Linguagens	Língua Portuguesa; Língua Estrangeira Moderna		1- Modos de vida: Trabalho, Cultura(s) e Identidade(s).
Expressões culturais e artísticas	Arte		
Cultura corporal	Educação Física		
Ciências Exatas	Matemática	Matemática; Física	2 - Territórios: Natureza, Poder e Políticas.
Ciências Naturais	Ciências	Biologia; Química	
Ciências Humanas I	Ensino Religioso	Sociologia; Filosofia	
Ciências Humanas II	Geografia; História	Geografia; História	3- Saúde: Hábitos e Costumes.

Fonte: Os/as autores/as (2020).

Mesmo com uma organização curricular por área de conhecimento, os/as docentes ainda trabalham conteúdos por disciplina. Uma das dificuldades

constatadas é a falta de formação inicial e continuada dos professores e das professoras para atuarem por área de conhecimento, uma vez que sua formação ainda é pelo sistema disciplinar. Isso demanda que o/a docente tenha que se empenhar mais em conhecer e trabalhar a interdisciplinaridade, tendo de apropriar-se de conhecimentos, muitas vezes, de forma autodidata, e isso se torna um desafio.

O planejamento pedagógico no colégio é balizado pelo calendário escolar e é feito em quatro momentos distintos previstos ao longo do ano, que coincidem com o início do ano e o retorno das férias do meio do ano. Existem também momentos de formação continuada previstos em calendário como a Formação em Ação, a Semana Pedagógica e as Interilhas.

Em relação aos/às estudantes atendidos/as pelo Colégio Estadual do Campo Ilha Rasa, todos/as são de famílias de pescadores e de pescadoras artesanais e beneficiados/as do pescado, como no manuseio de ostras, mariscos, camarão, siri, entre outros. Apesar das dificuldades de se estudar em uma escola localizada em uma ilha, atualmente, alguns/mas estudantes têm acessado cursos profissionalizantes e superiores; muitas vezes, porém, têm de abandonar a ilha e passam a viver com outros familiares na cidade.

No que se refere à participação da comunidade na escola, ainda é um desafio. De forma geral, são realizadas reuniões com os pais para a entrega de boletins e o repasse de informações; contudo, a escola tem tentado promover atividades que aproximem mais a comunidade. A maioria dos educandos e das educandas, nas horas em que não estão no colégio, tem seu tempo ocupado em ajudar os pais nas atividades familiares. Desse modo, conforme a cultura da divisão social do trabalho segundo o gênero, as meninas ajudam as mães nos afazeres domésticos e no beneficiamento do pescado, como descascar ostras, siris, bacucus, entre outros, e os meninos ajudam os pais na pesca, indo ao mar. Também há aqueles/as que não são muito envolvidos/as nesses afazeres do trabalho familiar.

O lazer nas comunidades passa muito pelos encontros nas atividades esportivas de fim de semana, principalmente com a prática do futebol. O acesso à internet é bem restrito e limitado pela baixa velocidade ou pela falta de

signal de internet na ilha. Quase todas as famílias têm televisores, rádios e celulares. O envolvimento com atividades das igrejas é opção para boa parte dos/as jovens que usam seu tempo na organização de eventos e de saídas para confraternização e festas em outras comunidades e cidades.

Relato de experiência da produção coletiva do inventário

Quando nos apresentaram a tarefa de fazer o inventário da realidade das comunidades atendidas pelo Colégio Estadual do Campo Ilha Rasa, ficamos apreensivos/as diante do tamanho da responsabilidade. Entretanto, iniciamos nossas pesquisas com reuniões de planejamento de trabalho que ocorreram nas dependências do colégio, nas casas dos/as componentes do Coletivo de Trabalho e nos espaços comuns das comunidades. Nossos professores e nossas professoras do curso da Lecampo incentivaram-nos e orientaram-nos sobre as maneiras para que desenvolvêssemos os trabalhos de forma ética e coerente.

Em uma primeira fase, trocamos entre nós os conhecimentos que cada um/uma possuía como moradores e moradoras nativos/as das comunidades e como agregados/as. Pensávamos que conhecíamos as comunidades em que vivemos, mas foi pretencioso de nossa parte, pois, ao começarmos a levantar dados por meio de rodas de conversa, entrevistas e visitas a outras comunidades do entorno, verificamos que existia uma gama de informações desconhecidas. Ao conversarmos com as pessoas de mais idade, resgatamos informações e conhecimentos empíricos preciosos sobre a cultura, os costumes, a agricultura, as técnicas de pesca, que mesmo para os/as nativos/as da ilha eram desconhecidos.

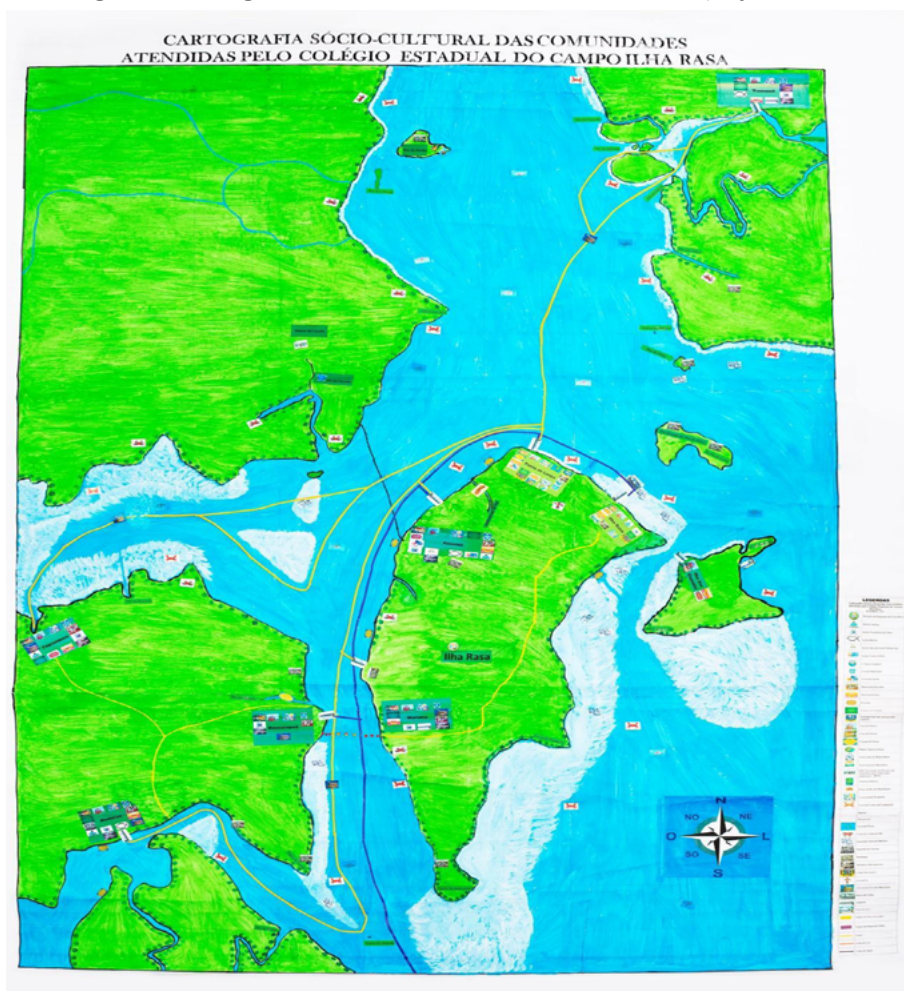
Ao organizarmos e analisarmos essas informações, fizemos um relatório descritivo. Baseados nesse documento, elaboramos uma cartografia social, conforme a Figura 1 a seguir, na qual representamos as comunidades de Medeiros, Massarapuã, Mariana, Taquanduva, Tromomô, Ilha Rasa, Gamelas e Ponta do Lanço. Na produção da Figura 1, utilizamos os seguintes procedimentos: a partir do aplicativo *Google Maps*, localizamos a imagem do recorte onde aparecem as comunidades citadas, fizemos um *print* dessa imagem, imprimimos e quadriculamos na dimensão de 1x1 cm em uma folha

A4 (21 x 29 cm). Em seguida, unimos cartolinas para quadricularmos na medida de 5x5 cm, o que ampliou a imagem consideravelmente. Posteriormente, colorimos essa imagem com tinta. Na sequência, usamos pequenas imagens coloridas representando o que cada comunidade possui em sua especificidade cultural, religiosa, econômica, entre outras.

Nesse ponto, percebemos que a figura geográfica se tornou pequena diante de tantas informações que teriam que compô-la. Contando com a ajuda de uma professora de Arte, ampliamos novamente a figura com o uso de cartolinas, dessa vez para o tamanho de 10 x 10 cm, que tomou a dimensão de 210 x 290 cm, ficando, assim, mais fácil de colarmos as figuras representativas. Ao finalizar essa etapa, fizemos a apresentação do trabalho nas comunidades de Ilha Rasa, Ponta do Lanço e no colégio para os/as estudantes e para professores e professoras que, ao se reconhecerem no espaço geográfico dessa figura, contribuíram com mais informações. Também convidamos os pilotos das lanchas que fazem o transporte dos/as estudantes das comunidades de fora da ilha; estes agregaram mais informações sobre baixios, pedras, obstáculos para a navegação, enriquecendo ainda mais nosso trabalho com a demarcação das rotas nos períodos de marés alta e baixa.

Acreditamos que este trabalho foi um momento importantíssimo e cheio de significados tanto no processo de produção quanto de apresentação e discussão, pois tivemos a oportunidade de socializar com os professores e as professoras e colegas de turma da Lecampo em um evento organizado na Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA), no Assentamento Contestado, no município da Lapa – PR, sobre o inventário e as escolas do campo e para alguns/mas moradores/as das comunidades da Ilha Rasa. Esta pesquisa sobre a comunidade, que se deu por meio do inventário da realidade, contribuiu no conhecimento do que é a Educação do Campo, instigando a refletir sobre a realidade dos povos do campo, das águas e florestas, além das nossas próprias comunidades.

Figura 1 – Cartografia das Comunidades da Ilha Rasa, Guaraqueçaba – PR



Fonte: Os/as autores/as (2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do inventário da realidade proporcionou descobertas sobre as nossas comunidades e possibilitou conhecermos mais sobre a Educação do Campo e a escola que temos em nossa comunidade, além de apresentar um panorama mais detalhado dos sujeitos que são atendidos pelo Colégio Estadual da Ilha Rasa.

O inventário produzido por nós não está pronto e acabado, uma vez que ele é dinâmico e está sempre em construção. Desejamos que os conhecimentos adquiridos a partir das informações das pesquisas que produziram o inventário sociocultural das comunidades atendidas pelo Colégio Estadual do Campo Ilha Rasa possa contribuir com as práticas dos sujeitos da comunidade e que novas pesquisas possam ser feitas com o objetivo de aprimorar o trabalho realizado até o momento.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. et al. Inventário da realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo. *In*: CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da Escola: trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo**. v. 4. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

PARTE 2

ESTÁGIOS E ESCOLAS DO CAMPO

CAPÍTULO 6

ESTÁGIO NA ESCOLA DO CAMPO: TEMAS GERADORES NO ENSINO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA

Edinalva Oliveira

Adalberto Penha de Paula

INTRODUÇÃO

A proposta dos Estágios Curriculares no curso de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) – Ciências da Natureza tem como pressuposto o diálogo permanente com a realidade local das/os estudantes e a comunidade onde a escola, campo de Estágio, localiza-se. Além disso, busca-se que a inserção na escola ofereça a construção da aprendizagem a partir dos aspectos científicos, sociais, culturais do conhecimento (UFPR, 2012).

Paralelamente, os Estágios devem estar articulados às especificidades dos povos do campo, das águas e das florestas no espaço educacional, revelando a necessidade de conteúdos e de metodologias que estejam em sintonia com a proposta de ensino almejada para a Educação do Campo (SANTOS; SOUZA, 2015). Assim, pressupomos uma escola que extrapole os modelos e as pedagogias hegemônicas e almejamos processos que dialoguem com as demandas das comunidades, dos territórios onde esses povos resistem às diferentes formas de violência e de exploração.

Desse modo, a escola do campo busca o diálogo dos conhecimentos pedagógicos com a realidade desses sujeitos, considerando, em especial, a formação humana, a cultura, as identidades, o modo de vida. Nesse pensamento, a formação integral do educador e da educadora do campo será conduzida pela articulação entre os saberes: complexidade dos processos de ensino e de

aprendizagem, conhecimentos específicos da área e diálogo com os vínculos espacial, cultural e temporal dos povos (CALDART, 2004).

Na área de conhecimentos específicos das Ciências da Natureza, o processo de formação pode assumir uma postura pedagógica, a partir dos pressupostos da educação freiriana em uma dimensão curricular desencadeada pelos temas geradores (FREIRE, 2005, 2011). Nesse caso, o princípio educativo das ciências estrutura-se pela problematização ou investigação de temáticas, redimensionando a relação professor-estudante ou professora-estudante e desencadeando uma parceria no processo educativo. Essa prática pedagógica amplia os laços afetivos, valoriza a aprendizagem significativa e possibilita melhor apreensão dos conteúdos em estudo, principalmente no que concerne à sintonia dos conceitos unificadores e a definição das temáticas em estudo (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2007).

Diante do exposto, apresentamos brevemente quem são os sujeitos do campo, das águas e das florestas e evidenciamos as características fundantes da escola do campo. Além disso, descrevemos a experiência realizada nas escolas onde os/as estudantes se inseriram para a vivência dos Estágios, com um trabalho pedagógico a partir dos temas geradores e dos conteúdos específicos das Ciências da Natureza.

Os sujeitos e as escola do campo

A Educação do Campo, em contextos escolares, busca, por meio dos princípios que a fundamenta, expressar a diversidade dos povos do campo, das águas e das florestas. Podemos compreendê-la dessa maneira e a partir dos seguintes eixos temáticos: Trabalho: divisão social e territorial; Cultura e identidade; Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável; e Organização política, movimentos sociais e cidadania.

O eixo “Trabalho: divisão social e territorial” define-se com discussões sobre relações sociais produtivas e o lugar que cada país ocupa no âmbito econômico, político e social no planeta; “Cultura e identidade” analisa a cultura como toda produção humana que se constrói a partir das relações do ser

humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo; “Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável” problematiza as atividades cotidianas e as necessidades sociais básicas, como alimentação e água potável, e o desenvolvimento sustentável, contemplando a dimensão socioambiental do ser humano, da sociedade e do planeta; por fim, “Organização política, movimentos sociais e cidadania” discute os movimentos sociais e a cidadania, assim, o professor e a professora terão a possibilidade de analisar com os/as estudantes as condições existenciais dos sujeitos, compreender os enfrentamentos políticos e as lutas sociais na história (PARANÁ, 2008).

Além dos eixos que sustentam a Educação do Campo e o trabalho pedagógico nas escolas, é necessário identificarmos quem são esses sujeitos e de que escola do campo nos referimos. Conforme o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que legitima o reconhecimento do Estado frente à realidade das populações do campo, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010, p. 1).

Cabe ainda destacarmos que a problematização ou a investigação de temáticas do conhecimento implica a necessidade de dialogarmos sobre os conteúdos em estudo, gerando indagações que se contrapõem à aprendizagem enciclopédica e mecânica frequentemente dimensionada na área das Ciências da Natureza (PARANÁ, 2006).

A intencionalidade desse processo educativo é impedir erros comuns do passado, como, por exemplo, a fragmentação e a aleatoriedade dos conteúdos

escolares. Dessa forma, para que a escola do campo cumpra sua funcionalidade, a seleção dos conteúdos e as estratégias de ensino são ferramentas valiosas na formação do educador e da educadora. O estreitamento entre a teoria e a prática possibilitam uma reflexão sobre a visão de mundo, um ideário de vida, que permite aos/às estudantes uma tomada de posição mais consciente diante das questões de sua realidade com respeito, valorizando a organização coletiva (MOLINA; JESUS, 2004).

Com base nas premissas anteriores, apresentamos os encaminhamentos teórico-práticos desencadeados junto aos/às estudantes da Lecampo durante o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade. Estes foram balizados pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Lecampo – Ciências da Natureza, em diálogo com as demandas das escolas e das comunidades, no sentido de uma prática de formação que subsidie a ação pedagógica coesa com as realidades dos territórios dos sujeitos do campo, das águas e das florestas.

