

ESCOLA PÚBLICA LOCALIZADA NO CAMPO NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA E EXPRESSÕES DE RESISTÊNCIA: O CURRÍCULO OCULTO ESCOLAR

Camila Casteliano Pereira¹

RESUMO

O objetivo deste texto é discutir o currículo oculto no contexto de uma escola pública localizada no campo, na Região Metropolitana de Curitiba. Tecemos algumas reflexões sobre as expressões de resistência suscitadas na comunidade que a escola se insere que, ao superar algumas fragilidades da educação rural, aproxima diálogo com princípios da educação do campo, cunhado pelos movimentos sociais do campo. O estudo é oriundo da investigação desenvolvida como bolsista no projeto observatório da educação, aprovado no edital 038/2010 e vinculado ao trabalho de conclusão do curso de Pedagogia. A metodologia utilizada fez uso da abordagem qualitativa e teve como técnicas entrevista, observação e análise documental. Constatam-se vestígios de transformação na escola e na comunidade, que revelam no currículo sua principal expressão de resistência. A iniciar pelo aprofundamento do conhecimento científico como princípio fundamental para a superação das marcas da educação rural, que suscitou na valorização da identidade camponesa e da cultura local, e principalmente a vinculação da realidade às práticas pedagógicas. Outro aspecto positivo é a leitura crítica dos programas neoliberais oferecidos às escolas do campo, que possibilitaram a contestação dos mesmos. A partir do trabalho coletivo, refutaram a intenção do município de realizar o fechamento da escola e caminham para a superação da condição de invisibilidade por parte da esfera governamental.

Palavras-chave: Currículo oculto. Escola pública. Educação do campo.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta resultados da pesquisa realizada pela autora no período de dezembro de 2012 a dezembro de 2014. A temática discutida é oriunda de estudos e pesquisas mais amplos que contou com o esforço intelectual de um coletivo de pesquisadores

¹ UTP, Mestranda em Educação e camicps@gmail.com

do projeto Observatório da Educação – Edital 038/20102, no qual a autora participou como bolsista da graduação. O projeto é intitulado “A realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção Pedagógica com ênfase na Alfabetização, Letramento e Formação de Professores” foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desenvolvido por três universidades da Região Sul do país³; em caráter de núcleo em rede.

A pesquisa envolveu seis escolas de cada estado, as quais foram selecionadas por apresentarem as menores notas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) em 2009⁴. O objetivo central do projeto foi analisar o letramento dos professores das escolas públicas localizadas no campo, realizar o levantamento de dados do IDEB e articular frentes de intervenção na formação continuada de professores por meio da investigação-ação.

O cenário da investigação aqui apresentada é a Escola do Campo Municipal Senador Alô Guimarães localizada no município de Fazenda Rio Grande, Região Metropolitana de Curitiba (RMC) – Estado do Paraná, que atende alunos da comunidade rural Passo Amarelo. A escola fez parte do projeto observatório da educação, juntamente com outros 5 municípios da RMC⁵, e proporcionou uma bolsa de professora da rede municipal de educação à professora (X1)⁶ da escola, que teve fomento vinculado à pesquisa para aprofundar o conhecimento sobre a educação do campo.

A pesquisa aqui retratada foi concatenada ao trabalho de conclusão do curso de Pedagogia que investigou aspectos do currículo oculto em uma escola localizada no campo na Região Metropolitana de Curitiba. Além disso, contou com a orientação da professora

2 O subprojeto da autora teve como título: a Função Social do Currículo Escolar na Educação do Campo.

3 UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), UFPEL (Universidade Federal de Pelotas) e UTP (Universidade Tuiuti do Paraná).

4 Importante Ressaltar que a escola pesquisa não participou da avaliação do IDEB por não atender os requisitos necessários para ter o desempenho calculado. Todavia, a escola mostrou interesse em participar da discussão da educação do campo, principalmente por contar com a organização multisserie, pela fragilidade vinculada à formação continuada nesta área e por haver uma pesquisadora do referido núcleo (à época) com a investigação em desenvolvimento na referida escola. Ver: PIANOVSKI, Regina Bonat. O jogo como mediação da aprendizagem dos alunos de escola multisseriada. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

5 Araucária, Campo Magro, Tijucas e Quitandinha.

6 A identidade da professora que contribuiu para a pesquisa será preservada.

Doutora Maria Antônia de Souza. O seu desenvolvimento inferiu em realizar: 1) a caracterização do local da pesquisa, 2) a análise das diretrizes do município de Fazenda Rio Grande e os documentos que norteiam a educação do campo e, 3) a observação do cotidiano escolar. O objetivo da investigação foi evidenciar a função social do currículo oculto da escola pesquisada e as expressões de resistência dos sujeitos que a concernem. A metodologia utilizada fez uso da abordagem qualitativa, e teve como técnicas entrevista, observação e análise documental.

Anunciam-se, a partir da experiência aqui problematizada, duas concepções distintas: a educação rural e a educação do campo. Conforme Souza afirma, “são duas concepções que caminham paralelas e opostas, vinculadas a projetos societários de natureza político-social oposta” (SOUZA, 2015, p. 2-3).

A primeira refere-se à organização de um projeto que atende as demandas do capitalismo, oriunda da esfera governamental pensada para os camponeses, que em sua gênese representa as transformações sócio-políticas, que “ocasionaram rupturas na sociedade campesina, entre elas alterações no processo educacional rural, urbanizando-o em função da nova ordem econômica” (LEITE, 1999, p.14). Em outras palavras, seria uma concepção preocupada com as demandas econômicas, colocando as necessidades coletivas dos povos do campo em função do desenvolvimento do capitalismo. Infere ao campo o sinônimo de atraso, e oculta ao camponês os direitos sociais. Souza apresenta as características da educação rural no contexto das práticas escolares:

Os conteúdos escolares, selecionados por profissionais da educação fortaleciam a visão de que o urbano era sinônimo de desenvolvimento cultural, econômico e social. As metodologias eram marcadamente instrucionais e não contribuíam para que os povos do campo pudessem relacionar os conteúdos escolares com as suas experiências socioculturais e de trabalho. A relação entre educador e educando seguia hierarquias que reproduziam as relações sociais coronelistas presentes na dinâmica societária brasileira, criando conformismo e subserviência, em meio a processos de resistência. (SOUZA, 2015, p. 4).