Relato da experiência: Estágio, temas geradores e a Educação do Campo

Nesta seção, apresentamos as práticas de Estágio realizadas pelas/os estudantes da Lecampo, a partir do trabalho com os temas geradores, a saber: meio ambiente na Educação do Campo; alimentação e saúde na Educação do Campo; Etnobiologia na Educação do Campo; e os conteúdos específicos das Ciências da Natureza.

Tema gerador: meio ambiente na Educação do Campo

As abordagens que originaram esse tema gerador vieram das instituições Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Assentamento Zumbi dos Palmares e Escola Estadual Indígena MBYA Arandú. Os professores e as professoras da Educação Básica solicitaram como desafio aos estagiários e às estagiárias o desenvolvimento de práticas pedagógicas considerando o cuidado com o meio ambiente e a problemática dos resíduos sólidos.

No Tempo Universidade, exploramos vídeos educativos, histórias em quadrinhos e jogos educativos. Planejamos e aplicamos, na prática pedagógica,

durante o Tempo Comunidade, a observação do entorno da escola, e analisamos folhetos sobre o tempo de decomposição de resíduos, procedendo a coleta e a separação de resíduos sólidos e utilizando jogos educativos.

A atividade educativa junto aos sujeitos sem-terra, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), principia pelo enraizamento na coletividade que resgata o passado e se projeta no futuro. Além disso, duas dimensões devem ser compreendidas no processo de formação desses sujeitos: 1) o vínculo de cada família com a trajetória histórica do Movimento e luta pela terra e da Reforma Agrária; 2) o que faz de cada pessoa um ser humano em transformação permanente, à medida que o sujeito desenvolve vivências coletivas que exigem ações, escolhas, tomadas de posição, superação de limites e sua humanidade em movimento (CALDART, 2001).

Outrossim, dois princípios orientam as atividades pedagógicas nas escolas indígenas: 1) recuperação das memórias históricas, reafirmação das identidades étnicas e valorização das línguas e ciências; 2) acesso às informações, aos conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas. Nesse sentido, o currículo alia-se às concepções e às práticas que definem o papel sociocultural da escola, respeitando os modos de organização dos tempos e dos espaços, as atividades pedagógicas, as relações sociais tecidas no cotidiano escolar, as interações do ambiente educacional com a sociedade, as relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades, de acordo com a Resolução N° 5, de 22 de junho de 2012 (BRASIL, 2012).

Práticas educativas que exploram a questão da dispersão de resíduos sólidos no ambiente podem ser sintetizadas em três dimensões: conhecimentos, valores e participação política. A primeira enfatiza as abordagens dos conteúdos e dos conceitos relativos à temática ambiental, fundamentada nos conhecimentos historicamente acumulados nas áreas das Ciências da Natureza. A segunda conecta-se a questionamentos que envolvem: abordagens dos conhecimentos; aspectos enfatizados; concepções da relação ser humano

e natureza; entendimentos do fenômeno educativo. A terceira finca-se na mudança de atitudes, na necessidade de repensarmos e atuarmos com posicionamento político, com ações individuais e coletivas, possibilitando o exercício da cidadania e das formas democráticas de influir e propor políticas para a educação e o meio ambiente (CARVALHO, 2001).

Tema gerador: alimentação e saúde na Educação do Campo

As abordagens que originaram esse tema gerador vieram das escolas Colégio Estadual do Campo Porto Novo, Colégio Estadual São Francisco de Assis e Escola Rural Municipal Marques de Abrantes. Os professores e as professoras da Educação Básica solicitaram como desafio aos estagiários e às estagiárias o desenvolvimento de práticas pedagógicas considerando o tema transversal saúde (autocuidado, vida coletiva), articulando com a alimentação e a Agroecologia.

No Tempo Universidade, procuramos, inicialmente, dividir os/as estudantes em Coletivos de pesquisa e solicitamos a busca de estudos que conectavam saberes do ensino de Ciências, temas transversais e Agroecologia. Posteriormente, promovemos uma roda de conversa, explorando as estratégias práticas aplicadas nas pesquisas e que pudessem ser realizadas nos espaços de Estágio. Planejamos e aplicamos, na prática pedagógica, durante o Tempo Comunidade, discussão de texto informativo, experimentação e observação de solos, manejo e cultivo de plantas em horta escolar, pesquisa-ação participativa sobre hábitos alimentares dos/as estudantes da Educação Básica, produção de pirâmide alimentar e composição de mapa conceitual.

Atividades experimentais possibilitam aos/às estudantes uma aprendizagem mais significativa, uma vez que resgatam saberes prévios para a compreensão dos novos conhecimentos (MELO; CARDOSO, 2011). Por exemplo, o solo é resultado do desgaste das rochas, desencadeado ao longo dos anos pela ação do clima, dos organismos vivos, do relevo e dos tipos de rochas. O ar, a água, a matéria orgânica e a porção mineral (areia, silte, argila) formam um ecossistema vivo genericamente denominado solo. O uso e o manejo

incorreto do solo reduzem a sua fertilidade, comprometendo as culturas em desenvolvimento (SILVA *et al.*, 2013).

O papel da alimentação na promoção da saúde e da proteção de doenças é inquestionável. O alimento é responsável pela construção e renovação do nosso corpo, fornecendo energia e regulando funções, por meio dos nutrientes. Cada alimento apresenta uma riqueza em alguns nutrientes e pobreza em outros, e para que o corpo funcione bem, ele necessita receber uma quantidade adequada de cada nutriente. Dessa forma, é importante termos uma dieta variada e equilibrada, para que os nutrientes possam ser utilizados pelo organismo de forma correta, prevenindo o surgimento de certas doenças, contribuindo para a saúde e a boa qualidade de vida (GEWANDSZNAJDER, 1994).

Ademais, a horta escolar compreende um espaço privilegiado para diferentes práticas relacionadas ao aprendizado de Ciências, como o desenvolvimento de posturas, a abordagem de valores da vida social, da cultura e dos sistemas produtivos, além das relações ser humano e natureza. A horta alia a Educação Nutricional à Educação Ambiental, possibilitando que os/as estudantes pratiquem em espaço aberto os saberes obtidos nas discussões em sala. Além disso, o contato com a terra, o preparo do solo, os ciclos de sementeira, plantio, cultivo e colheita ampliam o pertencimento dos saberes escolares (compreensão do que é solo fértil, da biodiversidade nesse ecossistema, do papel dos microrganismos e das transformações químicas, fundamentais para a manutenção da vida), na Terra e na realidade dos/as estudantes (MORGADO, 2006; OLIVEIRA, 2011).

O ensino de Ciências em sintonia com a Educação do Campo e a Agroecologia apresenta muitas potencialidades. Dentre elas, destacam-se: envolver os/as estudantes em procedimentos dialógicos, explorando a alfabetização científica e a Agroecologia para a leitura e compreensão da vida, transformação do ambiente, conservação da biodiversidade e o uso desses saberes como propulsores de uma agricultura sustentável, a qual funciona como bandeira na materialidade e na indissociabilidade entre campos, Agroecologia, Reforma Agrária, Ecologia, biodiversidade, conservação e Educação Ambiental (SORRENTINO *et al.*, 2017).

Tema gerador: Etnobiologia na Educação do Campo

As abordagens que originaram esse tema gerador vieram das escolas Colégio Estadual Povoado São Miguel, Colégio Estadual do Campo Ilha Rasa e Colégio Estadual Diogo Ramos. Os professores e as professoras da Educação Básica solicitaram como desafio aos estagiários e às estagiárias o desenvolvimento de práticas pedagógicas considerando os conhecimentos da Ecologia, Biologia, Zoologia e botânica. Para dar à luz a esses saberes, apoiamos em referenciais da Etnobiologia. Assim, durante o Tempo Universidade, fizemos uma abordagem explicativa sobre a Etnobiologia e seus campos de estudo, apresentando textos e vídeos para pesquisa e reflexão.

Na sequência, sistematizamos uma proposta de prática pedagógica articulada com cada realidade. As estratégias de ação aplicadas no Tempo Comunidade incluíram: produção de texto informativo; visitas monitoradas nos arredores das escolas para observação e registro da biodiversidade local; roda de conversa para resgates de saberes tradicionais aliados à biodiversidade; composição de mapa conceitual, herbário escolar, terrário para observação de insetos.

A Etnobiologia tem sua origem na Sociolinguística e na Antropologia Cognitiva. Compreende uma área de estudo transdisciplinar, amparada em pesquisas sobre as percepções, classificações e modelações que os povos tradicionais utilizam para solucionar situações-problema enfrentadas no cotidiano, por meio do estabelecimento de interações com o ambiente. Essas situações-problema possibilitam a geração, o acúmulo e a difusão dos conhecimentos produzidos localmente por meio das gerações (DIEGUES; ARRUDA, 2001).

Nesse viés, a Etnobotânica agrega o uso de plantas em rituais religiosos, o cultivo de sementes crioulas, a aplicabilidade das plantas medicinais, a importância das plantas ruderais e das plantas alimentícias não convencionais como ferramentas de pesquisa que favorecem as relações dos povos tradicionais com a ampla biodiversidade vegetal (ALBUQUERQUE; LUCENA, 2004; FRANCO; LAMANO-FERREIRA; LAMANO-FERREIRA, 2011). Já a Etnozoologia inclui o conjunto de conhecimentos sobre tinturas, óleos, corantes, inseticidas,

essências naturais, remédios, comidas, repelentes, ciclos de vida de pragas, incluindo o nicho e as soluções ecologicamente sustentáveis para um controle biológico (SANTOS-FITA; MEDEIROS, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo, na qualidade de espaço de manifestação da diversidade dos povos do campo, das águas e das florestas, tornou-se meio fundamental para o fortalecimento das comunidades. Para tal, a escola localizada nos territórios desses povos tem como finalidade contribuir para a formação dos sujeitos, por meio de projetos pedagógicos, metodologias e conteúdos que dialoguem com a realidade e demandas dos sujeitos e das comunidades.

Contudo, precisamos considerar a importância da formação inicial dos professores e das professoras que irão atuar nas escolas. É nesse contexto que as Lecampo, a partir da luta dos movimentos sociais e da vontade política, são constituídas, para dar conta da demanda de formação docente, vislumbrando processos que atendam à realidade dos territórios.

Assim, coerente com o compromisso de uma formação de educadores e de educadoras do campo a partir da realidade, é que o Estágio da Lecampo se constitui como espaço essencial, visto ser o momento de experienciar a escola e a sala de aula. É o momento de inserirmo-nos com um olhar para além das aparências do concreto e perceber a escola a partir de suas dimensões políticas, pedagógicas e administrativas, no diálogo com as teorias apreendidas, a fim de perceber a sua essência.

Por fim, evidenciamos a escola do campo que ainda não existe. Não existe porque não está pronta e acabada, uma vez que ela se faz no movimento contínuo de luta diante dos pressupostos das pedagogias capitalistas, que pautam e determinam os sistemas de dominação e de subordinação das instituições escolares. O que temos são escolas que percebem as fissuras desse sistema e produzem experiências e práticas educativas da escola possível. É nesse sentido que as reflexões expressas neste texto buscaram provocar as

possibilidades de trabalho a partir dos pressupostos freirianos, utilizando-se dos temas geradores como caminho para os processos de apropriação dos conhecimentos e dos conteúdos das Ciências da Natureza.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, U. P.; LUCENA, R. F. P. (org.). **Métodos e técnicas na pesquisa etnobotânica**. Recife: NUPEEA/Livro Rápido, 2004.

BRASIL. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 212, p. 1-3, 5 nov. 2010.

BRASIL. **Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2012]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 ago. 2021.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/C8CTZbGZp5t8tH7Mh8gK68y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2021.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 10-31. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5).

CARVALHO, L. M. Educação ambiental e formação de professores. In: BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2001. p. 55-63.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DIEGUES, A. C.; ARRUDA, R. S. V. (org.). **Biodiversidade**. Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/São Paulo: USP, 2001. v. 4.

FRANCO, F.; LAMANO-FERREIRA, A. P. N.; LAMANO-FERREIRA, M. Etnobotânica: aspectos históricos e aplicativos desta ciência. **Caderno de Cultura e Ciência**, Crato, v. 10, n. 2, p. 17-23, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.14295/cad.cult.cienc.v10i2.407>. Disponível em: http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/cadernos/article/view/407/pdf_1. Acesso em: 26 ago. 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GEWANDSZNAJDER, F. **Nutrição: De olho na Ciência**. São Paulo: Ática, 1994.

MELO, J. F. de M.; CARDOSO, L. de R. Pensar o ensino de ciências e o campo a partir da agroecologia: uma experiência com alunos do sertão sergipano. **Revista Brasileira de Agroecologia**, Dois Vizinhos, v. 6, n. 1, p. 37-48, 2011. Disponível em: <http://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/rbagroecologia/article/view/9970/6773>. Acesso em: 26 ago. 2021.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5).

MORGADO, F. da S. **A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis**.

2006. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Agronomia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/118768>. Acesso em: 26 ago. 2021.

OLIVEIRA, J. A. C. **A relevância e os usos da horta no Ensino de Ciências nas escolas do campo de Torres-RS**. 2018. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação do Campo) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tramandaí, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/181658/001073911.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 ago. 2021.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação. Curitiba: Seed, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.

PARANÁ. **Cadernos temáticos: educação do campo**. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação. Curitiba: Seed, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_campo01.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

SANTOS, A. R. dos; SOUZA, M. A. de. Formação docente na perspectiva da Educação do Campo e em confronto com a educação rural. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 37792-37808. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19838_9177.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

SANTOS-FITA, D.; MEDEIROS, E. C-N. As interações entre os seres humanos e os animais: a contribuição da etnozootologia. **Revista Biotemas**, Florianópolis, v. 20, n. 4, p. 99-110, 2007. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/biotemas/article/view/20624/18800>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SILVA, V. *et al.* (org.). **Conhecendo os principais solos do Litoral do Paraná**: abordagem para educadores do ensino fundamental e médio.

Matinhos: UFPR, 2013. Disponível em: http://www.escola.agrarias.ufpr.br/arquivospdf/solos_litoral.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.

SORRENTINO, M. *et al.* (org.). **Educação, agroecologia e bem viver:** transição ambientalista para sociedades sustentáveis. Piracicaba: MH-Ambiente Natural, 2017.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. **Programa Procampo** – SESU/SECADI/SETEC Edital 02. Curso Especial de Licenciatura em Educação do Campo. Curitiba, Setor Litoral: UFPR, setembro 2012. Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

CAPÍTULO 7

COMPARTILHANDO SABERES DA BIOLOGIA, FÍSICA E QUÍMICA COM O CAFÉ: UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Elias Rodrigues Fernandes

Lucilene da Rosa Pereira

Edinalva Oliveira

INTRODUÇÃO

Na formação dos/as estudantes de um curso de Licenciatura, o desenvolvimento das atividades do Estágio Supervisionado assume um papel extremamente relevante. Uma amplitude de ferramentas envolve esse momento pedagógico nos processos de ensino e de aprendizagem da prática docente. As vivências oportunizam ao licenciando e à licencianda a participação em situações reais, nas quais buscam aliar os conhecimentos teóricos aos saberes práticos (PIMENTA; LIMA, 2006).

De acordo com as diretrizes do Estágio Supervisionado, os/as estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo), da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral, têm direito a uma educação concebida e planejada, considerando o seu território e a sua territorialidade (UFPR, 2012), vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Nesse modelo de educação, tais estudantes buscam valorizar a diversidade humana e contribuir com a construção de uma sociedade cada vez mais justa e solidária (PARANÁ, 2006).

Com esse pensamento, Caixeta (2013) faz um alerta sobre a necessidade de evitarmos a fragmentação dos conteúdos, algo comum na área das Ciências

da Natureza, discutindo que a ênfase na memorização de nomes, fórmulas e classificações não produz aprendizagem significativa. Nessa sintonia, Crepalde *et al.* (2019) apontam a importância da integração dos saberes tradicionais oriundos dos contextos campestinos às práticas desenvolvidas no processo de formação de professores e de professoras para a Educação do Campo. Assim, acreditamos que os conhecimentos tradicionais aplicados nas práticas sociais do campo, de onde esses licenciandos e essas licenciandas emergem, devem ser legitimados como conhecimentos desses povos, de sua história de luta pela terra e pela sobrevivência, de memórias individuais e coletivas. Desse modo, para que a proposta de Estágio Supervisionado almejada tenha relevância, caberá ao professor e à professora orientador/a do Estágio a escolha dos conteúdos e das metodologias que dialoguem com as necessidades desses sujeitos (PACHECO; PIOVESAN, 2014).