A autora explica que estes aspectos da educação rural ainda representam as políticas e práticas materializadas na maior parte dos municípios brasileiros, mesmo com todas as expressões de lutas oriundas do movimento nacional da educação do campo.

A segunda concepção, a educação do campo, tem início na década de 1990 a partir da pressão dos trabalhadores do campo para materializar o projeto oriundo dos trabalhadores do campo, que “tem em sua gênese a materialidade das relações sociais que se passam no campo, a organização dos movimentos sociais, suas experiências, lutas e demandas” (SOUZA, 2015, p. 8). É possível elencar inúmeras conquistas possíveis a partir destas expressões de resistência dos trabalhadores do campo, tais como: a criação do PRONERA, a aprovação das diretrizes operacionais da educação do campo (2002) e das diretrizes complementares da educação do campo (2008), entre outras.

Ressaltamos as inúmeras experiências no contexto das escolas públicas localizadas no campo, que não se vinculam aos movimentos sociais, mas que ao aproximar discussões pautadas nas experiências pedagógicas destes coletivos, imprimem avanços particulares nas escolas e no campo. Um exemplo é o cenário pesquisado e aqui retratado.

Destarte, evidenciamos diferentes experiências da resistência desenvolvidas na escola pesquisada, que representa uma das diversas práticas que se efetivam em outras escolas públicas localizadas no campo nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba. Que se tornou possível a partir da problematização da educação do campo, com o projeto observatório da educação.

O conceito de resistência refere-se à luta da comunidade contra as marcas da educação rural, permeadas no atendimento enviesado, da esfera governamental, e pelo intenso avanço das políticas neoliberais. A concepção de educação do campo, construída a partir das lutas dos movimentos sociais, torna-se uma forma de resistência em relação à educação rural. Assim, esta expressão de resistência surge a partir da apropriação dos conceitos da educação do campo, da organização do coletivo que compõe a escola e da intenção em efetivar a transformação social.

Souza (1999) explica que “a resistência se manifesta enquanto atitude de contestação de uma situação; reivindicação de condições objetivas de vida, sejam materiais ou direitos relativos à cidadania

e, recriação de alternativas para superar determinadas condições de vida (SOUZA, 1999, p. 28)

Neste sentido, concordando com a autora, o mecanismo de resistência no contexto da escola refere-se à criação de novas estratégias, que não são enfrentamentos diretos ao modo de produção capitalista, porém torna-se uma importante possibilidade de emancipação social, principalmente pelo desencadeamento das transformações imediatas suscitadas na comunidade.

Oriunda da experiência iniciada com a professora (X1) e fomentada pelos sujeitos da comunidade, a resistência anuncia inúmeros avanços, seja no âmbito pedagógico, político e estrutural da escola que serão problematizados no desenvolvimento deste estudo.

O currículo, segundo Silva, "é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes" (p. 15). Dentro da discussão de currículo existem teorias que, embora tenham a intenção de apresentar uma base conceitual do currículo, fundamentam leituras diversificadas, Silva explica que "as teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que 'esses conhecimentos' e não 'aqueles' devem ser selecionados" (SILVA, 2007, p. 15). Cabe ressaltar que daremos centralidade ao currículo oculto, para imprimir os mecanismos de resistência, a partir das expressões desenvolvidas nas práticas pedagógicas, e com a participação da comunidade escolar.

Segundo o MST "o currículo se constitui nas oportunidades que a escola organiza no modo como educandos aproveitam estas oportunidades, ampliando sua maneira de vivenciar o mundo" (MST, 2008, p. 27). Esta organização de conteúdos conta com ideologias ocultas, que transmitem valores ao serem ensinadas e respondem à sociedade seu resultado, esta ação intencional e planejada é chamada de currículo oculto que irá conduzir o processo de ensino-aprendizagem a um tipo de valor desejado, imposto e manipulado (Apple, 1989).

A função social do currículo estabelece a concepção da escola, o espaço que ela ocupa, aonde espera chegar e na importância da formação dos sujeitos. Assim, a investigação problematizou a experiência dos sujeitos de uma escola localizada no campo para contribuir com outras realidades e também indicar aproximações aos princípios da educação do campo.

Apresentamos as características da escola pesquisada até junho de 2014. A contextualização neste período é profícua, pois indica os desafios no qual os sujeitos estavam postos. Além disso, com o trabalho desenvolvido na escola, surgem expressões de transformações que avançam o recorte temporal aqui estabelecido. Na atualidade há mudanças pedagógicas, físicas e políticas as quais não teremos condições de realizar considerações no curto espaço deste texto.

O que podemos apontar é que os resultados positivos referem-se ao trabalho coletivo mediado com compromisso, perseverança e organização da comunidade escolar. Cabe então, à nossa discussão, evidenciar alguns passos que provocaram tais conquistas. Além disso, é importante anunciar que os elementos qualitativos, oriundos da observação, foram enriquecidos com entrevistas abertas realizadas com a professora (X1) da escola e de alguns familiares, portanto anuncia a visão daqueles que atuam diretamente na escola, e convivem com a realidade concreta.

Neste sentido, este texto apresenta o currículo oculto, as expressões de resistência, bem como o contexto contraditório que a comunidade escolar encontrava-se. O texto está organizado em três partes, na primeira apresentamos o local da pesquisa, na segunda evidenciamos as principais contradições, e por fim trazemos algumas expressões de resistência e aproximações aos princípios da educação do campo.

CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DA PESQUISA

Localizado na Região Metropolitana de Curitiba o Município de Fazenda Rio Grande originou-se com o desmembramento do Município de Mandirituba em 1993. Tem como vizinhos os municípios de Araucária, Curitiba, Mandirituba e São José dos Pinhais (IPARDES, 2014). Segundo o IBGE em Fazenda Rio Grande a densidade demográfica é de 771,70 (hab/km²) e o grau de urbanização é de 92,96%, ou seja, apenas 7,04% do município correspondem à área rural, caracterizando-o como urbano. A intencionalidade do município se volta para a expansão do contexto urbano. Assim, a área rural e os sujeitos do campo não cabem neste projeto.

Segundo a COMEC a vocação econômica do município está voltada ao parque industrial, contando com a instalação de grandes

empresas como KYB-MANDO do Brasil - fabricantes de autopeças, Mate Leão do grupo Coca-Cola, ANTEX - fabricante de tecidos sintéticos para automóveis, ESTRE AMBIENTAL - empresa de reciclagem, SNR-NTN - fabricante de rolamentos; Sumitomo Rubber - fabricante de pneus. Na agricultura contam com a produção de milho, soja e feijão além da avicultura e pecuária (COMEC, 2014).

Há 20 escolas públicas na administração do município, destas 18 atendem a pré-escola e 20 escolas atendem o ensino fundamental das séries iniciais. Na administração do estado são 14 escolas, destas 12 atendem o ensino fundamental das séries finais e 14 escolas que atendem o ensino médio. Ao todo as escolas entendidas como urbanas estão divididas em 18 municipais 14 estaduais, as rurais são apenas 2 sob a administração do Município (INEP, 2014). São elas: a Escola do Campo Municipal Senador Alô Guimarães (ECMSAG) situada na comunidade Passo Amarelo e a Escola Rural Municipal Francisco Quirino Machado situada na comunidade São Sebastião. A segunda, no entanto, não é entendida e caracterizada por sua comunidade escolar como rural desta forma a Secretaria Municipal de Educação está realizando os trâmites legais para trocar a nomenclatura da escola, com o objetivo de retirar o “rural” do nome, ou seja, a escola localizada na comunidade Passo Amarelo é a única considerada rural pelos moradores.

A partir dos dados do Censo Escolar disponibilizados no site do INEP, observou-se o número de matrículas na ECMSAG entre 2012 a 2014. Quanto aos dados referentes às matrículas em 2014 e 2015 foram disponibilizados pela professora (X1) da escola.

QUADRO 1 - Dados das Matrículas Realizadas na Escola.

Ano	Pré-escola	Ensino fundamental I
2012	9	25
2013	12	30
2014	16	24
2015	12	32

FONTE (INEP, Censo Escolar, 2012; 2013). Organizado pela autora, 2015.

A luta pela construção da escola iniciou na década de 1962 por um morador da comunidade, que “preocupado com o desejo da filha pelos estudos, assim como das demais crianças da localidade, providenciou uma professora de São José dos Pinhais para alfabetizá-los” (BARBOSA e ZONTA, 2000, p. 40). A professora acabou

desistindo de lecionar na comunidade sem ao menos formar a primeira turma, impondo a necessidade do morador de “ir atrás de outras professoras que também desistiram da nobre jornada” (BARBOSA e ZONTA, 2000, p. 40). Devido à desistência de muitas professoras em lecionar na comunidade, as crianças foram concluir os estudos em uma escola no município de São José dos Pinhais (BARBOSA e ZONTA, 2000, p. 41).

Na década de 1972, Catarina Baran Guerra, moradora da comunidade, torna-se a primeira professora efetiva da escola, “que foi construída num terreno doado pelo Sr. Miguel Corol. Nascia a Escola Rural Osvaldo Cruz. Em 1985 constituíram a atual escola Alô Guimarães” (BARBOSA e ZONTA, 2000, p.41).

A professora Catarina Baran Guerra exerceu importante influência para a consolidação da escola na comunidade, entretanto, o nome da escola homenageia o Senador Alô Guimarães que foi médico, jornalista e professor, exerceu carreira política entre 1935 a 1963 como deputado federal, prefeito e senador do Estado do Paraná, entretanto, e que não tem relações culturais e históricas com a escola nem com a comunidade Passo Amarelo.

A professora (X1) relatou o desejo da comunidade em mudar o nome para Catarina Baran Guerra de modo que prestigie a luta e perseverança da primeira professora para a consolidação da educação na comunidade.

No ano de 2014 as características da escola eram as seguintes: duas salas de aula, uma cozinha e dois banheiros. Não havia alguns espaços e recursos importantes para a escola, tais como: biblioteca, quadra de esportes, telefone, internet, computador, nem muro em volta da escola. A falta de um muro na escola resultava em falta de segurança, tendo em vista que na estrada em frente à escola passam muitos carros e caminhões, correndo o risco de atropelar alguma criança. Além da infraestrutura precária, a escola não possuía água potável na torneira.

Até a metade de 2014 a escola atendia alunos do ensino fundamental das séries iniciais pela manhã e educação infantil na parte da tarde, o planejamento curricular era organizado no modelo multissérie⁷. As classes multisseriadas “têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de

7 Uma informação complementar é que até final de 2012, a organização da escola contava com apenas uma professora (unidocência).

professores responsável pela classe [...] a unidocência ocorre quando um único professor é responsável pela condução do desenvolvimento de uma classe multisseriada" (BRASIL, 2007, p. 25).

Estes termos, unidocência e multisseriação, são considerados equivalentes, pois, "embora possa acontecer de uma escola ou classe ser multisseriada e ter mais de um professor, as escolas multisseriadas do campo contam, na quase totalidade dos casos, com apenas um professor" [...] (BRASIL, 2007, p. 25).

Até junho de 2014 a escola contava com duas professoras, a saber: professora (X1) e professora (X2). A professora (X2) iniciou na escola no início de 2013, atendia uma classe multisseriada que organizava alunos do 1º ao 3º ano pela manhã e outra classe multisseriada de educação infantil no período da tarde, e a professora (X1) atendia pela manhã uma classe multisseriada do 4º ao 5º ano. A escola contava ainda com uma funcionária que colaborava com as funções de serviços.

Quanto à disposição multissérie as Diretrizes Complementares para a Educação Básica das escolas do Campo de 2008, definem que "há necessidade de docentes com formação pedagógica inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente" (BRASIL, 2008, p.3). Tendo em vista a sua especificidade de organização curricular, encaminhamentos metodológicos e a mediação do conhecimento.