Diante do exposto, neste estudo, temos como intencionalidade socializar as experiências de docência compartilhada que vivenciamos durante o módulo Estágio Supervisionado IV do curso de Lecampo. O objetivo almejado foi oportunizarmos uma estratégia de ensino e de aprendizagem, utilizando como temática o “Café”, a fim de que possa se aliar aos saberes tradicionais dos conteúdos estruturantes da Biologia, da Física e da Química.

Relato da experiência

O Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos está localizado na sede da comunidade quilombola de João Surá, em Adrianópolis, Paraná (PR). O Projeto Político Pedagógico (PPP) tem como referenciais o Decreto Nº 4.887, de 20 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003a) e a Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003b), ambos com elementos para o fortalecimento da luta quilombola. A Educação do Campo, nesse colégio, direciona a formação de estudantes desde os anos finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, para atuação em áreas do campo e da cidade, potencializando a construção de estratégias de aprendizagem a partir de sua realidade. Destaca-se, em especial, a intencionalidade do respeito e a reflexão sobre a diversidade de pertencimentos e de condições das pessoas que compõem a comunidade

escolar, com vistas a sua inclusão. Nesse sentido, buscamos dar ênfase na articulação entre o conhecimento acadêmico e os conhecimentos quilombolas. Além disso, almejamos a valorização da educação nas relações étnico-raciais, a igualdade de gênero e o acolhimento das orientações sexuais nos processos de ação pedagógica, conforme traz o PPP do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos de 2016.

A prática pedagógica foi estruturada nos moldes de uma docência compartilhada em sintonia com a aprendizagem significativa e foi desenvolvida no segundo ano do Ensino Médio. O desafio solicitado pelas/os docentes de Física, Química e Biologia foi desenvolver conteúdos estruturantes nessas áreas tomando como ponto de referência um dos cultivos locais – o café. Para atendermos a esse desafio, concatenamos as reflexões de Arroyo, Caldart e Molina (2004), os quais destacam o constante movimento dos educadores e das educadoras do campo, em busca de oportunizar uma educação específica do campo e incentivando a recriação de um movimento social e cultural, que valoriza a identidade da comunidade.

Adotamos a docência compartilhada considerando a relevância da crítica e da reflexão ante a experimentação de ser docente, conforme elucidado por Freire *et al.* (2012) e Traversini *et al.* (2012), durante os três momentos de um Estágio Supervisionado (o antes, o durante e o depois da prática pedagógica), almejando ainda que os licenciandos e as licenciandas alcançassem a autonomia, em uma tríade que entrelaça ação, reflexão e ação. Nessa lida, tivemos a pesquisa-ação, a cooperação, a coletividade e a cumplicidade como fortes elos nas relações entre professor/orientador e professora/orientadora do Estágio Supervisionado, os licenciandos e as licenciandas da Educação do Campo, os professores e as professoras e os/as estudantes do Colégio Estadual Diogo Ramos.

Além disso, de acordo com Ausubel, Novak e Hanesian (1980), a percepção da aprendizagem significativa é um processo a partir do qual um novo conhecimento se relaciona de maneira não arbitrária e não literal à estrutura cognitiva do/a estudante, ou melhor, o conhecimento prévio trazido pelo/a estudante interage de forma significativa com o novo conhecimento

e provoca mudança na estrutura cognitiva já existente. Essa mudança ou assimilação passa a ser chamada de aprendizagem significativa e potencializa a apropriação do conhecimento, dando novos significados.

O Brasil é o maior produtor de café mundial. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2017), existem cerca de 5,7 bilhões de pés de café nas lavouras permanentes nos 264 mil estabelecimentos registrados no Brasil. No território nacional, são cultivadas duas espécies, *Coffea arabica* e *Coffea robusta*, com características distintas entre si. Na comunidade de João Surá, as famílias dos/as estudantes cultivam os grãos e preparam bebidas envolvendo diferentes saberes tradicionais, o que acreditamos favorecer o emprego do tema como instrumento para ensino. Um total de cinco momentos pedagógicos foram sistematizados na alternância entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade.

O primeiro momento foi denominado Apresentação, o qual foi realizado no Tempo Comunidade e que destacou o papel do Estágio Supervisionado na formação dos licenciandos e das licenciandas em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza. O segundo momento, denominado Observação Participativa, ocorreu no Tempo Comunidade. Nele, realizamos o contato com a comunidade escolar e discutimos os conteúdos estruturantes a serem explorados. Por exemplo, definimos como conteúdos para Biologia: a história da colonização e entrada das plantas no Brasil; a anatomia da planta e da flor; e as diferenças entre as sementes de *Coffea arabica* e *Coffea robusta*. Em Física, o foco foi direcionado para a termodinâmica, considerando os conceitos relativos ao calor e à sua propagação (a condução, a convecção e a irradiação), envolvidos no processo da torragem do café com base nos quilombos dessa comunidade, explorando as panelas de torrar e o preparo dessa bebida. Em Química, enfatizamos a estrutura molecular e a ação da cafeína no organismo, e pontuamos o conceito de ligações químicas iônicas e covalentes e as pontes de hidrogênio destacadas no modelo atômico.

O terceiro momento, denominado Planejamento, envolveu ações em ambos os Tempos (Universidade e Comunidade) e a pesquisa-ação como forte aliada. Ao planejarmos a sequência das regências, distribuímos os conteúdos

estruturantes, organizando os recursos pedagógicos e as estratégias de ensino. Entre os recursos pedagógicos utilizados, destacamos tecnologias da informação e comunicação (computador, *notebook*, celular e *softwares*, como o editor de texto *Word*, o *PowerPoint* e o aplicativo *WhatsApp*), quadro de giz, cartazes, modelos didáticos, exsiccatas, partes da planta do café encontradas na comunidade, panela de torrar café e o mapa conceitual.

O quarto momento, denominado Regência, foi dividido entre as três áreas das Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), igualmente (dois encontros para cada área). Além disso, os encontros foram explorados por meio da aula expositiva dialogada compartilhada, teórica e prática, e cada licenciando e licencianda esteve à frente da sala de aula, em duas dessas áreas, compartilhando o espaço com o/a parceiro/a da turma, o/a supervisor/a de Estágio, os/as professores/as regentes de cada área e os/as estudantes da Educação do Campo.

Nas regências subsidiadas pela área da Biologia, reconhecemos as partes da planta em espécimes coletadas na comunidade e verificamos que a espécie cultivada na região é *Coffea robusta*. Essa espécie é mais fácil de ser cultivada, crescendo em altitudes menores, produz em menos tempo e é menos vulnerável a parasitas e a variações climáticas. Em termos de aparência, os grãos são menores e mais arredondados com a parte mediana dos cotilédones formando um sulco aproximadamente retilíneo. O sabor é mais acentuado, mais amargo, pois contém 2,2 da substância da cafeína. Ainda, atentamo-nos a discutir a ação do café no sistema digestório e no sistema nervoso.

Interagindo com a Química, em uma perspectiva do macro ao micro, exploramos a diferença entre matéria, substância, molécula e átomo e entendemos que a cafeína é um alcaloide, estável ao calor, mas que se conserva na torragem dos grãos e apresenta propriedades psicotrópica que antagonizam com a adenosina do sistema nervoso. Além da cafeína, no café encontra-se o ácido clorogênico, um relevante antioxidante que produz fenóis após sua decomposição metabólica, importante no metabolismo de um modo geral.

Aliando à Física, discutimos, inicialmente, a termodinâmica envolvida nos princípios de funcionamento da panela de torrar o café, chamando atenção

para as propriedades da matéria e para as mudanças de estado da matéria provocadas pelo calor. Ademais, instigamos a participação dos/as estudantes em uma discussão “calorosa” sobre os conceitos de condução (processo de propagação de calor, no qual a energia térmica passa de partícula para partícula de um meio), convecção (processo de propagação de calor, no qual a energia térmica muda de local, acompanhando o deslocamento do próprio material aquecido) e irradiação (processo de propagação de energia na forma de ondas eletromagnéticas, as quais, ao serem absorvidas, parte delas se transforma em energia térmica).

Cabe ainda pontuarmos que durante o desenvolvimento de todas as aulas, nas abordagens dos conteúdos, buscamos favorecer a ponte com os saberes tradicionais da comunidade. Os/As estudantes cultivam o café, fazem a colheita, torram os grãos e utilizam o pó em receitas. Em um momento de culminância, elaboramos uma receita de bolo de café apreciada por todos os estudantes e por todas as estudantes da comunidade escolar, não somente das turmas envolvidas na regência.

Ao longo das aulas, os/as estudantes foram avaliados/as de forma processual. Em nosso entendimento, o processo avaliativo não se estabelece por padrões rígidos, mas está diretamente relacionado ao contexto no qual se insere, conforme designado por Batista, Gurgel e Soares (2006) e Melo e Bastos (2012). Além disso, consideramos as reflexões de Moreto (2008) acerca da finalidade do ensino e da avaliação no âmbito da aprendizagem, que busca criar condições para o desenvolvimento de competências do/a estudante e acredita no papel de mediador/a, facilitador/a e catalisador/a nos processos de aprendizagem do/a professor/a/estagiário/a. Assim, desafiamos os/as estudantes a elaborarem um mapa conceitual envolvendo todos os conteúdos estruturantes abordados. Fechando o contexto de atividades, todos e todas da comunidade escolar compartilharam uma receita de bolo de café.

O último momento pedagógico foi a composição do relatório de Estágio Supervisionado realizado durante o Tempo Universidade. Nesse momento, as reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos

destacaram uma conexão entre a organização social comunitária e o papel da educação escolar para os/as estudantes do Colégio Estadual Diogo Ramos.

Assim sendo, agradecemos a oportunidade dessa experiência pedagógica. A docência compartilhada, em uma aprendizagem significativa, foi relevante para nós. Durante os momentos que vivenciamos, constantemente questionamo-nos sobre os nossos objetivos, fracassos e sucessos, entre nós mesmos/as e com os/as que compartilhamos. Nessa dimensão, em atenção a Paraná (2010), no que se refere às escolas quilombolas, acreditamos nos princípios da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, instituída pelo Decreto Nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007 (BRASIL, 2007), os quais destacamos, dentre eles, o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade socioambiental e cultural desses povos e dessas comunidades tradicionais, e o exercício de práticas comunitárias, fundamentais para a memória cultural e a identidade racial e étnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os momentos que experienciamos muito nos ensinaram e deixam a evidência de que os processos de ensino e de aprendizagem, para além dos conteúdos estruturantes estabelecidos por meio de diretrizes, devem ser planejados com base na realidade dos/as estudantes envolvidos/as. Por fim, acreditamos que nossa abordagem favoreceu a apropriação dos conteúdos em estudo, garantindo uma educação e um desenvolvimento de qualidade, segundo as singularidades dessa comunidade, a partir de suas potencialidades e riquezas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BATISTA, H. M. de A.; GURGEL, C. R.; SOARES, L. de A. **A Prática pedagógica da avaliação escolar**: um processo em constante construção. 2006.

Disponível em: <https://docplayer.com.br/19125310-A-pratica-pedagogica-da-avaliacao-escolar-um-processo-em-constante-construcao.html>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2003a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003b.

CAIXETA, M. E. Educação do campo e construção do conhecimento: tensões inevitáveis no trato com as diferenças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 273-301, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/j6vxmwhJTpk8LdB48C48jwf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2021.

CREPALDE, R. dos S. *et al.* A integração de saberes e as marcas dos conhecimentos tradicionais: Reconhecer para afirmar trocas interculturais no Ensino de Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 119, p. 275-297, 2019. DOI: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2019u275297>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4931/9968>. Acesso em: 27 ago. 2021.

FREIRE, I. *et al.* A Dimensão Emocional da Docência: Contributo para a Formação de Professores. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 46, n. 2, p. 151-171, 2012. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-2_8. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_46-2_8/1118. Acesso em: 27 ago. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agro 2017**. 2017. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3096/agro_2017_producao_agropecuaria.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

MELO, E. S. de; BASTOS, W. G. Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 180-203, 2012. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae235220121936>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/1936/1919>. Acesso em: 27 ago. 2021.

MORETO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PACHECO, L. M. D.; PIOVESAN, J. Educação do campo: desafios e perspectivas para a formação docente. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 15, n. 24, p. 47-59, jul. 2014. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1378/1726>. Acesso em: 27 ago. 2021.

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

Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.

PARANÁ. **Educação escolar quilombola**: pilões, peneiras e conhecimento escolar. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação. Curitiba: Seed, 2010. (Cadernos temáticos da diversidade). Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/cadernos_tematicos_educacao_escolar_quilombola.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 16 ago. 2021.

TRAVERSINI, C. S. *et al.* Processos de Inclusão e Docência Compartilhada no III Ciclo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 285-308, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000200013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/zxNNVPqxKxc6jcLsp4YVV4b/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2021.

UFPR. Universidade Federal do Paraná. **Programa Procampo** – SESU/SECADI/SETEC Edital 02. Curso Especial de Licenciatura em Educação do Campo. Curitiba, Setor Litoral: UFPR, setembro 2012. Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

CAPÍTULO 8

VIVÊNCIAS TEÓRICAS E PRÁTICAS PARA O ENSINO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Edinalva Oliveira

Claudemira Vieira Gusmão Lopes

INTRODUÇÃO

O cenário da Educação do Campo estende-se para além da perspectiva dimensionada pelo espaço geográfico. Assim, compreendemos, nessa visão, a superação da dicotomia entre o rural e o urbano, aliada à necessidade de potencializar os vínculos de pertencimento ao campo pelos povos do campo, das águas e das florestas (BRASIL, 2004). Desse modo, é necessário o reconhecimento dos coletivos sociais, étnicos e raciais de estudantes do campo que buscam a Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) como sujeitos de conhecimentos, linguagens, temporalidades, saberes próprios, história intelectual, cultura e trajetórias políticas de formação (ARROYO, 2012).

Essa educação no e do campo está articulada a um projeto político e econômico de desenvolvimento local e sustentável, na perspectiva dos interesses desses sujeitos, em suas singularidades. A identidade desses povos (posseiros, boias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sitiantes, caboclos dos faxinais, de comunidades negras rurais, quilombolas e, também, de etnias indígenas) resgata a maneira como se relacionam com a natureza, de seu trabalho na terra, de organização das atividades produtivas, de estrutura familiar, de cultura e de valores, com destaque para as relações

com a vizinhança, as festividades e o vínculo com sua tradicionalidade, que não se atrela ao relógio mecânico (PARANÁ, 2016).

Nesse entendimento, as abordagens relativas ao ensino das Ciências da Natureza articulam-se a duas necessidades. Em primeiro lugar, os conteúdos em estudo devem estar inseridos nos contextos sociais e culturais do modo de vida campesino, o que potencializa a dialogicidade com os saberes do campo. Em segundo lugar, o emprego de estratégias de ensino permeadas por referenciais teóricos, associadas às vivências práticas, dinâmicas e lúdicas, torna a aprendizagem significativa.

O encaminhamento de atividades com esse perfil oportuniza aos/às estudantes a percepção de fenômenos da natureza por meio da observação criteriosa, da formulação de problemas de pesquisa, da elaboração de hipóteses e de constatações lógicas, os quais são pontos-chave de uma educação científica. Além disso, a educação científica possibilita a transferência dos conhecimentos escolares para a resolução de questões cotidianas. Na formação de licenciandos e de licenciandas da Educação do Campo, o papel desses procedimentos mostra-se preponderante. Além de obterem subsídios para identificar assuntos científicos, apropriam-se de princípios, conceitos e concepções que conduzem a processos intrínsecos ligados à cognição (WAISELFISZ, 2009).