Tendo apresentado o cenário da pesquisa, o próximo item faz uma análise em relação às principais contradições presentes na escola, seja no âmbito político e pedagógico.

CONTRADIÇÕES NA ESCOLA

Tendo como base a contradição, que segundo Cury "se refere ao curso do desenvolvimento da realidade" e, portanto, constituindo ao mesmo tempo destruição e criação pela sua condição intolerável, "os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios" (CURY, 2000, p. 16). Nesta perspectiva evidenciamos a realidade na qual a escola se insere e as contradições permeadas no tocante deste estudo.

Na escola, até 2012, a professora (X1) realizava as atividades administrativas e tinha o cargo de Diretora, com a vinda de mais uma

professora, a gratificação de 20% em seu salário para as atividades extras foi cortada e a professora não teve mais essa função que ora fora repassada para a Secretaria Municipal de Educação. Assim, continuava realizando as mesmas atividades, porém, sem a devida gratificação e nomeação.

A professora (X1) relatou que a partir de sua participação no projeto de pesquisa, muitos questionamentos foram realizados com relação às contradições que permeiam seu trabalho docente. Questionamentos que se configuram em uma emancipação política ao compreender os deveres do estado para com os sujeitos daquela comunidade.

A equipe da SME (Secretaria Municipal de Educação) não tinha conhecimento para amparar a professora (X1) na organização do seu planejamento, que era multissérie, e não compreendiam a concepção da educação do campo, o que marcava as relações entre estes dois segmentos, escola e SME, pela vinculação aos princípios da educação rural. O amparo pedagógico pautava-se na orientação da educação urbana, apenas quanto ao retorno pedagógico. A atenção em relação às necessidades básicas - como água, segurança, infraestrutura da escola entre outros; não era uma preocupação da administração pública. E esta não é uma realidade específica deste município, mas sim de grande parte dos municípios com escolas localizadas no campo.

Esses valores inculcados subliminarmente no atendimento das escolas localizadas do campo, marcados pelo atendimento homogêneo, pela desatenção, importância enviesada, falta de interesse e até de conhecimento em relação à realidade das escolas localizadas no campo, representam a condição de desprezo marcada historicamente nas relações entre os sujeitos do campo e a esfera governamental. Podemos inferir que esta relação imprime no currículo oculto da escola a desvalorização do campo e de seus sujeitos.

Segundo Moreira e Candau, o currículo oculto refere-se a:

[...] atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas,

mensagens implícitas nas falas dos (as) professores (as) e nos livros didáticos. (MOREIRA e CANDAU, 2007 p. 18).

Tomando como pressuposto que, se a SME faz cobranças em relação ao planejamento, ao currículo, à proposta pedagógica e às práticas pedagógicas padronizadas, no contexto das escolas municipais, entendemos que há forte influência deste segmento na materialidade do currículo oculto.

Em outras palavras, o currículo oculto refere-se aos encaminhamentos procedimentais que se materializam e não interferem apenas nos conteúdos necessários à aprendizagem mínima na educação básica, mas na formação humana do aluno. Assim cabe à comunidade realizar “reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto” (MOREIRA, 2007 p. 19).

Vincular os princípios da educação do campo às escolas públicas rurais é considerar o conhecimento, identidade e cultura em uma potencialidade emancipatória, pois “a educação do campo deve estar vinculada a um projeto de desenvolvimento peculiar aos sujeitos que a concernem” (PARANÁ, 2006, p.27).

Com a formação pensada a partir da emancipação, o sujeito constrói possibilidades de se posicionar frente às condições reais de existência e exigir melhorias para os coletivos da comunidade. Em outras palavras, a Educação do campo é entendida não apenas dentro da esfera escolar, mas começando com ela, no sentido de que permite condições efetivas de transformar a realidade dos sujeitos que a compõe. Neste sentido, transformar a realidade escolar, avança a condição estrutural, pois ela “[...] implica, necessariamente, um currículo escolar baseado na vida e valores de sua população, a fim de que o aprendizado também possa ser um instrumento para o desenvolvimento do meio rural” (BRASIL 2007, p. 8).

Esta afirmação indica o currículo frente à sua função social vinculada intrinsecamente à emancipação dos sujeitos. Isto não significa que a infraestrutura entre outras questões sejam secundárias aos aspectos que interferem na escola, mas indica a emergência da construção de outro currículo para a efetivação de sua intencionalidade principal que é a apropriação do conhecimento construído historicamente.

Com relação à materialização destes saberes, a escola pesquisada conta com os encaminhamentos previstos na Diretriz Curricular do Município de Fazenda Rio Grande de 2008. Este documento indica que a efetivação da aprendizagem escolar ocorre na perspectiva da formação humana “entendendo que, esse processo não se esgota no tempo escolar, portanto, sua formação global não está determinada pela passagem escolar” (FAZENDA RIO GRANDE, 2008, p.31).

Há no documento um discurso sobre a individualidade e o respeito à diversidade conforme podemos observar:

Cada ser humano ao nascer, requer condições que o auxiliem na sua existência no mundo da cultura. Por esse fato, argumenta-se favoravelmente à aquisição de produtos culturais nos quais se inserem também os conhecimentos racionais, esses, à medida que são reelaborados ampliam o desenvolvimento científico e cultural da humanidade. Situar o ser humano enquanto produtor, portanto, não determinado, implica orientar-se pelos princípios da solidariedade, do *reconhecimento do valor das individualidades e respeito às diferenças*. Assim, desenvolver ações que contribuam no processo de Formação Humana requer a compreensão de que cada educando pode construir inúmeras possibilidades de relações, inclusive com o conhecimento, tendo por base a liberdade da vontade, a autonomia para organizar os modos de existência e a responsabilidade pela direção de suas ações. Trata-se de características essenciais que culminam para a formação de um sujeito acima de tudo ético. Preconiza-se, assim, o objetivo fundamental da Educação, pelo qual perpassa toda e qualquer prática educativa inclusive as desenvolvidas nas nossas Instituições Educativas Escolares. (FAZENDA RIO GRANDE, 2008, p.32 grifo nosso).

A formação humana e o reconhecimento das diferenças são princípios que estão presentes no documento que direciona o trabalho das professoras municipais. Entretanto, de modo contraditório, não há discussões sobre a realidade rural e sobre a organização da escola pesquisada em sua especificidade de trabalho. De maneira incipiente

a diversidade é contemplada, tendo em vista que a escola é invisível neste documento.

A Diretriz Curricular do Município de Fazenda Rio Grande foi elaborada em 2008 e não faz menção as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo que foi elaborada pelo estado do Paraná em 2006, na qual orienta sobre os quatro eixos de trabalho que contemplam as discussões e contradições da educação do campo, a saber: a) Trabalho: divisão social e territorial, b) Cultura e identidade, c) Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável, d) Organização política, movimentos sociais e cidadania, além de proporcionar alternativas metodológicas para a organização do trabalho nas escolas localizadas no campo.

Tendo em vista as contradições presentes entre a realidade do campo e a proposta do município no direcionamento da organização do currículo da escola, afirmamos que este documento norteador do município não atende a concepção da educação do campo. Trazemos algumas hipóteses para esta afirmativa: 1) não era intencionalidade do município em ter a identidade do campo, 2) havia falta de conhecimento por parte da SME em relação às demandas das escolas localizadas no campo 3) havia invisibilidade dos sujeitos do campo, 4) havia o propósito de fechar as escolas rurais, 6) pela identidade urbanocêntrica do município.

A proposta curricular não compreendia as escolas rurais presentes no município, tanto para estruturar um currículo que permita a incorporação do conhecimento associado à valorização da diversidade dos sujeitos, quanto em relação às especificidades da organização pedagógica da escola, que era multisseriada.

Com essas reflexões sobre a invisibilidade que a escola tinha, em relação às demais do município, a professora (X1), a partir do fomento do projeto de pesquisa, buscou aprofundamento teórico para superar as lacunas encontradas no cotidiano escolar. Que se referem à defasagem de conteúdo e a organização seriada do planejamento. Assim, mediu a reorganização da proposta pedagógica da escola para contemplar a realidade da comunidade com as especificidades da organização curricular da escola. Esta ação evidencia um trabalho coerente com os princípios da educação do campo, pois é realizado na comunidade escolar e pelos sujeitos que a concerne.

Em reunião com a pedagoga da SME, foi organizado um

questionário com algumas perguntas para sistematizar a percepção dos familiares frente à comunidade para depois contextualizá-la dentro da proposta pedagógica. Esta reunião possibilitou uma reflexão coletiva acerca da necessidade de se trazer discussões reais e potencializadoras da realidade como possibilidade de trabalho com o currículo escolar.

Um total de dezoito famílias responderam ao questionário que contemplou questões referentes à caracterização socioeconômica das famílias, a percepção da comunidade e a importância da educação na localidade.

As constatações inferiram que as famílias percebem a invisibilidade na qual estão expostas, mas que não havia aberturas, possibilidades e espaço para discussão e propostas de intervenção coletiva. Neste sentido, entendemos que “os educadores têm a responsabilidade de aprofundar o debate sobre a sociedade e sobre a educação com os educandos, com as famílias, com o poder público e com os educadores” (SOUZA et al, 2008, p.54), tal como foi feito na escola. Não havia mobilizações coletivas para discussões das problemáticas da escola, o que infere nesta condição em uma expressão de resistência. Caldart explica que “a perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (CALDART, 2004, p. 18).

Quando a professora (X1) iniciou seu trabalho na escola, não houve uma formação pedagógica voltada à especificidade da organização curricular multissérie. Além disso, esta temática não fora discutida no Ensino superior. Esta é uma fragilidade encontrada na maioria dos cursos de formação de professores, conforme Hage explica:

Os professores das escolas ou turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem, entre outras que se manifestam com muita intensidade nessas escolas ou turmas. (HAGE, 2011, p. 100).

Este despreparo iniciado na formação inicial dos professores imprime na educação pública brasileira organizações baseadas na lógica seriada “referenciados por uma visão de ‘ajuntamento’ de várias séries ao mesmo tempo, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem às séries com as quais trabalham [...]” (HAGE, 2011, p. 100).

A demanda de trabalho das professoras apoiava-se em seguir os padrões orientados pelo município que, conforme relatado, atende a organização seriada, distante da realidade aqui mencionada. Hage apresenta esta característica como uma fragilidade comum às classes multisseriadas:

Sentem-se pressionados pelas secretarias de educação, quando estabelecem encaminhamentos padronizados referentes à definição de horário do funcionamento das turmas e ao planejamento e listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico com as várias séries ao mesmo tempo e no mesmo espaço, adotando medidas diferenciadas em face das especificidades de suas escolas ou turmas. (HAGE, 2011, p. 101).

Em muitas Secretarias Municipais de Educação há um despreparo para orientar a organização do trabalho pedagógico de professores de escolas localizadas no campo, principalmente quando se organizam em classes multisseriadas. O município de Fazenda Rio Grande não possuía um departamento para atender as demandas da educação do campo o que contribuía para o desconhecimento de políticas públicas voltadas aos povos do campo. Segundo Hage:

Por parte dos funcionários que atuam nas secretarias de Educação, as justificativas em relação à falta de acompanhamento pedagógico apontam carências de estrutura e pessoal para a realização dessa ação, pois a maioria delas não possui departamento ou coordenação específica para atender a Educação do Campo, e, quando existe, sua criação é recente e a

maioria dos técnicos que ocupam essas instâncias tem pouca experiência ou formação para assumir a função (HAGE, 2011, p. 103).

A professora (X1) provocou alguns questionamentos para que fossem evidenciados e discutidos coletivamente, a saber: 1) defasagem de conteúdos, 2) organização do planejamento, 3) visibilidade da escola, 4) discussões na concepção da educação do campo, 5) participação da escola nas políticas públicas da educação do campo, 6) materiais pedagógicos, 7) materiais didáticos, 8) documentação do terreno da escola (pois foi doação de um morador), 9) valorização da comunidade. Questões discutidas, problematizadas e, aos poucos sendo superadas, coletivamente. Consideramos que esta condição vincula-se aos princípios da educação do campo, pois se refere à concepção que “interroga as políticas e práticas que excluem os trabalhadores do processo decisório, da gestão e da proposição” (SOUZA, 2015, p. 12).