Apesar dessas evidências, alguns professores e algumas professoras alegam que não conseguem desenvolver essas atividades pelo fato de trabalharem em escolas que não dispõem de laboratórios e de equipamentos para o seu desenvolvimento. Essa situação ocorre com certa frequência nas escolas urbanas e agrava-se no contexto das escolas do campo. Diante dessa problemática na formação de estudantes da Lecampo, estruturamos os processos de ensino e de aprendizagem incluindo referenciais teóricos, atividades experimentais e vivências baseadas na realidade do campo. Além de subsidiar a formação desses futuros educadores e dessas futuras educadoras do campo, a intencionalidade desse encaminhamento foi mostrar aos acadêmicos e às acadêmicas que independentemente da escola em que estejam, no campo ou na cidade, com ou sem laboratórios, é possível desenvolvermos um processo

de ensino e de aprendizagem que promova a apropriação de habilidades da educação científica.

Um outro aspecto fundamental na formação do licenciando e da licencianda é a transposição dos saberes obtidos em sua formação para o Estágio Supervisionado. É nesse elemento formador que o futuro educador e a futura educadora têm a oportunidade de observar, pesquisar, planejar e treinar sua atividade profissional. Dessa forma, transferem, reproduzem, reelaboram ou adaptam os subsídios obtidos durante a Graduação para seus contextos de prática. Esse exercício de ação-reflexão-ação é crucial para o fortalecimento de sua formação, em uma perspectiva emancipatória.

Assim sendo, este estudo busca socializar vivências pedagógicas desenvolvidas nas turmas Sementes Nativas e Sepé Tiaraju, ao longo do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade, durante as fases: Conhecer e Compreender, Compreender e Propor, Propor e Agir, conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Lecampo – Ciências das Natureza. Cada vivência foi concebida sob a égide de um referencial teórico, almejando ampliar estratégias de ensino e de aprendizagem, na intencionalidade destas subsidiarem habilidades e competências para a prática docente, durante os Estágios Supervisionados na Educação Básica em escolas do campo.

Relato das experiências

A primeira vivência foi subsidiada pelos referenciais de Bonfin *et al.* (2011), Garcia Jr. e Bevilacqua (2008) e Tsai, Baraibar e Romani (1992) com foco nos microrganismos eficientes. Essa vivência articula-se como uma tecnologia social do campo e resgata conhecimentos de diversos ramos: Ciências, Biologia, Química, Física e Microbiologia. Ela foi desenvolvida com estudantes das turmas Albert Einstein e Paulo Freire, os/as quais puderam aplicar os conhecimentos apropriados no Estágio nas escolas do campo dos respectivos territórios e em seu cotidiano, para obter um melhor desenvolvimento de seus cultivos.

Os microrganismos eficientes são seres microscópicos, amplamente distribuídos no planeta Terra, inclusive em ambientes com características adversas (temperaturas elevadas, altas concentrações salinas, situações

de altas pressões e situações extremas de pH ácido ou básico) (GARCIA JR.; BEVILAQUA, 2008). Embora sejam formas em pequeno porte, esses organismos exercem um papel fundamental nos ecossistemas, contribuindo com processos relacionados à captação de luz solar e a transformações nas rochas para originar o solo. Além disso, podem ser organizados em dois grandes grupos: microrganismos de regeneração e microrganismos degenerativos (BONFIM *et al.*, 2011).

Os microrganismos regenerativos são responsáveis pela produção de substâncias orgânicas importantes na fisiologia das plantas, e pelo metabolismo secundário produzem hormônios e vitaminas. No solo, melhoram as propriedades físicas e químicas; nesse grupo, estão os microrganismos eficientes. Os microrganismos degenerativos produzem em seu metabolismo primário substâncias como amônia e sulfeto de hidrogênio que, além de endurecerem o solo, podem prejudicar as plantas (BONFIM *et al.*, 2011). Essas substâncias favorecem o aparecimento de doenças e impedem o seu crescimento. O ramo do conhecimento que estuda a interrelação entre microrganismos, plantas, animais e ambiente onde vivem é a Ecologia Microbiana (GARCIA JR.; BEVILAQUA, 2008).

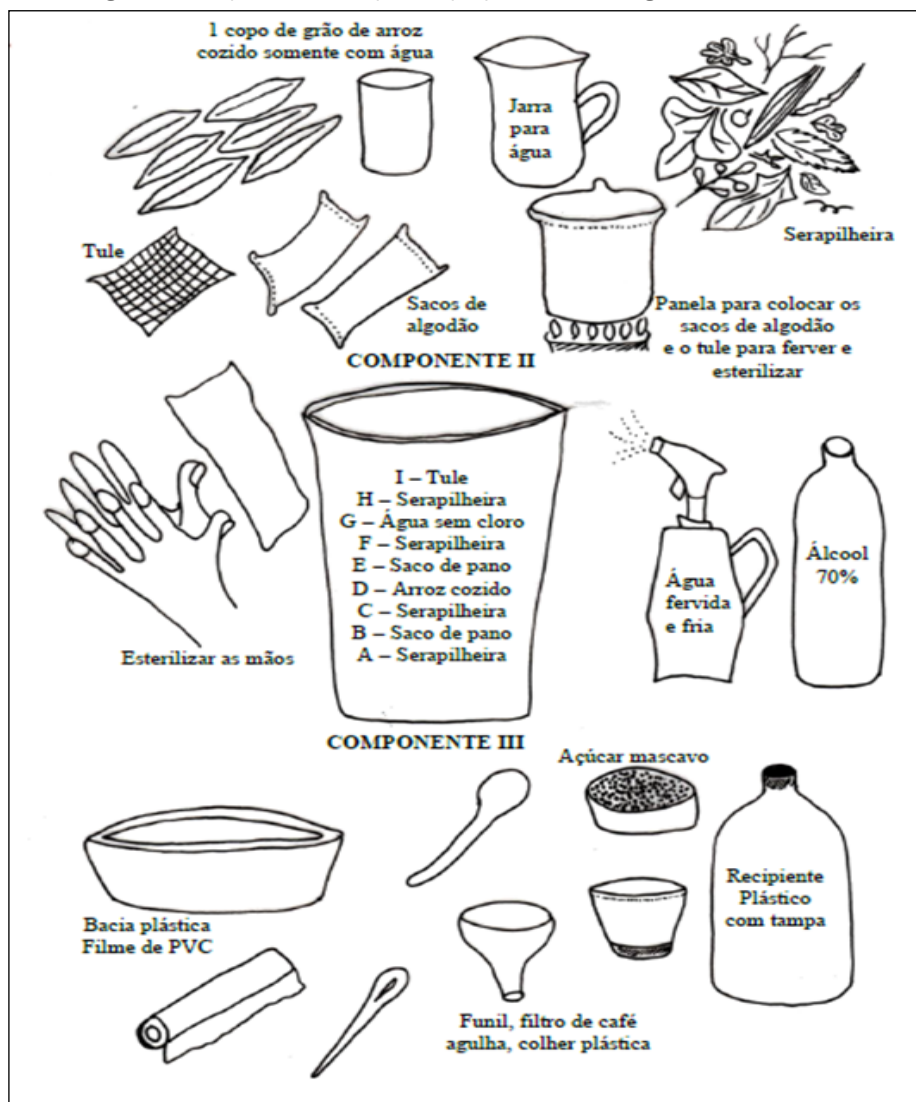
A comunidade que forma os microrganismos eficientes é naturalmente encontrada em solos férteis e em algumas plantas. Eles podem ser separados em quatro grupos: **leveduras** (*Sacharomyces*), responsáveis por utilizar as substâncias liberadas pela raiz da planta, produzem vitaminas e ativam outros microrganismos eficazes do solo; **actinomicetos**, controlam fungos e bactérias patogênicas, aumentando a resistência das plantas; **bactérias produtoras de ácido láctico** (*Lactobacillus* e *Pediococcus*), responsáveis por controlar alguns microrganismos nocivos; **bactérias fotossintéticas**, utilizam a energia do sol sob a forma de luz e calor, além das substâncias excretadas pelas raízes das plantas na síntese de aminoácidos, substâncias bioativas e açúcares, responsáveis pelo crescimento das plantas, e contribuem para o aumento das populações de outros microrganismos eficazes (fixadores de nitrogênio, actinomicetos e fungos micorrízicos).

Cada espécie de microrganismo é caracterizada por uma faixa de temperatura de crescimento que permite distribuí-los em quatro tipos: Mesófilos; Psicrófilos; Termófilos e Termófilos Facultativos. Nesse processo de ensino e de aprendizagem, nosso interesse foi nos Mesófilos, cujas temperaturas oscilam entre 25°C e 42°C, com limites mínimos e máximos entre 15°C e 42°C (a maioria são bactérias, actinomicetos e fungos), sendo a melhor temperatura de crescimento para os fungos em torno de 26°C e a de esporulação é superior a 30°C (TSAI; BARAIBAR; ROMANI, 1992).

Desse modo, as atividades pedagógicas foram organizadas em cinco etapas. A primeira etapa compreendeu o preparo de materiais para a coleta e o cultivo dos microrganismos eficientes. Nesse momento, procuramos, inicialmente, utilizar uma abordagem explicativa, usando *slides*, vídeos e diálogos explicativos sobre os procedimentos, de modo a evitar erros procedimentais, o que implicaria o insucesso e a necessidade de recomeçar. No encaminhamento dessa etapa, exploramos conteúdos procedimentais, importantes aliados do aprendizado dos conteúdos conceituais na área das Ciências da Natureza. A atividade foi organizada coletivamente no Tempo Universidade, porém os/as estudantes poderiam repetir os encaminhamentos em seus territórios no Tempo Comunidade. A Figura 1, a seguir, apresenta um esquema geral dos procedimentos realizados para o preparo dos materiais, a coleta de material contendo microrganismos eficientes e o cultivo desses organismos para usos posteriores.

Conforme exploramos na Figura 1, no componente I, preparamos o arroz cozido, obtemos a serapilheira e esterilizamos sacos de panos e tule; fervemos 1 litro de água para que possamos eliminar o cloro, aguardamos esfriar e colocamos no borrifador para o uso, na sequência.

Figura 1 – Esquema das etapas do preparo dos microrganismos eficientes



Fonte: As autoras, 2020.

No componente II, preparamos o cultivo usando o balde de 20 litros. O primeiro passo foi esterilizar o balde, passando o pano com álcool 70%. Depois, organizamos a distribuição dos materiais preparados anteriormente nas camadas de A até I (A – 10 cm de serapilheira; B – saco de pano esterilizado

e úmido com água do borrifador; C – 10 cm de serapilheira; D – 3 cm de arroz cozido; E – saco de pano esterilizado e úmido com água usando o borrifador; F – 10 cm de serapilheira; G – pulverizar com água; H – 10 cm de serapilheira úmida; e J – tule com elástico para prender junto ao balde). É importante mantermos as mãos esterilizadas durante o processo para não contaminarmos o “cultivo”, e ainda devemos evitar apertar as camadas e apenas borrifar água fervida sem cloro. Além disso, não podemos encharcá-las, pois erros nesse componente podem comprometer o desenvolvimento dos microrganismos eficientes. Ao final dos procedimentos desse componente, deixamos o balde descansando por sete dias, se a temperatura estiver em torno de 25°C durante o dia em local abrigado do sol.

No componente **III**, o ponto de partida é o sétimo dia. Iniciamos por retirar o tule com a serapilheira e esterilizamos com álcool 70% os materiais (bacia e colher de plástico, funil e as mãos). Com luvas, removemos as camadas de cima para baixo (I até E), para que possamos chegar na camada D, que contém o arroz colonizado por microrganismos eficientes; com cuidado, o retiramos. Colocamos eles na bacia que esterilizamos e acrescentamos um copo americano de açúcar mascavo e 900 ml de água sem cloro, que será útil para multiplicar os microrganismos eficientes. Em seguida, cobrimos a bacia com filme PVC para alimentos e com uma agulha esterilizada fazemos vários furos no filme de PVC; esses furos possibilitam a passagem do ar. Posteriormente, deixamos esse arroz com açúcar mascavo e água na bacia coberto com o PVC furado entre três e sete dias no mesmo lugar onde estava anteriormente (sombreado, temperatura de 25°C durante o dia).

Ao final dos sete dias, o arroz colonizado sobe e o êxito do experimento é verificado pelo odor da solução (agridoce ou cheiro de vinagre). Caso o cheiro seja desagradável, devemos descartar a solução e começar tudo novamente, pois em algum momento houve a contaminação do cultivo e o odor ruim é devido à morte dos microrganismos eficientes.

Quando temos êxito no experimento, retiramos o arroz que subiu e com um funil e um coador de café filtramos o líquido que sobrou com os microrganismos eficientes. Depois, transportamo-lo para um garrafão ou

garrafa escura com tampa que esterilizamos e podemos usá-la. Para armazenar esse cultivo, podemos colocar a garrafa com os microrganismos eficientes fechada na geladeira por até 45 dias. Caso não haja geladeira no local, devemos acrescentar uma colher de sopa de açúcar mascavo diariamente e manter em local fresco e escuro, cuidando para não encher a garrafa totalmente. Além disso, todos os dias é necessário abrir a garrafa, deixar o ar escapar e fechar novamente, e repetir o processo até a solução parar de produzir gás.

Após esse roteiro de atividades experimentais, na segunda etapa dessa vivência, seguimos para a articulação dos saberes. Nesse caso, os licenciandos e as licenciandas tiveram que pesquisar e responder alguns questionamentos relacionados aos conteúdos de estudo: a) Qual a função do arroz usado para capturar os microrganismos? b) Qual a função da serapilheira coletada em mata virgem? c) Por que não podemos usar água com cloro? Por que precisamos cuidar com a higiene, esterilizando as mãos e os materiais durante todo o processo? d) Qual a função do açúcar mascavo acrescentado na quarta etapa? Qual a importância de a temperatura girar em torno de 25°C durante a vivência? Que tipo de reações químicas ocorreram durante todo o processo? e) Por que armazenar os microrganismos eficientes em garrafa escura e em local escuro? Por que não se deve encher totalmente a garrafa com a solução?

Essas indagações foram importantes para pensarmos na aplicabilidade desses saberes no Estágio e em como os/as estudantes da Educação Básica irão interagir na execução de um experimento semelhante. Para subsidiar os argumentos elucidativos da segunda etapa, conduzimos uma terceira etapa com pesquisas em diferentes fontes de consulta. Nesse momento, pesquisamos as diversas formas de empregar essa tecnologia social no campo.

Dessa forma, na quarta etapa, realizamos uma roda de conversa e discutimos os resultados da pesquisa. As contribuições possibilitaram a compreensão da base da vida no solo e que nele habitam bilhões de microrganismos, entre eles, os microrganismos eficientes, que contribuem para o equilíbrio e o fortalecimento natural do solo, por isso podem ser usados para a revitalização, fazendo aumentar, naturalmente, sua capacidade de produção (AZEVEDO, 1998).

Assim sendo, na última etapa, articulamos a aplicação dos saberes no Estágio e no cotidiano dos/as estudantes. Nesse momento, ficou evidente que as principais vantagens associadas ao uso dos microrganismos eficientes são recompor a microbiota do solo, restaurar as condições físico-químicas e microbiológicas do solo, estimular a emergência das plantas, diminuir a compactação do solo, aumentar a agregação e a porosidade, melhorar a infiltração de água no solo e favorecer a mineralização e a disponibilidade de nutrientes essenciais às plantas, dispensar o uso de fertilizante químico sintético, biorremediar solos contaminados por metais pesados e por resíduos de agrotóxicos, diminuir ou eliminar doenças e patógenos do solo, além de acelerar a compostagem de resíduos.

Já a segunda vivência, subsidiada pelos referenciais de Justina, Barradas e Ferla (2003), Justina e Ferla (2005) e Krasilchick (2004), explorou a inserção de vídeos educativos e de modelos didáticos como ferramentas para o aprendizado de Ciências e Niologia, sendo desenvolvida em cinco etapas. A primeira consistiu na busca de materiais para composição de modelos didáticos, aquisição de modelos didáticos e seleção de vídeos educativos com foco em conhecimentos de Ciências. A segunda correspondeu ao preparo de receita de *biscuit* pelos/as estudantes, usando cola branca, creme hidratante e tinta guache para colorir.