Mesmo num terreno contraditório de negação da realidade do campo, da identidade camponesa e das demandas da escola, houve uma força conjunta, por parte da comunidade escolar, para desenvolver um trabalho na direção contrária à orientada pela esfera governamental. Tem-se a consciência que se inserem em uma realidade marcada pela concepção da educação rural, mas ao mesmo tempo vão superando as fragilidades.

Incorporar os princípios da educação do campo nas escolas públicas rurais precede o reconhecimento dos dois projetos de educação e de sociedade dispostos no campo, que são: a educação do campo e a educação rural. Sobretudo, faz-se necessário compreender a incompatibilidade no cerne de cada concepção, pois conforme Souza afirma:

As duas concepções seguem fortes na política e na prática escolar, por isso a necessidade de distingui-las para poder firmar os pés na concepção transformadora de educação. A escola que está no campo é a escola pública municipal e/ou estadual. Entretanto, a concepção de educação que fundamenta a prática e a política educacional é diferente e divergente, de acordo com o conhecimento e reconhecimento que se possui dos povos do campo e das suas lutas. (SOUZA, 2015, 9).

O que começa a suscitar vestígios de resistência por parte da comunidade em relação às demandas do município, que são marcadas pela concepção da educação rural. Neste sentido, a próxima parte contribui para uma reflexão mais aprofundada em relação à identificação destas expressões de resistência.

EXPRESSIONES DE RESISTÊNCIA

Algumas observações e discussões realizadas na escola contribuíram para o desenvolvimento desta parte, que anunciam as expressões de resistência e aproximações aos princípios da educação do campo. Evidenciamos dados relativos à valorização da identidade da comunidade, adequação do planejamento, envolvimento dos pais e o início da superação da educação rural a partir da indagação do currículo urbano enviado para a escola rural.

Um dos principais avanços até a data da pesquisa foi a valorização da identidade da comunidade. Foi relatado que as crianças tinham vergonha de estudar em uma escola denominada “rural”, não queriam realizar atividades pedagógicas fora da escola para não se sentirem inferiores às crianças de outras escolas do município. A professora (X1) realizou um trabalho, o qual denomina “letramento da própria realidade”, onde a prática social foi incorporada nas práticas pedagógicas. Vincular o conteúdo à realidade é dar significado à própria produção da vida dos sujeitos, conforme Caldart aponta, é articular “teoria e prática, integrando, em uma mesma totalidade de trabalho pedagógico, não somente disciplinas ou conteúdos entre si, mas estudo e práticas sociais” (CALDART, 2011, p. 114).

As crianças realizaram pesquisas sobre a historicidade da comunidade e, isto tornou a escola e o conhecimento mais próximos da realidade deles. Esse trabalho, também, repercutiu na superação da defasagem de conteúdos, aspecto levantado pela professora (X1) como uma dificuldade no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Houve a adequação do planejamento, tendo em vista que ao iniciar na escola, a professora (X1) desconhecia a prática das classes multisseriadas e organizava um planejamento por série, ou seja, como trabalhava com as turmas do 1º ao 5º ano e realizava 5

planejamentos diários, seguia a lógica da seriação para o trabalho pedagógico, para dar conta da solicitação do município.

Observando sua própria dificuldade com a materialização do currículo que, ora era pensado para uma realidade seriada e na prática cobrava uma condição multisseriada, realizou discussões e estudos sobre organização multissérie, e conheceu a possibilidade de mediação do currículo a partir dos ciclos de formação humana e, assim incorporou esta possibilidade metodológica à sua realidade. A ação na ótica dos ciclos de formação humana tem como determinante a formação humana e não os conteúdos organizados de maneira hierárquica e ensinados desde uma visão tradicional de educação.

Tendo em vista que a temática da educação do campo passou despercebida, tanto na formação inicial bem como nos processos de formação continuada experienciados pela professora (X1), ressaltamos que sua participação em um projeto de pesquisa junto a Universidade, possibilitou reflexões teórico-práticas sobre a escola e os determinantes sociais para a sua materialidade, a partir da concepção da educação do campo. O que contribuiu para desenvolver práticas transformadoras e expressões de resistência.

Outro aspecto a ser destacado foi o envolvimento dos pais. Até o momento da pesquisa, a professora (X1) havia realizado algumas reuniões com os pais e conseguiu implementar a APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários, e similares) e o Conselho Escolar, além da importante participação da comunidade na elaboração da proposta pedagógica da escola.

Um dos principais desafios até o momento da pesquisa é a superação da negação do Campo. Nesse sentido, observou-se que a intencionalidade do município volta-se para os processos de urbanização, alguns dados apontados neste justificam essa afirmação. Entretanto, as reivindicações da professora (X1) suscitaram na visibilidade para a diversidade do campo. Ampliou-se o olhar da SME para a escola enquanto “do” campo, que inferiu em transformações no que tange aos aspectos físicos e pedagógicos.

Uma das condições marcantes era a pressão política que forjava a relação entre a escola e a administração pública. Havia, incessantemente, indícios de que a escola iria fechar, pois o órgão que coordenava a escola não levava em conta as manifestações da professora (X1). A educação rural estava enraizada nos discursos e no atendimento. Entretanto, com o reconhecimento da escola,

da comunidade e da diversidade que compõe o Passo Amarelo⁸ foi possível enxergar a escola como um lugar de fortalecimento de resistência, pela coletividade dos sujeitos que constituem a realidade.

A escola começou a receber materiais didáticos como as demais escolas do município, a professora (X1) relatou que antes demorava demais para chegar ou até mesmo nem recebia os materiais. Houve a negação do Programa Agrinho, pois perceberam que o material não possibilita um trabalho que dialogue com a prática materializada nos princípios da educação do campo. Esta percepção, mostra que há um cuidado maior na escolha do material que será utilizado, principalmente ao analisar a intencionalidade forjada em seu cerne. Assim, supera-se a visão que para o campo qualquer coisa serve Souza (2011). A autora explica que:

Para fortalecer o avanço do capital no campo são difundidas produções como as efetivadas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), cartilhas denominadas Agrinho, e as frentes de ação do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), indicando práticas de empreendedorismo articuladas ao capitalismo agrário. (SOUZA, 2015 p.6).