A terceira etapa foi realizada com base na análise dos modelos didáticos prontos e na apresentação de vídeos educativos sobre anatomia do corpo humano, partes e funções dos componentes celulares. A quarta etapa consistiu no desafio de estruturar um modelo didático de célula vegetal ou animal, aliando os saberes da terceira vivência no laboratório didático da UFPR – Setor Litoral. Desse modo, os/as estudantes puderam organizar-se de forma individual ou coletiva. A quinta etapa foi um momento para socialização dos saberes apropriados. Assim, cada estudante pôde levar o modelo didático para seu território, a fim de utilizá-lo em sua prática docente na Educação Básica.

Na contemporaneidade, buscamos cada vez mais a democratização dos conhecimentos científicos, oportunizando uma melhor compreensão desses saberes, em especial nas habilidades formativas durante a Graduação de

licenciandos e de licenciandas. Nessa dimensão, vídeos educativos e modelos didáticos constituem recursos que promovem a compreensão cognitiva de forma mais efetiva, pois valorizam processos de atenção, cognição e mediação didática, fundamentais na transformação dos conhecimentos científicos em práticas pedagógicas.

A terceira vivência foi concebida por meio dos aportes teóricos ligados à Taxonomia de Bloom (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1983) para auxiliar na elaboração das propostas de planejamento e na definição dos objetivos didáticos (domínios afetivo, psicomotor e cognitivo), sendo desenvolvidas em cinco etapas: 1) organização do grupo de estudo em cinco Coletivos de estudantes. Cada Coletivo recebeu um artigo teórico prático desse referencial; 2) leitura, discussão e estruturação de um mapa conceitual, de acordo com o referencial, discriminando os respectivos verbos relacionados a cada domínio; 3) roda de conversa coletiva com cada Coletivo, socializando com seus pares a compreensão dos domínios no processo de ensino e de aprendizagem; 4) elaboração de planejamentos de prática docente para serem aplicados nos territórios, incluindo os três domínios; e 5) momento de culminância com apresentações das vivências desenvolvidas, explorando as relações do estagiário e da estagiária com os/as seus/suas estudantes e o papel dos domínios afetivo, cognitivo e psicomotor.

Essencialmente, esse processo de ensino e de aprendizagem procura organizar os níveis de apropriação de habilidades cognitivas, que permitem aos/às estudantes a análise da seleção dos objetivos educacionais a serem incluídos nas propostas de planejamento. Esse desencadeamento valoriza a formulação dos objetivos, fundamentada na definição consciente das ações para a busca da apropriação do conhecimento, e permite a sua verificação, melhorando a percepção do educador e da educadora da aprendizagem dos/as estudantes.

A quarta vivência foi estruturada a partir do emprego do lúdico no ensino de Ciências. Os principais referenciais foram Levay (1994), Mendonça (2010), Novelli (1997), Pinheiro (2001) e Silva e Arcanjo (2013), destacando particularmente as histórias em quadrinhos e a literatura de cordel como

ferramentas de aprendizagem. Além disso, foi estruturada em seis etapas: 1) organização do espaço pedagógico como um ambiente de leitura e produção científica. A partir de músicas para ambientação, foram disponibilizadas várias histórias em quadrinhos e cordéis explorando conhecimentos das Ciências da Natureza. Além disso, foram disponibilizados, como recursos de produção, papéis de diferentes formatos, cores e gramaturas, lápis, canetas e giz de cera coloridos; 2) diálogo inicial e estímulo para que os/as estudantes escolhessem um ou mais dos recursos disponibilizados para leitura e reflexão; 3) *brain storm* – tempestade de ideias pensada no intuito de suscitar o exercício de ação-reflexão-ação; 4) os/as estudantes puderam articular-se individual ou coletivamente para desenvolver um momento de criação e produção, cujo desafio foi resgatar nos conhecimentos culturais e tradicionais temas articulados com Ciências e compor uma história em quadrinhos ou um cordel, utilizando os recursos de produção; 5) momento de socialização das produções desenvolvidas, aliado à discussão e ao compartilhamento dos saberes em estudo.

Histórias em quadrinhos e literatura de cordel são formas de linguagem e de comunicação que facilitam a compreensão dos leitores e das leitoras. Os primeiros desenvolvem a expressão criativa, artística e literária, incluindo imagens, palavras e onomatopeias. Já a literatura de cordel utiliza folhetos desenvolvidos de forma simples e popular, frequentemente com ritmo. A inclusão de temas científicos, conceitos, concepções, leis, princípios, fenômenos da natureza, saúde, meio ambiente nessas linguagens estimula o leitor e a leitora e favorece o uso deles em ambientes pedagógicos, em um processo de aprender divertidamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfrentamento dos desafios que envolvem o como ensinar e o como aprender Ciências da Natureza na escola do/no campo necessita de amplas oportunidades de vivências. Nesses espaços, os princípios da Educação do Campo, os conhecimentos pedagógicos, os conhecimentos científicos e os

saberes tradicionais aliam-se para fomentar uma formação ética, responsável e em sintonia com o território.

A constante relação entre teoria e prática é fundamental para a formação de educadores e de educadoras. Nos processos reflexivos de cada vivência, o/a estudante percebe-se como educador e educadora e educando e educanda, sendo capaz de construir referenciais consistentes para a sua formação. Na relação dialógica entre educador e educadora, estudante e saberes em estudo, os questionamentos sobre o que fazer, por que fazer e como fazer, imersos nas vivências experimentais e lúdicas, ampliam efetivamente a apropriação de conhecimentos necessários para a prática docente desses futuros educadores e dessas futuras educadoras da escola do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 361-367.

AZEVEDO, J. L. Biodiversidade microbiana e potencial biotecnológico. In: MELO, I. S. de; AZEVEDO, J. L. de. (org.). **Ecologia microbiana**. Jaguariúna: Embrapa – CNPMA, 1998. p. 445-464.

BLOOM, B. S.; KRATHWOHL, D. R.; MASIA, B. B. **Taxonomia dos objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1983.

BONFIM, F. P. G. *et al.* **Caderno dos microrganismos eficientes (EM)**: instruções práticas sobre uso. 2. ed. Viçosa: Departamento de Fitotecnia, 2011. Disponível em: <http://estaticog1.globo.com/2014/04/16/caderno-dos-microrganismos-eficientes.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**: caderno de subsídios. Brasília: Ministério da Educação, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

- GARCIA JR., O; BEVILAQUA, D. Microrganismos, minerais e metais. *In*: MELO, I. S. de; AZEVEDO, J. L. de. (org.). **Microbiologia ambiental**. 2. ed. Jaguariúna: Embrapa – CNPMA, 2008. p. 49-82.
- JUSTINA. L. A. D.; BARRADAS, C. M.; FERLA, M. R. Modelos didáticos no ensino de genética. *In*: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO DA UNIOESTE, 3., 2003, Cascavel. **Anais [...]**. Cascavel: Unioeste, 2003. p. 135-140.
- JUSTINA, L. A. D.; FERLA, M. R. A utilização de modelos didáticos no ensino de genética - exemplo de representação de compactação do DNA eucarioto. **Arquivos do Mudi**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 35-40, 2005.
- KRASILCHICK, M. **Práticas do ensino de biologia**. São Paulo: EDUSP, 2004.
- LEVAY, C. **Ecologia em quadrinhos**. São Paulo: Editora Brasiliensis, 1994.
- MENDONÇA, M. **Ciência em quadrinhos**: imagem e texto em cartilhas educativas. Recife: Bagaço, 2010.
- NOVELLI, L. **Ecologia em quadrinhos**. São Paulo: Editora Brasiliensis, 1997.
- PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação. Curitiba: Seed, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.
- PINHEIRO, M. A. A. **Gu & Gui e o caranguejo Uça**. São Vicente: UNESP/CEPSUL/IBAMA, 2001.
- SILVA, S. P. da.; ARCANJO, J. G. A Literatura de Cordel e o Ensino de Ciências: uma Linguagem Alternativa na Promoção da Reflexão Socioambiental. **Revista Virtual Partes**, São Paulo, out. 2012. Disponível em: <https://www.partes.com.br/2012/10/16/a-literatura-de-cordel-e-o-ensino-de-ciencias-uma-linguagem-alternativa-na-promocao-da-reflexao-socioambiental/>. Acesso em: 16 ago. 2021.

TSAI, S. M.; BARAIBAR, A. V. L.; ROMANI, V. L. M. Efeito de fatores do solo. *In: CARDOSO, E. J. B. N.; TSAI, S. M.; NEVES, M. C. P. (org.). Microbiota do solo*. Campinas: Sociedade Brasileira de Ciência do Solo, 1992. p. 59-72.

WASELFISZ, J. J. **O ensino de ciências no Brasil e o Pisa**. São Paulo: Instituto Sangari, 2009.

PARTE 3

SUJEITOS E TERRITÓRIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

CAPÍTULO 9

O PAPEL DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO FORTALECIMENTO DO TERRITÓRIO CONTRA O DESENVOLVIMENTO DO CAPITAL¹

Ketlin Mayara Dutra da Silva

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho é a questão indígena da etnia Xetá, a partir da terra indígena São Jerônimo, no Município de São Jerônimo da Serra, Norte do Paraná (PR), Brasil. Nesse território, procuramos compreender a escola indígena Cacique Koféj e suas atividades políticas e pedagógicas em relação com a comunidade para o fortalecimento de seu território contra o desenvolvimento do capital no campo.

O desenvolvimento de nosso trabalho situa-se em um momento histórico-social em que se reproduzem as relações de poder sobre os povos indígenas, os quais vêm sendo historicamente explorados e expulsos de seus territórios. Nesse sentido, a educação diferenciada tem uma perspectiva transformadora, e a escola pode possibilitar processos de resistência de culturas subalternizadas, como a cultura indígena.

O conflito territorial indígena e o desenvolvimento do capitalismo

As disputas territoriais no Brasil ou em qualquer outra parte do mundo sempre impuseram aos povos originários a sua supressão e dizimação por parte

¹ Resumo do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral, apresentado em 2018/2, sob a orientação da professora Ândrea Francine Batista e do professor Lourival de Moraes Fidelis.

dos colonizadores. Assim, os povos originários das Américas foram assassinados de diversas formas e os que não foram mortos tiveram sua história, cultura e religião massacradas pela invasão cultural. Foram forçados a adaptarem-se ao modelo colonial-capitalista que hoje forma a sociedade em que vivemos.

Esses conflitos e essas desapropriações territoriais realizadas pelo sistema capitalista correspondem, atualmente, pelo desenvolvimento do agronegócio, hidronegócio e mineronegócio. A apropriação da natureza e dos meios de produção trazem consequências desastrosas para todos os povos indígenas.

Para os povos indígenas, a terra é mais do que um meio de subsistência (de recursos naturais), uma vez que representa a base da vida social que está diretamente ligada ao sistema de crenças, cultura e conhecimentos. O território é bem mais que uma terra ou um espaço geográfico para os povos indígenas; nele, encontra-se toda sua filosofia e os espíritos de seus ancestrais e outros seres sobrenaturais que nele também habitam.

Essa forma de compreender o mundo e as relações humanas com a natureza, o papel dos seres humanos na terra, a continuidade da vida após a morte por meio da memória de seus ancestrais e o conjunto de significações, chamamos de cosmovisão. A cosmovisão indígena ou a visão de mundo indígena é incompatível com o modelo de desenvolvimento do capital e sua lógica, “[...] que sustenta os atuais projetos e medidas governamentais [...]”, e que parte de uma lógica em que “[...] tudo se converte em recurso – a natureza, o ser humano, o conhecimento, a criatividade no trabalho, tudo pode ser capitalizado para se tornar lucrativo” (CIMI, 2015, p. 1). Uma lógica onde não há limites para a exploração da natureza.

A cosmovisão indígena perpassa por uma lógica muito distinta de relação com a terra e com a natureza. Por exemplo, a forma de relação com a terra é coletiva e de uso comum, não como propriedade privada. A relação com a natureza não tem a característica utilitarista, mas é “entendida como provedora” em que “[...] cada ser precisa respeitar os demais para não destruir o tecido denso e delicado dessa relação entre as pessoas, os seres e as coisas” (CIMI, 2015, p. 2). Na sua própria história, os povos indígenas e as comunidades

tradicionais cuidam das florestas, das águas, enfim, da própria natureza. Assim, diante desses conflitos territoriais, a resistência indígena faz-se presente. Um exemplo emblemático foi a resistência indígena diante da construção da usina hidrelétrica de Belo Monte² que buscou impedir os impactos em seu território da fauna e da flora.

No Paraná, existem apenas três etnias dos povos originários: Guarani, Kaingang e Xetás, as quais vivem em 17 terras indígenas localizadas em diferentes municípios do estado, demarcadas pelo Governo Federal, segundo dados obtidos no *site* do Museu Paranaense³. No Estado do Paraná existem aproximadamente 9.015 indígenas habitando cerca de 85.264,30 hectares de terra⁴. No caso do município de São Jerônimo da Serra (região Norte do Paraná), desde o início de sua formação possui grande quantidade de povos indígenas, especialmente das etnias Kaingang, Xetás e Guarani.

A história da terra indígena São Jerônimo

O município de São Jerônimo da Serra tem origem nos conflitos entre a colonização e os massacres dos povos indígenas no Norte do Paraná, gerenciados pelo Barão de Antonina, o qual buscava em suas expedições abrir caminhos entre os Estados do Paraná e do Mato Grosso. A partir dessas expedições, constata-se a existência de habitantes indígenas nessa região. A invasão dos territórios indígenas por parte do governo implantava novos povoados e manejava a mão de obra escrava indígena articulada à catequização em massa.

Com o decorrer dos anos, na cidade de São Jerônimo, consolidaram-se duas terras indígenas, a Barão de Antonina com a etnia Kaingang, e a São Jerônimo com as etnias Kaingang, Guarani e Xetás que vieram de diferentes regiões, formando o território. A etnia Xetá, também denominada como Butocudos, foi praticamente extinta por meio da expulsão de seus territórios

² Localizada a 50 km da cidade de Altamira – Pará (PA), a usina de Belo Monte pretende ser a maior do país em potência energética, o que causaria grandes impactos nas reservas indígenas da região.

³ Disponível em: <http://www.museuparanaense.pr.gov.br/>. Acesso em: 27 ago. 2021.

⁴ Informações tiradas do *site* Escola digital professor. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/estaticas/alunos/alunos_indigena.php. Acesso em: 27 ago. 2021.

devido ao monocultivo do café, e vítima da violência do homem branco. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) apontava que, em 1990, a etnia Xetá havia sido extinta, contando apenas com uma população de cinco pessoas. Entretanto, estudos antropológicos constataram que havia mais sobreviventes, um grupo composto de oito pessoas e seus descendentes. Identificou-se dezenas de descendentes de Xetás que se casaram com Kaigangs e Guaranis, mas que se afirmam Xetás.

Segundo Pinheiro (2014), a maior quantidade de indígenas da etnia Xetá encontra-se na aldeia São Jerônimo, localizada no município de São Jerônimo da Serra (Norte do PR), conhecida por abrigar três etnias indígenas (Xetás, Kaigangs e Guaranis). Nessa aldeia, estabeleceram-se importantes relações de amizade entre as etnias. O cacique Kaingang chegou a afirmar em entrevista que a escola cumpria um papel importante na construção da harmonia entre as etnias, o que anteriormente era um tanto conflituosa⁵. Ademais, há uma preocupação junto aos Xetás pela perda de sua língua e cultura.

O Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj como parte da resistência indígena

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNRE) foi criado no intuito de fortalecer esses povos, sob a compreensão da necessidade de uma educação diferenciada para as populações indígenas. Desse modo, é fundamental a construção de um currículo que mantenha um vínculo orgânico com a realidade e as demandas de sua comunidade. Nesse sentido, o Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj, localizado na aldeia São Jerônimo, tem cumprido importante papel comunitário na resistência cultural de seus povos. O nome do colégio foi dado em homenagem a um integrante indígena da comunidade, chamado João Fidêncio Koféj, que exercia a função de cacique e de Kujã⁶, e que possuía grandes conhecimentos sobre ervas medicinais.

⁵ Informação adquirida em entrevista durante o trabalho de campo (2018), realizada pela autora Ketlin Mayara Dutra da Silva.