Os programas Agrinho⁹, Comfloresta, SEBRAE, entre outros, fantasiam-se de cursos de formação continuada e/ou de materiais didáticos e invadem a escola pública do campo para ocultar as contradições sociais. Vinculam-se às políticas neoliberais que enxergam o campo como um espaço meramente lucrativo. Não se preocupam em desvelar a realidade do campo, muito menos em socializar o conhecimento científico. Firma-se a visão do campo como atraso e do camponês como subalterno.

A professora (X1) no início tinha a função tarefaira de adaptar seu trabalho ao modelo padrão do município, hoje tem argumentos para exigir um amparo pedagógico efetivo. Ainda que a escola não esteja caracterizada como ideal na concepção de educação do

8 Nome da comunidade.

9 Em 2015 o Ministério Público do Paraná publicou um parecer de não recomendação de uso do material pedagógico do programa Agrinho. Ver: PARANÁ. Nota Recomendatória do Ministério Público Conselho Estadual da Educação, nº 1122/08 2014.

campo, caminha para isto. Neste mesmo sentido, concordamos com Arroyo que escreve em defesa de um tratamento mais público da educação do Campo “reconhecida no terreno dos direitos universais, de todo ser humano, e assumido como dever do Estado, a educação dos diversos povos do campo poderá ser construída em novas bases” (ARROYO, 2004, p.62).

Essa troca de posição da condição de ingênuos e subalternizados do processo para sujeitos conscientizados e responsáveis pelo curso de suas vidas, e pela transformação de sua realidade se dá no campo do próprio reconhecimento enquanto sujeitos como humanos de direitos, que indica a diversidade que configura a produção de suas vidas em uma potencialidade emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu apresentar alguns aspectos da realidade de uma escola localizada no campo em um município da Região Metropolitana de Curitiba. Além disso, possibilitou a socialização da diversidade do campo e de provocações das experiências construídas e traduzidas pelos sujeitos do campo desta escola. Discutir sobre esta realidade permitiu ampliar a visão de que a escola é mais um espaço da sociedade. Consideramos que a escola é um importante espaço que interfere na sociedade e dela recebe interferências.

As práticas pedagógicas do campo organizadas intencionalmente caracterizam a comunidade campesina. As propostas ocultas e os atendimentos advindos dos órgãos designados em caráter mandatório caracterizam o modelo de sociedade dado. Há aspectos da gestão democrática nas leis norteadoras do campo, entretanto é preciso que os próprios sujeitos se organizem para conceber a concepção de educação e sociedade que desejam.

A educação do campo, desde o movimento que a constituiu, torna-se então categoria de análise das ações permeadas no contexto do campo brasileiro, como medida dos avanços e aspectos a serem superados da educação rural:

[...] é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas

educativas concretas e na forma de construir políticas de educação. (CALDART, 2012, p. 259).

Neste sentido, como síntese final deste estudo, identificamos aspectos no desenvolvimento da pesquisa que caracterizaram fragilidades ao trabalho pedagógico, entre elas a falta de incentivo para a formação docente, o atendimento precário da escola, e a falta de visibilidade da comunidade rural na Diretriz Curricular Municipal.

Porém, foi possível observar expressões de resistência por parte da comunidade escolar que indicam vestígios de superação da educação rural e aproximações aos princípios da educação do campo, tais como: 1) a professora (X1) incorporou a concepção da educação do campo na escola, assim os valores transmitidos em sala com os conteúdos historicamente construídos permitiram a quebra de paradigmas com a educação rural, 2) os princípios da educação do campo adentram a organização do planejamento e principalmente no significado que é confrontado com os conteúdos que os alunos aprendem, que até o momento da pesquisa vinculavam-se à valorização do contexto que vivido, 3) o rompimento com o Programa Agrinho, pois este material diminui as possibilidades do trabalho pedagógico crítico e caminha contra à concepção de educação do campo, 4) o envolvimento e preocupação da comunidade para com a escola, 5) o impedimento do fechamento da escola, 6) a visibilidade da escola e dos sujeitos que a concernem.

Esta condição indica a resistência no âmbito da organização coletiva contra um projeto pensado para a comunidade escolar. E, esta problematização foi possível a partir dos estudos da educação do campo, e com o desenvolvimento do projeto observatório da educação do campo que articulou educação básica e universidade, e pela atuação dos sujeitos da escola.

A atenção dada ao contexto do campo na RMC é relevante, segundo Souza por reunir sujeitos do campo que “lutam pela permanência na terra, em meio ao avanço do capital, da produção de pinus e da produção ideológica que afirma que o Brasil é urbano e que o desenvolvimento está nas cidades” (SOUZA, 2015 p.6).

Assim, outros aspectos da realidade das escolas públicas localizadas no campo, no Paraná e, em especial nesta região,

podem ser aprofundados a partir dos resultados de investigação de pesquisadores da Universidade Tuiuti do Paraná¹⁰ e de colaboradores de outras universidades¹¹. Os produtos são teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso da graduação, cursos de extensão, artigos científicos e a publicação livros¹².

Em síntese, concluímos que dentro da escola é possível provocar questionamentos que confrontem os conhecimentos historicamente produzidos com as problemáticas sociais presentes no cotidiano do aluno, o currículo oculto estará entre a opressão e a libertação, esta é a função social, é expressão de resistência à educação rural. É a materialidade da prática que acontece na escola e que interfere além dela.

10 Maria Antônia de Souza (UTP e UEPC), Maria Arlete Rosa, Maria de Fátima Pereira Rodrigues, Maria Cristina Borges da Silva, Maria Iolanda Fontana, Anita Schlesener, Regina Bonat Pianovski, Rosana Aparecida da Cruz, Rita da Dores, Donizete Aparecido Fernandes, Simeri de Fátima Ribas Castilho, Fabiana Franco, entre outros.