⁶ Kujã é o nome utilizado para os xamãs e as lideranças espirituais de um povo indígena, usado a pronúncia de “cunhã”. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Not%C3%ADcias?id=172619>. Acesso em: 27 ago. 2021.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio, foi criada uma primeira escola na terra indígena em 1941, onde funcionou por 13 anos. Entretanto, sua estrutura e suas normativas legais não eram adequadas. Com o passar dos anos, entre vários fechamentos e reaberturas, somente em 1982, com muita luta e persistência da comunidade e com o apoio da FUNAI, foi construído um prédio escolar denominado Escola Cacique Koféj. Em 1985, surgiu a proposta de ensino bilíngue (Guarani e Kaingang).

Atualmente, a escola é frequentada pelas etnias Guarani, Kaingang e Xetás, e busca atender às necessidades da comunidade, fortalecendo os valores multiculturais étnicos, e possibilitar o acesso à escolarização dos povos indígenas, permitindo que permaneçam em suas terras e que possam continuar tecendo seus modos de vida próprios, com e na terra, cuidando da biodiversidade e dos ecossistemas existentes.

Outro aspecto importante para ressaltarmos é que a construção diária do colégio conta com a participação de uma equipe pedagógica composta por professores e professoras, alunos e alunas, funcionários e funcionárias, comunidade indígena e Núcleo Regional de Cornélio Procópio. Essa organização propicia que se construam e se organizem um calendário diferenciado que visa a criar, em seus conteúdos e propostas, a visualização, a valorização e o reconhecimento da cultura indígena.

O desafio do colégio é o fortalecimento da cultura e da resistência indígena. Esse desafio torna-se ainda maior quando professores e professoras não indígenas necessitam compreender e habituar-se aos seus costumes. Ao conviver e conversar com os/as estudantes, professores e professoras e com os/as demais indígenas da comunidade, observamos a importância da escola na valorização da cultura das etnias Kaingang, Xetá e Guarani existentes na aldeia São Jerônimo. Nela, a comunidade indígena não somente aprende a ler e a escrever nas línguas indígenas, como também ressignifica o que é ser indígena em tempos atuais.

Consideramos que, em uma educação com perspectiva transformadora, o papel da escola é fundamental para a resistência de culturas historicamente subalternizadas. Nesse caso, ela tem um papel central para os povos indígenas.

Suas práticas pedagógicas e políticas, sua forma organizativa, a participação dos educandos e das educandas e a postura dos educadores e das educadoras podem possibilitar a vivência educativa da própria cultura indígena em forma de resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hegemonia capitalista e sua perspectiva monocultural, diante da diversidade do mundo, trouxe danos irreparáveis aos povos indígenas. Nesse sentido, a educação, por meio do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj, configura-se em uma ferramenta de resgate e resistência das culturas indígenas no município de São Jerônimo da Serra – PR.

É preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil. A educação que observamos na terra indígena São Jerônimo tem enfrentado o desafio de manter três etnias convivendo e compartilhando as mais diversas experiências e cosmovisões. A experiência de estudar os Xetás, Kaigangs e Guaranis mostrou-nos que, mesmo imersos em uma sociedade não indígena que os oprime, esses povos resistem, reinventam-se e promovem estratégias para continuar existindo. Ademais, a escola indígena tem um papel central nessa resistência.

REFERÊNCIAS

CIMI. Cosmovisão Indígena e o Modelo de Desenvolvimento. Encarte Pedagógico V. Em defesa da causa indígena. **PORANTIM**, Brasília, jun./jul. 2015. Disponível em: https://cimi.org.br/pub/Porantim/2015/Encarte_Porantim376_jun-jul2015.pdf. Acesso em: 27 ago. 2021.

PINHEIRO, I. S. **A construção da Usina Hidrelétrica de Mauá da Serra e seus impactos socioambientais em São Jerônimo da Serra – PR**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2014.

CAPÍTULO 10

TERRITÓRIO FAXINALENSE E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS CULTURAIS E HISTÓRICOS DA COMUNIDADE DE FAXINAL MARMELEIRO DE BAIXO NO MUNICÍPIO DE REBOUÇAS – PR¹

João dos Santos de Oliveira

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa discute os aspectos culturais e históricos da comunidade de Faxinal Marmeleiro de Baixo, localizada no município de Rebouças, no Estado do Paraná. Ela elenca os conflitos existentes, discute o papel da Educação do Campo e reflete a escola da comunidade como meio de fortalecimentos dos povos faxinalenses.

O objetivo geral do trabalho é caracterizar os aspectos culturais e históricos que contribuem na constituição da comunidade Faxinal Marmeleiro de Baixo. A abordagem metodológica de pesquisa foi do tipo bibliográfica e documental. Os principais autores para fundamentar esta investigação foram Domingues (2016), Meira (2017, 200-) e Nerone (2015) para discutir os faxinais e os/as faxinalenses, Fernandes (2012) para o debate sobre território e Caldart *et al.* (2012) no que se refere à educação e escola do campo.

Mediante este estudo, percebemos sinais de que, para o sistema de faxinal persistir na comunidade de Faxinal Marmeleiro de Baixo, e conseqüentemente em suas culturas, talvez seja preciso haver possíveis mudanças em algumas práticas. Entretanto, é preciso considerarmos que a mudança de algumas

¹ Pesquisa orientada por Adalberto Penha de Paula, professor da Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral.

práticas pode perder o que de fato caracteriza uma comunidade faxinalense. Nesse sentido, a escola localizada no faxinal pode exercer um papel fundamental na comunidade, fortalecendo a cultura e a identidade por meio de práticas pedagógicas que atenda a realidade dos/as faxinalenses.

Faxinais e faxinalenses: a comunidade Faxinal Marmeleiro de Baixo

Os faxinais são uma forma tradicional das pessoas viverem, visto que possuem seu próprio estilo de vida, vivem conforme o que acreditam, não de forma isolada, apenas assumindo uma identidade. Eles ainda se caracterizam pelo uso em comunhão de bens, seja territorial quanto material. Além disso, apresentam outras características, como culturas que se diferenciam das demais, e que são específicas de seu povo e de sua crença. Ademais, colocam-se como principais agentes defensores da natureza por terem uma vasta vegetação composta por araucárias (MEIRA, 200-).

Segundo Nerone (2015 *apud* DOMINGUES, 2016), o sistema faxinal consiste em um conjunto articulado entre as terras de criar e as de plantar. Essa divisão fica evidente nas terras dentro das comunidades faxinalenses, onde se têm os espaços de criar as espécies, os animais, e ainda a parte agrícola, onde se encontram os espaços de produção. O sistema faxinal ainda se mostra como uma forma de organização camponesa para o uso da terra em comunhão de bens com os outros sujeitos, deixando claro que não existe divisão de lucros, e se organizam em mutirões ou puxirões² no processo de plantio, cuidado e colheita das plantações e no cultivo da erva-mate.

Para ser propriamente um faxinalense, é necessário que o sujeito se reconheça e se identifique como pertencente a tal coletividade. Consequentemente, precisa, também, da comunidade, em geral, para reconhecê-lo como sujeito faxinalense. No caso do Estado do Paraná, é importante que seja reconhecido pela Articulação Puxirão dos Povos Faxinalenses (APF), visto que essa organização é legitimada pelo Estado como representante no Conselho Estadual de Povos Indígenas e Comunidades Tradicionais do Estado do Paraná,

² Mutirão e puxirão é a união de pessoas para realizar uma determinada atividade.

instituído pela Lei N° 17.425, de 18 de dezembro de 2012 (PARANÁ, 2012), o qual se constitui como órgão que integra a Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Paraná.

Em muitos casos, principalmente nos dias de hoje, notamos a existência de pessoas que, infelizmente, perderam essa identidade faxinalense, ou até mesmo não se reconheciam e nem se reconhecem como sujeitos pertencentes a esse grupo. Na verdade, antigamente, muitos/as reconheciam-se apenas como posseiros e possesiras. Assim, para se tornar faxinalense requereu organização política, territorial e cultural, além de que, assumir uma identidade faxinalense, significa tomar posição na luta.

Destacamos ainda que há pessoas nas comunidades faxinalenses que não compartilham dos objetivos e dos anseios da APF, as quais são chamadas de “contras”. Reconhecemos que esses moradores e essas moradoras são, de alguma forma, influenciados/as por uma lógica burguesa, em que o desejo pela privatização da terra em detrimento das áreas de uso comum é uma das grandes motivações para se posicionarem contra os princípios e a organização das comunidades faxinalenses.

Assim sendo, a comunidade do Faxinal Marmeleiro de Baixo encontra-se no município de Rebouças, no Estado do Paraná, situado na região Centro-Sul, na microrregião de Irati, fazendo divisa com os municípios de Irati, Rio Azul, São Mateus do Sul, São João do Triunfo e Fernandes Pinheiro. No município, encontram-se cinco faxinais ativos; além do Faxinal Marmeleiro de Baixo, temos o Faxinal de Marmeleiro de Cima, Faxinal do Barro Branco, Faxinal do Salto e Faxinal dos Barreirinhos.

Outro aspecto sobre a comunidade de Faxinal Marmeleiro de Baixo é que o próprio território da comunidade se divide em povoados, como Marmeleiro dos Beltrão, Marmeleiro dos Rosas, Marmeleiro dos Carvalhos, Bernardos e os Barbosas, como a linguagem da própria comunidade chama.

Escola do campo e as práticas tradicionais faxinalenses

A Educação do Campo, a partir das escolas, tem um papel fundamental por meio da formação de professores e de professoras que possam transformar os sujeitos a partir da realidade que vivem e trabalham. No caso desta pesquisa, essa realidade perpassa pelas práticas tradicionais faxinalenses porque são sujeitos pertencentes ao campo e, a partir disso, podem aprender de uma maneira diferente, tomando como base sua própria realidade de faxinalense. Assim, a partir das práticas tradicionais, a escola, os professores e as professoras podem trabalhar com os alunos e as alunas, a fim de aprender os conteúdos escolares, relacionando com a Educação do Campo, no diálogo com a especificidade das disciplinas.

Nesse contexto, utilizamos um levantamento de dados com os/as estudantes de um colégio estadual que atende às comunidades faxinalenses do campo. Os dados demonstraram como é a vida dessas populações e como a escola poderia ensinar os conhecimentos escolares partindo da realidade concreta. Depois de analisados, produzimos as possibilidades de diálogo entre o conhecimento tradicional, o modo de vida e o conhecimento escolar, de forma que se tenham elementos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais coerentes com a realidade dos faxinais.

A partir dessas disciplinas citadas anteriormente, e outras, podemos realizar atividades para além das aulas, como palestras, seminários, oficinas, encontros, rodas de conversa, entre outras ações, para que promovam reflexões e estudos que reconheçam e valorizem a história e as práticas faxinalense, a fim de fortalecer a identidade dos sujeitos e das comunidades.

Quadro 1 – Relação entre disciplinas escolares, modo de vida e conhecimentos tradicionais

Disciplina	Temática
História	Resgatar a história dos faxinais em contexto nacional, estadual e principalmente local, conceituar as tradições existentes dentro da comunidade, além dos conflitos existentes, dos processos históricos até o momento atual, sempre trazendo como referência a comunidade de Faxinal Marmeleiro de Baixo.
Ciências	Trazar a questão das benzedadeiras e as plantas medicinais em que podem ser analisadas toda a composição química, física e biológica existente, além de suas especificidades e utilidades para saúde, construção de hortas escolares, quintais.
Geografia	Estudo sobre os tipos de vegetação e o relevo existente dentro da comunidade, além de estudar território, modelos de gestão, planejamento do espaço, juntamente com um mapeamento dos faxinais.
Matemática	Medidas, em que se pode calcular áreas das propriedades, dos espaços de cultivo agrícola etc., utilizando as medidas tradicionais que eram e são utilizadas até o momento pelos/as faxinalenses, como, por exemplo, a braça ³ , construções de canteiros usando as medidas.

Fonte: O autor com base em Oliveira (2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da comunidade Faxinal Marmeleiro de Baixo contribui para conhecermos e fortalecermos a sua cultura, a fim de que não haja perda diante dos processos de transformação que vem ocorrendo dentro dela. É evidente o quanto essas culturas foram e ainda podem ser essenciais para a construção de uma sociedade melhor, igualitária, sem o domínio do capitalismo sobre os sujeitos. No caso de possíveis mudanças, em relação às práticas tradicionais e à organização social dos faxinalenses, entendemos que precisam ser discutidas com toda a comunidade a partir do princípio do respeito, em que cada um/uma possa colocar sua opinião e juntos/as decidirem, de fato, o que é necessário fazer, criando alternativas para que todos e todas sejam contemplados/as,

³ Medida antiga usada para medir áreas em pequenas e grandes quantidades; cada braça mede 2,20 metros. Uma curiosidade é que para medir se utiliza uma corda de 11 metros, ou melhor, cinco braças. Um litro em metros são 605 metros; para se calcular em braças, é preciso dar cinco braças de largura por 25 braças de comprimento.

acabando com os conflitos e as disputas existentes. Concluimos, assim, que, para a comunidade de Faxinal Marmeleiro de Baixo superar os desafios, ela depende de mudanças que só podem ser discutidas a partir do momento em que todos/as estiverem abertos/as a um debate amplo sobre todas as questões. Nesse cenário, a Educação do Campo e as escolas localizadas na comunidade de Faxinal Marmeleiro de Baixo mostram-se como possíveis pilares fundamentais para o fortalecimento e o resgate histórico e cultural das comunidades faxinalenses. Por fim, ressaltamos que o sistema faxinal é um modelo de vida tradicional que está se modificando e resistindo conforme o tempo está passando. Cabe somente aos/às faxinalenses, se organizando e debatendo o que é melhor para a comunidade, para que essa cultura continue sendo fortalecida e, conseqüentemente, busque formas de resistência ao capitalismo.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

DOMINGUES, G. A. **Possibilidade do uso turístico no faxinal do Marmeleiro de Baixo, Rebouças – PR**. 2016. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Turismo) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2016. Disponível em: <http://www2.unicentro.br/detur/files/2014/09/POSSIBILIDADE-DE-USO-TUR%C3%8DSTICO-NO-FAXINAL-DO-MARMELEIRO-DE-BAIXO-REBOU%C3%87AS-%E2%80%93-PR.-Gisele.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021.

FERNANDES, B. M. Território Camponês. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 744-748.

MEIRA, A. M. K. **A educação não formal praticada por movimentos sociais e suas implicações para a identidade do faxinal marmeleiro**

de baixo. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2017a.

MEIRA, A. M. K. (org.). **Faxinalenses em movimento:** experiências de gestão e sustentabilidade em faxinais. [s. l.]: IEEP; IAPAR. [200-].

NERONE, M. M. **Sistema Faxinal:** Terras de plantar, terras de criar. Ponta Grossa: UEPG, 2015.

OLIVEIRA, J. dos S. **Território faxinalense e Educação do Campo:** aspectos culturais e históricos da comunidade de faxinal marmeleiro de baixo no município de Rebouças - PR. 2018. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Educação do Campo) – Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2018.

PARANÁ. **Lei N° 17.425, de 18 de junho de 2012.** Dispõe sobre a criação do Conselho Estadual de Povos Indígenas e Comunidades Tradicionais do Estado do Paraná – CPICT/PR, na estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos – SEJU, e dá outras providências. Curitiba: Casa Civil, Sistema Estadual de Legislação, [2012]. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=83678&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 27 ago. 2021.

CAPÍTULO 11

INFÂNCIA QUILOMBOLA, TERRITÓRIO E CULTURA: CONSTRUINDO IDENTIDADE E RESISTÊNCIA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE JOÃO SURÁ

Carla Fernanda Galvão Pereira

INTRODUÇÃO

A comunidade quilombola de João Surá situa-se no município de Adrianópolis, que tem o histórico de luta pelos direitos da terra de seus antepassados e por melhores condições de vida para moradores e moradoras. É nesse território geográfico que acontece a infância quilombola, que se constitui o território do brincar, as contradições e a política de resistência das crianças. Assim sendo, esta pesquisa buscou investigar como a infância e a identidade quilombola é construída nesse território, bem como fazer um levantamento dos conflitos e dos desafios das crianças perante a perda da terra.