11 Katia Seganfredo, Sandra Polon, Ângela Massumi Katuta, Valdirene Manduca, Geysa Germinari, entre outros.

12 Duas obras encontram-se no prelo. A primeira é intitulada “escolas públicas do/no campo: letramento, formação de professores e prática pedagógica” que problematiza temas, tais como: as escolas públicas rurais e o IDEB, a diversidade na formação de educadores do campo, a formação de professores em municípios da RMC, formação continuada de professores, a prática pedagógica, o letramento dos professores, o ensino de história e possibilidades para os anos iniciais do ensino fundamental e as experiências vividas em uma escola multisseriada. A segunda, intitulada “educação do campo: território, escolas, políticas e práticas educacionais” reúne temáticas, tais como: A educação do campo no estado do Paraná: 15 anos fazendo história, Educação do campo no estado do Paraná: contexto, experiências e políticas necessárias, Escolas públicas no campo no estado do Paraná: IDEB, Rendimento escolar e práticas parentais, Os desafios políticos e estruturais que implicam na efetivação da esfera pública quanto à educação do campo no Estado do Paraná, Diversidade camponesa no estado do Paraná: múltiplas territorialidades e a permanente condição de conflito, Formação continuada de professores na educação do campo: as demandas e desafios do estado do Paraná, Financiamento da educação, educação do campo, Cultura e prática pedagógica, As classes multisseriadas nas escolas localizadas no campo, Projeto político-pedagógico das escolas públicas localizadas no campo no estado do paraná: processos de regula o e emancipa o, A reestrutura o do projeto político-pedagógico das escolas localizadas no campo no município de Tijucas do Sul/PR: processo de reflexão e reconstru o coletiva, A pesquisa na forma o continuada de professores da escola do campo: contribui o   práxis pedagógica, Currículo das escolas localizadas no campo: dilemas e perspectivas, A manuten o da agricultura familiar se sustenta sem educa o dos povos do campo? algumas reflexões, Desafios da educa o ambiental no contexto da educa o do campo, A educa o nas escolas do campo nos municípios da Região Metropolitana Norte de Curitiba – Paraná – Brasil: territórios de possibilidades, e **Política educacional em contexto; de ampla extensão territorial; primeira; indaga es.**

PUBLIC SCHOOL LOCATED IN CONTRYSIDE IN THE METROPOLITAN REGION OF CURITIBA AND EXPRESSIONS OF RESISTANCE: THE HIDDEN CURRICULUM

ABSTRACT

The aim of this paper is to discuss the hidden curriculum in the context of a public school located in the countryside, in the Metropolitan Region of Curitiba. We have also reflected on the expressions of resistance that were brought forth in the community where the school serves that, overcoming some weaknesses of rural education, bring to a closer dialogue with the principles of countryside education, framed by rural social movements. The study is the result of a research developed as a scientific initiation scholar at the observatory of education project, approved in the public notice 038/2010 and linked to the final term paper of the Pedagogy Course. The methodology reveals a qualitative approach with the use of interview, observation and document analysis. Signs of transformation were found in the school and in the community that manifest in the curriculum their main expression of resistance. These signs can be observed in the deepening of scientific knowledge as a fundamental principle for overcoming the weaknesses of rural education, which raised the value of local identity and culture, and especially linked reality to pedagogical practices. Another positive aspect is the critical reading of the neoliberal programs offered to rural schools, which made it possible to challenge them. The collective work enabled them to refute the intention of the municipality to carry out the school closure and move to the overcoming of the invisibility condition imposed by the government.

Keywords: Hidden curriculum. Public School. Countryside Education.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Por Um Tratamento Público da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). Por uma educação do campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, D.F, Articulação nacional por uma educação do campo, 2004. p. 54-73.

BARBOSA, Adelar José; ZONTA, Emilene Cristina. Fazenda Rio Grande - 300 anos. Curitiba: Lastro, 2000.

BRASIL. Panorama da educação do campo. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

A escola pública localizada no campo... - Camila Castiliano Pereira

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes complementares da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 29 abr. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e Contradição. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. (Org.) Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

_____. Elementos para construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). Por uma educação do campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, D.F, Articulação nacional por uma educação do campo, 2004. p. 10-31.

_____. Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; _____; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011. p. 89-131.

COMEC, Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba. Dados do Município de Fazenda Rio Grande Disponível em: <<http://www.comec.pr.gov.br>>. Acesso em: 7 fev. 2014.

FAZENDA RIO GRANDE. Proposta Curricular Municipal. Fazenda Rio Grande, 2008.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por Uma Escola do Campo de Qualidade Social: Transgredindo o Paradigma (multi) seriado de Ensino. Em Aberto, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

INEP/MEC. CENSO ESCOLAR. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em: 15 abr. 2014. Brasília: Inep, 2013.

IBGE. Histórico do Município de Fazenda Rio Grande. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=410765>>, acesso em: 20 de fev. 2012.

IPARDES. Perfil do Município de Fazenda Rio Grande. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?Municipio=83820&btOk=ok> acesso em 20 abr. 2014.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa Moreira. CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. In: Currículo, Conhecimento e Cultura. Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

SOUZA, Maria Antônia de. As formas organizacionais de produção em assentamentos rurais do movimento dos trabalhadores rurais sem terra MST. 1999. 284 f. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

A escola pública localizada no campo... - *Camila Casteliano Pereira*

_____. Licenciatura em Pedagogia: fundamentos teóricos metodológicos da educação do campo. Ponta Grossa: UEPG 2011.

_____. A Educação do campo no Brasil. Texto impresso. Curitiba, setembro de 2015. 18fls.

SOUZA, Eloir José de. et al. Limites e Possibilidades: Um olhar sobre o Projeto Político Pedagógico na Perspectiva da Educação do Campo. In: MACHADO, Carmem Lucia Bezerra; CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares; PALUDO, Conceição. Teoria e Prática da Educação do Campo. Brasília: MDA, 2008. p. 44-57.

Recebido e 5/fevereiro/2016

Aceito em 31/março/2016