A partir de brincadeiras, realizamos um levantamento de como as crianças mantêm e reconstroem a ancestralidade no quilombo, analisando como se dá a construção de sua identidade e da resistência da infância. A intenção é também qualificarmos as informações existentes sobre a construção social no Quilombo de João Surá para compreendermos os processos de representação social. Utilizando a metodologia quantitativa e qualitativa, em um primeiro momento, analisamos questões históricas da região. Depois, analisamos como se formou a comunidade quilombola de João Surá. Por fim, tratamos, em específico, de como a infância quilombola é construída. Desse modo, buscamos investigar como as crianças brincam e como os conflitos interferem em seu modo de vida e em sua luta, resistindo aos processos de negação de direitos, forjando sujeitos políticos. Segundo Labur (2007):

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante- Identidade – Lugar [...]. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário no acidental. (LABUR, 2007, p. 17).

O processo de observação durou de 2017 a 2018. As considerações relevantes eram anotadas no caderno de campo, o qual reunia informações, e a partir delas realizamos as análises. Segundo Minayo (2009, p. 71), “[...] o caderno de campo é chamado de diário de campo, no qual escrevemos todas as informações, até aquela que não fazem parte do material formal”. As observações, os registros fotográficos, as entrevistas e as anotações sobre a vivência na comunidade eram realizados no ato do brincar por toda a comunidade, desde os espaços públicos até os espaços abertos para todas as famílias.

Relato da experiência: território do brincar e os conflitos

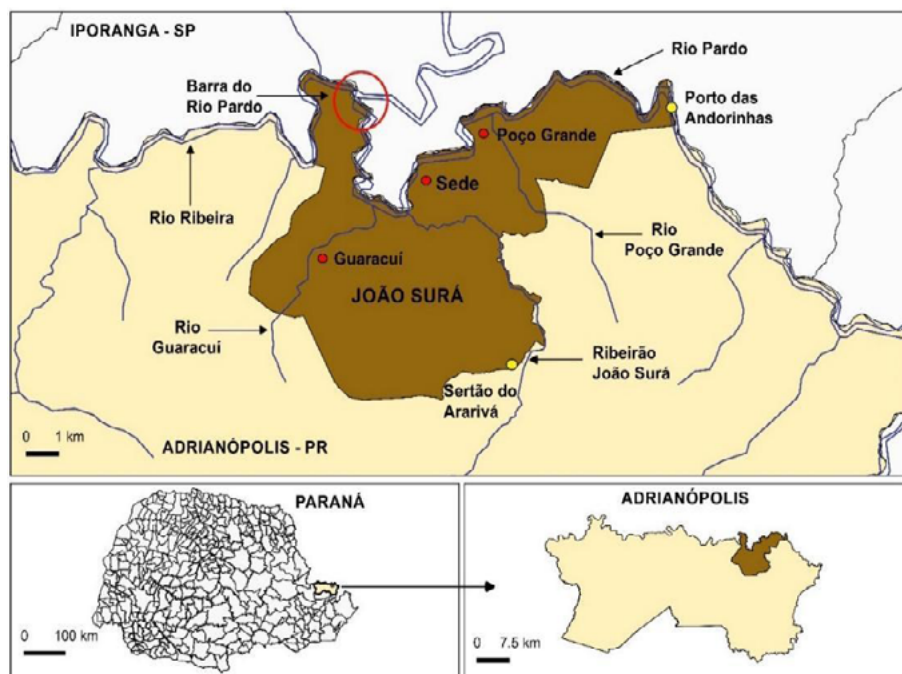
A Comunidade Remanescente de Quilombo de João Surá está localizada a 70 quilômetros da sede do município de Adrianópolis, na divisa entre o Estado do Paraná e de São Paulo, na região do Vale do Ribeira. É um município eminentemente rural, onde se localizam nove das 37 comunidades quilombolas do Estado do Paraná. De acordo com o Instituto Socioambiental, essa região possui 80 quilombos, conforme apresenta o inventário realizado no ano de 2013. A comunidade de João Surá é reconhecida pela Fundação Cultural Palmares, sendo certificada em 26 de julho de 2006 como Comunidade Remanescente de Quilombo. Conforme Cruz, Pereira e Komarcheski (2017), o quilombo está em processo de titulação.

Segundo informações da comunidade e do Relatório Técnico Científico de Identificação e Delimitação Territorial (RTID)¹⁰, até meados da década de 1970 viviam no território cerca de 300 famílias quilombolas com razoável grau de autonomia e que, ao longo de sua trajetória, associaram normas próprias de apossamento e usufruto comum da terra com a produção voltada à subsistência e a sucessivos ciclos de comercialização direcionados ao abastecimento do mercado regional. (CRUZ; PEREIRA; KOMARCHESKI, 2017, p. 224).

A comunidade como um todo, nos últimos períodos, teve uma perda de território significativa para o agronegócio, a instalação dos parques, a falta de políticas públicas, e o espaço do brincar vai ficando cada vez mais limitado; lugares que antes as crianças iam, hoje elas não acessam mais. No núcleo de João Surá, podemos observar que as casas estão cercadas de fazendas e pelo rio. Assim, as crianças não vão brincar na propriedade de fazendeiros e de madeira porque oferecem perigo, perigo de pessoas estranhas, perigo de bois/búfalos; por conta disso, elas não podem brincar pelo território, como suas famílias brincavam.

A infância quilombola no território de João Surá está dividida em três núcleos: Poço Grande, Guaracuí e Centro (Figura 1). No Centro, estão localizadas as escolas municipal e estadual, a Unidade Básica de Saúde e a Igreja Católica.

Figura 1 – Mapa do território do Quilombo de João Surá



Fonte: Imagem extraída de Cruz, Pereira e Komarcheski (2017, p. 223).

Atualmente, a comunidade conta com 55 famílias que vivem da agricultura e do trabalho assalariado, as quais asseguram a estabilidade financeira. Ao longo dos anos, a comunidade quilombola de João Surá passou por muitos enfrentamentos para evitar a perda de seu território; entretanto, vemos uma correlação de força desigual frente às políticas de incentivo a grupos econômicos que buscam explorar o território sem retornos para o bem-estar da comunidade. É nesse território que se constrói o brincar como uma forma de resistir na terra.

A relação com o brincar é um elemento que permite estabelecer distinções, situar os sujeitos no mundo, e por isso pode-se dizer que, em relação às crianças do campo, a brincadeira se realiza, também, com o que elas produzem com os recursos disponíveis, processo que liga a brincadeira à criação. (SILVA; FELIPE; RAMOS, 2012, p. 421).

Quando falamos da infância quilombola, buscamos levar em conta os aspectos da história da comunidade, de suas famílias e dos conflitos no território em que as crianças crescem. A seguir, vamos relatar um dos conflitos que consideramos que interferem no modo de viver das crianças da comunidade quilombola de João Surá, uma vez que vivenciam diretamente esses conflitos estabelecidos. Segundo o relato de moradores e de moradoras, a perda de território e as contradições desses processos influenciam na história de vida.

A minha filha tinha uns 9 a 10 anos, e ela tem trauma até hoje nos morava no terreno da vó do meu marido, o fazendeiro mandou um recado que se nós não saísse da terra, ele iam violentar eu e minha filha, o recado foi dado perto da criança. Meu marido e eu arrumamos as coisas depressa, eu fui para o terreno e meu marido para o cartório para passar as terras para o nome do fazendeiro, perdemos todo o nosso direito, anos de trabalho. (Relato de uma mãe que não quer ser identificada – abril de 2019).

A negação do direito à terra bem como a diminuição do território também afetam as tradições, porque as crianças não têm acesso ao território para garantir seu modo de vida; assim, o território do brincar quilombola fica cada vez mais limitado. O relato de uma moradora lembra a infância dela:

Antigamente tinha mais espaço, agora os proprietários são as reflorestadoras, é propriedade particular, tinha árvore para brincar e elas produziam frutas para comer, poderíamos ficar horas sem ficar com fome, o dia inteirinho só voltávamos no fim do dia, e tinha mais pessoa com mais idade para contar história, de onde poderíamos ir ou não, contavam lendas, então a gente podia ir, tranquilamente, porque antes a mata era diferente, agora devido ao plantio de *pinnus* os animais silvestre como onça se aproxima com mais facilidade, e agora tem que tomar cuidado com os horários para caminhar. (Mulher – 24 anos).

Hoje, o centro de João Surá encontra-se cercado pelas fazendas e pelo rio Pardo; isso significa que as crianças têm um espaço delimitado para realizar as brincadeiras. Se formos para o Norte, temos uma fazenda, para o Leste também, para o Sul encontramos a fazenda de *Pinnus* e de Eucaliptos, e do lado Oeste temos o rio Pardo; em outras palavras, o território do brincar está cercado por propriedades privadas. No entanto, essa situação também se reflete em outros núcleos onde o território está cercado por fazendas de *Pinnus* e gado de corte.

Essas fazendas constituíram-se pela ocupação do território por terceiros, as quais, cada vez mais, foram isolando a comunidade de forma fragmentada – uma propriedade aqui, uma fazenda, uma propriedade lá e uma fazenda. Para as crianças que vivem em territórios maiores, há condições de brincar em mais espaços, como na roça, no córrego e rio, na horta. Assim, os lugares que não ofereçam perigo, elas estarão lá brincando, inventando e usando a imaginação.

No ano de 2018, um dia depois das eleições presidenciais, um fazendeiro mandou os funcionários construírem uma cerca de 1,30 metros de altura nas casas do centro da comunidade, afetando o local onde as crianças brincavam de roçar e carrinho. Os moradores e as moradoras daquele local ficaram assustados/as por aquela atitude. A cerca passou por cima de uma horta e metade dela ficou para dentro da cerca. O funcionário alegou que o patrão disse que exatamente ali ficava o marco de terreno. Frente a essa conjuntura de perda do território quilombola, o território do brincar da infância quilombola também está atingido. Desse modo, as crianças vão se limitando às cercas, recorrendo e recriando brincadeiras para se adaptar ao novo espaço.

As crianças perderam e estão perdendo seu território do brincar, em um processo que acontece por meio da violência; quando se nega o direito à terra, nega-se um futuro digno para as crianças. Ademais, há uma violência por parte do Estado de negação de direitos a políticas públicas e de apoio a empreendimentos privados. Outrossim, com as famílias se organizando por meio de associação, pastoral da criança e movimentos sociais conseguem resistir ao processo de perda do território; as crianças também se organizam e conseguem resistir no território do brincar. Desse modo, destacamos os conflitos pela terra que interferem diretamente na vida das crianças, pois o que suas famílias convivem também é sentido por elas, tanto negativa quanto positivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a negação do direito à terra aos/às quilombolas, apresentam-se diversas contradições para o desenvolvimento da infância quilombola com dignidade. Os conflitos impostos pelo Estado brasileiro e pelas empresas privadas agravam ainda mais a desigualdade e o racismo sobre esses sujeitos. Assim, a infância quilombola acontece no território onde suas famílias estão inseridas; nesse lugar, a criança moldará seu modo de vida, da cultura negra quilombola, que é passado de gerações em gerações. É nesse mesmo lugar que as crianças recriam o território gerando um lugar para o brincar, onde desenvolvem suas relações sociais, seu corpo e seus processos cognitivos. Frente aos conflitos, elas resistem recriando constantemente o território do brincar, se tornando sujeitos políticos.

REFERÊNCIAS

CRUZ, C. M.; PEREIRA, A. C. A.; KOMARCHESKI, R. Que desenvolvimento é esse?" Conflitos territoriais e racismo no quilombo João Surá/PR. In: RAGGIO, A. Z.; BLEY, R. B.; TRAUCZYNSKI, S. C. (org.). **População Negra no Estado do Paraná: Coletânea de Artigos - Abordagem Sociológica**. Curitiba: SEJU, 2018. p. 219-247.

LABUR, C.; ALESSANDRI, A. F. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

SILVA, A. P. S. da; FELIPE, E. S.; RAMOS, M. M. Infância do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 419-426.

CAPÍTULO 12

PROCESSOS EDUCATIVOS NO ASSENTAMENTO *KING MEAT* EM MIRANTE DO PARANAPANEMA – SP¹

Djneffer Fernanda da Silva Lima

INTRODUÇÃO

Este texto socializa a pesquisa realizada em uma escola do campo de um assentamento localizado na região do Pontal do Paranapanema. Buscamos aprofundar os estudos realizados no Projeto de Aprendizagem, um dos espaços pedagógicos do currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo), no qual foi desenvolvido um levantamento histórico do assentamento *King Meat*, com enfoque na luta pela terra.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender os processos educativos no Assentamento *King Meat* e o papel da escola na relação com a comunidade. Discutimos sobre a Educação Rural e a Educação do Campo e os princípios educativos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A metodologia utilizada é do tipo bibliográfica e documental, com observações em campo e entrevistas. Além disso, apresentamos a constituição do Assentamento *King Meat* e a sua forma de organização, como território de luta e de resistência.

Ademais, problematizamos a importância dos espaços coletivos para o fortalecimento da luta pela terra e refletimos sobre os princípios da Educação do Campo e as principais características da educação rural. Assim, destacamos a Educação do Campo, a qual vem de um debate recente feito pelos

¹ Pesquisa orientada por Adalberto Penha de Paula, professor de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral.

movimentos sociais do campo, principalmente o MST. Outrossim, enfatizamos as práticas educativas desenvolvidas na Escola Estadual Fazenda São Bento e no Assentamento *King Meat*, as quais fortalecem os vínculos entre a comunidade, a partir das lutas enfrentadas pelos sujeitos do campo.

Contexto histórico: Pontal do Paranapanema e o Assentamento *King Meat*

O Pontal do Paranapanema está localizado no Estado de São Paulo e faz divisa com os Estados do Paraná e de Mato Grosso do Sul. Em sua extensão territorial, há cerca de 32 municípios. É uma região marcada por vários conflitos, principalmente pela grande quantidade de terras griladas², ato muito utilizado na falsificação de documentos. Este é considerado um dos piores problemas nessa região – a concentração de terra na mão de poucos.

A região é marcada pelo seu grande número de ocupações e assentamentos que foram construídos conforme os anos, na busca pela distribuição de terras por meio da Reforma Agrária popular. No entanto, para isso, precisou ocorrer várias mobilizações e lutas, principalmente do MST, o qual se tornou protagonista na luta pela terra, contra o latifúndio, o capitalismo e todas as formas de opressão. Assim, a partir da Reforma Agrária, intensificou-se a busca pela Educação do Campo, pela saúde, pela conquista dos direitos dos povos, uma vez que a luta vai além dos camponeses e das camponesas, é uma luta que unifica toda uma classe – os quem sofrem pelas influências do capitalismo. Dentro do Pontal do Paranapanema, está localizado o município de Mirante do Paranapanema, com cerca de 34 assentamentos, sendo um dos maiores em questão de abrangência territorial. É nesse cenário de disputas e de conflitos que se constitui o Assentamento *King Meat*.

² A história da grilagem de terras no Pontal do Paranapanema tem seu início em maio de 1856, quando Antônio José de Gouveia chegou à região e extraiu o registro paroquial de uma imensa gleba de terras, a qual deu o nome de Fazenda Pirapó-Santo Anastácio. A descrição do grilo é a seguinte: “[...] os limites da fazenda vão desde a barranca do Rio Paranapanema, seguindo por 10 léguas o Rio Paraná acima e voltando-se para leste, pelas vertentes do Rio Pirapó, até encontrar-se de novo com o Rio do Paranapanema” (RAMALHO, 2002, p. 51).

Educação e escola do campo

Para entendermos a constituição e a consolidação da Educação do Campo no Brasil, é necessário conhecer o processo histórico de lutas, desafios e conquistas que a perpassou. Assim, conhecermos o que é a Educação Rural é parte importante na descoberta dos elementos fundantes da Educação do Campo. Dessa forma, no que se refere à Educação Rural, é basilar compreendermos que sua prática passa por um desenvolvimento que desconsidera as contradições do campo, assim como as dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais que envolvem os sujeitos e as comunidades.

Antagonicamente, temos a Educação do Campo, que tem sua gênese de forma mais articulada e organizada a partir das discussões que culminaram em 1997 em Brasília, Distrito Federal, no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), organizado pelo MST e outros parceiros, no intuito de discutir uma educação que contemplasse a realidade dos povos do campo. No Quadro 1, apresentamos as características da Educação Rural e da Educação do Campo, em busca de evidenciar as suas diferenças e as suas principais características.

As características apresentadas no Quadro 1 buscam descrever os elementos essenciais da Educação do Campo em relação à Educação Rural. Assim, vislumbramos a compreensão da Educação do Campo, seus princípios e suas concepções, no sentido de construir a escola do campo, pedagógica e politicamente, com práticas opostas à escola rural.

Quadro 1 – Síntese das principais características da Educação do Campo e da Educação Rural

Educação do Campo	Educação Rural
Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e das camponesas e ao embate (de classe).	É oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas.
Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território.	Destinada a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples. Mesmo a escola rural multisseriada não tem cumprido essa função, o que explica as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais.
Os educadores e as educadoras são considerados/as fundamentais na formulação pedagógica e nas transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva.	Falta de formação qualificada aos professores e às professoras; eles e elas não recebem uma formação adequada para lidar com a realidade do campesinato, por isso seu desinteresse em estabelecer relações com as comunidades.
Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa e é mais ampla do que a pedagogia.	Compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista, a escola, tanto urbana quanto rural, tem finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial.
Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida.	E, ainda, como a escola poderia valorizar a agricultura, tão desvalorizada nas concepções que sustentam ser o camponês e a camponesa um/uma produtor/a arcaico/a e um/uma ignorante em relação aos conhecimentos básicos de matemática, leitura e escrita?
A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica.	Desvinculação da Educação Rural da comunidade dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais que enviam seus filhos e suas filhas à escola.

Fonte: Elaborado a partir dos verbetes Educação do Campo (CALDART, 2012) e Educação Rural (RIBEIRO, 2012).

Mediante a descrição das principais diferenças entre as duas formas de conceber a educação aos povos do campo, apresentamos, brevemente, elementos sobre a Escola Estadual Fazenda São Bento que atende aos filhos e às filhas dos assentados e das assentadas, dos acampados e das acampadas

e demais camponeses e camponesas da região atendida pela escola. Criada no ano de 1996, no assentamento Haroldina, no município de Mirante do Paranapanema, São Paulo, a escola foi fruto de lutas junto ao MST, os quais, na época, fizeram algumas ocupações e manifestações para que ocorresse a sua construção. Atualmente, ela ainda não se tornou uma escola do campo, mas está em movimento para que isso ocorra.

A construção da escola deu-se, no primeiro momento, de forma emergencial para atender à demanda de alunos e de alunas que moravam em um acampamento. Para conseguir atingir a demanda, precisou-se fazer parceria com a prefeitura para a construção de mais salas. Ademais, a escola possui um currículo unificado implantado no Estado de São Paulo, fortemente marcado por elementos da Educação Rural.

No que se refere às práticas dos professores e das professoras, destacamos o desafio do desenvolvimento de práticas que relacionem o conhecimento vivido e o conhecimento adquirido em sala de aula, ou melhor, o conhecimento popular, da experiência cotidiana com o científico (escolar); em outras palavras, articular a práxis e o teórico aos conteúdos escolares. Feito esse caminho, a escola pode apresentar aos seus educandos e às suas educandas novas possibilidades do fazer escolar, ao buscar a socialização e a valorização dos conhecimentos e desenvolver formas que os educandos e as educandas consigam fazer relações entre os diferentes tipos de conhecimentos produzidos social e historicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Pontal do Paranapanema é uma região em que ocorreu muitos conflitos agrários. A partir das lutas e das mobilizações, foi possível a conquista do assentamento *King Meat*, no município de Mirante do Paranapanema, São Paulo, entre outros localizados nessa região e em todo território brasileiro. A escola que atende às comunidades, atualmente, desenvolve práticas de uma Educação Rural. Contudo, ela está em processo de superação desse modelo de educação, no sentido de aproximar-se da Educação do Campo. Como exemplo,

podemos citar o envolvimento dos/as docentes em formações continuadas sobre questões relacionadas à Educação do Campo.

Concluimos que as práticas educativas diferenciadas e contextualizadas podem contribuir para a aproximação entre os movimentos sociais do campo, a escola e a comunidade no fortalecimento de vínculos. Assim sendo, cabe à escola realizar processos educativos que rompam com a lógica da escola rural, demandada pelas pedagogias do capital, a fim de construir escolas do campo. Como militantes do MST e assentados, podemos perceber que, para muitas famílias, a escola é o único espaço onde seus filhos e suas filhas encontram lazer, convivência, conhecimento, criatividade e organização.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.).

Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

RAMALHO, C. B. **Impactos socioterritoriais dos assentamentos rurais no município de Mirante do Paranapanema – região do Pontal do Paranapanema/SP**. 2002. 144 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2002.

RIBEIRO, M. Educação Rural. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

CAPÍTULO 13

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS MULTISSERIIDAS LOCALIZADAS NO CAMPO EM CERRO AZUL – PR¹

Adriana Chaves da Silva

INTRODUÇÃO

O tema central desta pesquisa diz respeito à prática pedagógica e às escolas multisseriadas localizadas no campo. Tem como objetivo geral analisar como se desenvolve a prática pedagógica em escolas multisseriadas e a relação com a Educação do Campo no município de Cerro Azul, Paraná (PR). Os objetivos específicos são: a) identificar os desafios da escola multisseriada pública do campo; b) caracterizar o ensino em turmas multisseriadas na rede municipal; c) problematizar a perspectiva de formação que os professores e as professoras pretendem junto aos seus alunos e às suas alunas; d) evidenciar o processo de fortalecimento da Educação do Campo em Cerro Azul – PR com a constituição da Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) no município.

A metodologia utilizada foi a análise documental e bibliográfica. Como meio de produção dos dados empíricos, a observação foi essencial para conhecermos as escolas municipais rurais da rede municipal. Na fundamentação teórica, utilizamos, principalmente, os seguintes autores: Caldart (2004), Freire (2014), Hage (2005), Molina (2012) e Souza (2010). Para o desenvolvimento deste trabalho, realizamos estudos sobre os temas de Educação do Campo, ensino multisseriado e práticas pedagógicas.

¹ Pesquisa orientada por Adalberto Penha de Paula, professor de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral.

O percurso de desenvolvimento da pesquisa perpassa pelas seguintes discussões e análises: as concepções de Educação Rural e de Educação do Campo; os desafios da escola multisseriadas; a presença do curso de Lecampo – Ciências da Natureza e sua influência no fortalecimento da Educação do Campo no município; o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas rurais de Cerro Azul – PR; e a possibilidade de uma escola multisseriada do campo com uma prática pedagógica condizente com os princípios da Educação do Campo e atendimento às especificidade dos povos do campo.

Da Educação Rural à Educação do Campo

A Educação do Campo, como política pública que reconhece a identidade da escola do campo, a partir do sujeito e de seu contexto, vem se afirmando como resultado da luta de trabalhadores e de trabalhadoras. Nessa perspectiva, apresentamos brevemente a construção histórica do conceito de Educação do Campo, a distinção entre Educação do Campo e Educação Rural e a quem elas se destinam.

Compreender a Educação do Campo, como forma de se pensar as escolas que atendem aos diversos povos do campo, é assumirmos uma educação para além das paredes da escola, uma educação para a transformação social, construída a partir das necessidades do sujeito, valorizando a sua concepção de mundo, construída a partir das experiências coletivas, da valorização do trabalho como princípio educativo e não apenas para a formação de mão de obra como manutenção do capital, mas, sim, para a emancipação da trabalhadora e do trabalhador.

De forma oposta à Educação do Campo, a Educação Rural reforça o descaso com a população do campo. A precariedade e a falta de qualidade no ensino são marcas dessa proposta de educação, que oferta apenas noções básicas de leitura, escrita e cálculos. Assim, reforça a ideia de que o camponês e a camponesa não têm o direito de se apropriar dos conhecimentos, a partir das suas múltiplas relações, um conhecimento que dialoga com as realidades e com os saberes dos sujeitos.

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino que busca refletir sobre a educação além da escola, e tem como centro das discussões a trabalhadora e o trabalhador do campo e o seu contexto de vida. Ademais, propõe pensar a escola a partir do trabalho, da cultura e da luta por um projeto de campo e sociedade contra hegemônico.

A escola pública no município de Cerro Azul – PR

O município de Cerro Azul tem grande extensão territorial rural, e apresenta características sociais, culturais e educacionais específicas, possuindo a maior parte das escolas localizadas na área rural, o que pressupõe a necessidade de promovermos uma educação que contemple essa realidade. Da totalidade de estabelecimentos escolares existentes no município de Cerro Azul, grande parte está localizado no campo, ou melhor, em áreas rurais; salientamos ainda que parte significativa dessas escolas ofertam turmas multisseriadas.

A sociedade, como um todo, acredita que a educação que traz resultados é aquela que segue o modelo uniseriado e urbanizado. Desse modo, defendemos que a escola multisseriada apresenta um coletivo de experiências e de vivências que não pode ser desconsiderada, uma vez que a prática pedagógica deve considerar a realidade do educando e da educanda, respeitando seu modo de vida e sua relação com o trabalho e a cultura.

Nesse cenário de contradições, entre os modelos de oferta de turmas das escolas municipais localizadas no campo, o município de Cerro Azul – PR apresenta aspectos interessantes para conhecermos o que não assumir na construção de uma escola do campo com turmas multisseriadas, para que atenda às demandas da comunidade e à realidade dos educandos e das educandas. A proposta pedagógica é única para todas as escolas multisseriadas, tornando-se um documento generalista. Apresenta programas e projetos pautados no modelo de educação rural, ensino uniseriado e urbanizado, não respeitando e valorizando as singularidades das comunidades, das turmas e dos educandos e das educandas. Outrossim, o documento cita, brevemente,

o perfil de cada comunidade, não deixando explícito as peculiaridades dos territórios, as especificidades culturais e o modo de vida dos sujeitos.

Para aprofundar o conhecimento sobre essa realidade das escolas multisseriadas localizadas no campo em Cerro Azul, inserimo-nos em uma para entender seus desafios e suas potencialidades. A escola, campo empírico, no momento da pesquisa encontrava-se fechada e os educandos e as educandas tinham suas aulas em outra localidade. Tal escola foi criada em 1966 e passou por processos de troca de mantenedora; no início de suas atividades, pertencia ao município, posteriormente, foi estadualizada e, atualmente, voltou a ser responsabilidade municipal. Além disso, atende estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ofertas de turmas multisseriadas. O PPP da escola, que é o mesmo de todas as escolas municipais, apresenta e descreve os seguintes elementos: Organização Escolar, Ambientes Pedagógicos, Formação Continuada, Hora Atividade, Programa e Projetos, Marco Conceitual e Marco Operacional. No entanto, não ficam evidentes os aspectos que caracterizam a identidade de uma escola do campo que oferta turmas multisseriadas, conforme consta em Hage (2005).

Educação e escola do campo no município de Cerro Azul – PR, é possível?

A Educação do Campo tem como objetivo central a formação humana dos povos do campo, dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo. Para isso, as práticas educativas são construídas com o foco de formar sujeitos politicamente ativos, valorizando a coletividade, a cultura, a identidade e o trabalho. Assim, a escola do campo deve ir além do contexto que está inserida, dado que é o espaço de fortalecimento de relações e, por meio de suas práticas educativas, materializa os princípios e as concepções da Educação do Campo.

No caso do município de Cerro Azul, com 71% da população e 80% das escolas localizadas em áreas rurais e, conseqüentemente, com o domínio da agricultura familiar de pequena escala, é urgente questionarmos: Qual o modelo de educação adequado a essa população? Não temos a pretensão de responder a essa legítima indagação, visto ser de ordem coletiva, a qual comunidade,

gestores e gestoras, educadores e gestoras, educandos e educandas devem juntos/as buscar respostas. Outro aspecto relevante em relação à educação das populações que vivem e trabalham no campo é o intenso movimento do Estado, representado pelos gestores e pelas gestoras municipais, de fechamento das turmas e das escolas localizadas no campo.

Contudo, há em Cerro Azul uma construção contra hegemônica no sentido de romper com a Educação Rural, construindo possibilidades de uma escola emancipadora – referimo-nos à Lecampo da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Em novembro de 2014, o curso iniciou trazendo como diferencial o regime de alternância, com a oferta de aulas nos fins de semana. Essa organização possibilitou a formação de novos professores e de novas professoras para atuarem nas escolas do campo na área das Ciências da Natureza, não podendo, porém, atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, somente nos anos finais e no Ensino Médio.

Todavia, a formação construída ao longo do curso apresentou tanto aos educandos e às educandas quanto à comunidade as alternativas e as possibilidades de uma escola fundamentada nos princípios da Educação do Campo, rompendo com as práticas da escola rural. A Lecampo trouxe uma nova perspectiva, visto que nos permitiu perceber a nossa realidade na contramão da educação que recebemos ao longo da vida. Nesse sentido, dispomo-nos a contribuir e a pensar a educação do município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a prática pedagógica da escola multisseriada localizada no campo no município de Cerro Azul, no Estado do Paraná. Para isso, foi necessário conhecermos a história de luta dos povos do campo desse território e nos aprofundarmos sobre a Educação do Campo e a Educação Rural.

Diante do relato da pesquisa realizada, evidenciamos que a chegada da Lecampo nos municípios do território do Vale do Ribeira fortaleceu a percepção de que só a educação por meio da luta e da organização popular

possibilita as mudanças que almejamos, e trouxe uma nova perspectiva para a população. Assim, pensar a escola multisseriada no campo é vislumbrarmos uma prática pedagógica que: a) respeita o contexto das comunidades e dos sujeitos, seus costumes, suas culturas; b) conhece o processo histórico de negação da educação escolar; c) promove metodologias diferenciadas que tenham como base um conteúdo significativo, dialogado com a realidade e que valorize a participação da comunidade. Por fim, como forma de superar o modelo de educação e escola rural, é necessário promovermos debates sobre a prática pedagógica, investirmos na formação inicial e continuada de educadores e de educadoras, propormos ações de educação que valorizem o sujeito do campo, a cultura local, as vivências coletivas para conhecer e fortalecer a Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

- CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 10-31. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n° 5).
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- HAGE, S. M. (org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg 122 Ltda., 2005.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. et al. (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 468-474.
- SOUZA, M. A. de. A Educação é do campo no estado do Paraná? In: SOUZA, M. A. de. (org.). **Práticas Educativas no/do Campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2010. p. 25-40.

AUTORAS E AUTORES

ORGANIZADORES/AS

Adalberto Penha de Paula

Doutor em Educação. Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Andressa Kerecz Tavares

Doutoranda em Ciência do Solo; Engenheira Agrônoma. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal Paraná – Setor Litoral.

Edinalva Oliveira

Doutora em Ciências Biológicas. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Maria Isabel Farias

Doutoranda em Geografia. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza da UFPR – Setor Litoral.

AUTORAS/ES

Adalberto Penha de Paula

Doutor em Educação. Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Adriana Chaves da Silva

Licenciada em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Ândrea Francine Batista

Doutora em Serviço Social. Professor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Angelo Fernandes

Licenciado em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Carla Fernanda Galvão Pereira

Licenciada em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Claudemira Vieira Gusmão Lopes

Doutora em Ciências. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Djneffer Fernanda da Silva Lima

Licenciada em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Edinalva Oliveira

Doutora em Ciências Biológicas. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Elias Rodrigues Fernandes

Licenciado em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Ezequias França

Licenciado em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

João dos Santos de Oliveira

Licenciado em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Ketlin Mayara Dutra da Silva

Licenciada em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Leonardo Matias das Dores Oliveira

Licenciado em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Lucilene da Rosa Pereira

Licenciada em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Maria Eliane de Souza Bonato

Licenciada em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Maria Isabel Farias

Doutoranda em Geografia. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Mari Helena Silva de Paula

Licenciada em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Marineli Dias Pereira

Licenciada em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Maristela Ângelo Alves

Licenciada em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Marivalda Corrêa dos Santos

Licenciada em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Melissa da Luz Domingos

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná - Setor de Educação. Licenciada em História pela Universidade Estadual do Paraná, campus Paranaguá e Licenciada em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Regiane Bueno Gonzaga

Licenciada em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Samara Rodrigues do Nascimento

Licenciada em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

Taiara Lina John

Licenciada em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

