



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS LARANJEIRAS DO SUL
CURSO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS
SOCIAIS E HUMANAS**

FATIMA GOMES DE AMORIN

**INTERFACES E CONTRADIÇÕES ENTRE O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO NO
MUNICÍPIO DE RIO BONITO DO IGUAÇU/PR**

LARANJEIRAS DO SUL

2019

FATIMA GOMES DE AMORIN

**INTERFACES E CONTRADIÇÕES ENTRE O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO NO
MUNICÍPIO DE RIO BONITO DO IGUAÇU/PR**

Trabalho de conclusão do curso de graduação apresentado como requisito para a obtenção do grau do curso Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Liria Ângela Andrioli

LARANJEIRAS DO SUL

2019

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Amorin, Fatima Gomes de
INTERFACES E CONTRADIÇÕES ENTRE O PLANO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO
DE CASO NO MUNICÍPIO DE RIO BONITO DO IGUAÇU/PR / Fatima
Gomes de Amorin. -- 2019.
44 f.:il.

Orientadora: Liria Angela Andrioli.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso
Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais
e Humanas-Licenciatura, Laranjeiras do Sul, PR, 2019.

1. PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. 2. EDUCAÇÃO DO CAMPO.
3. MOVIMENTOS SOCIAIS. I. Andrioli, Liria Angela,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



FÁTIMA GOMES DE AMORIN

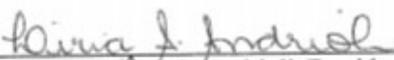
INTERFACES E CONTRADIÇÕES ENTRE O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE RIO BONITO DO IGUAÇU/PR

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para a obtenção do grau de Licenciado em Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Laranjeiras do Sul.

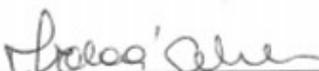
Orientadora: Profa. Dra. Liria Ângela Andrioli (UFFS)

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 05/12/19.

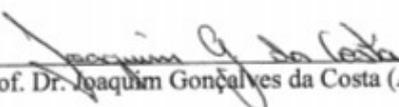
BANCA EXAMINADORA:



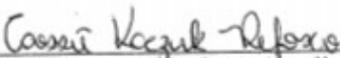
Profa. Dra. Liria Ângela Andrioli (Presidente e Orientadora/UFFS)



Profa. Dra. Maria Eloá Gehlen (Avaliadora/UFFS)



Prof. Dr. Joaquim Gonçalves da Costa (Avaliador/UFFS)



Profa. Cassiê Kaczuk Refosco (Avaliadora/UAB Unioeste)

Dedico este trabalho em especial às minhas filhas: Maria Luiza de Amorin Leal e Ana Clara de Amorin Leal, por estarem sempre ao lado da mamãe.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Liria Ângela Andrioli, pela paciência e dedicação na orientação do Trabalho de Conclusão de Curso.

À todos os professores, amigos e familiares, que me deram força e incentivo para não desistir.

Agradecimento especial ao meu Pai, Sadi Gomes de Amorin e a minha Mãe Delci B. Welter Amorin, pelo apoio, força e, principalmente, pelo amor, dedicação e incentivo.

Aos meus Irmãos, Desieli Gomes de Amorin, Sadiel Gomes de Amorin e a Jaine Gomes de Amorin pelo apoio, incentivo e dedicação.

Aos meus Cunhados Walter J. Feo Junior e Thaile Lopes pelo estímulo para não desistir.

RESUMO

Esse trabalho visa aprofundar a compreensão acerca das interfaces e contradições existentes entre o Plano Municipal de Educação e a proposta pedagógica da educação do campo. O foco de estudo ampara-se na experiência do Plano Municipal de Educação do município de Rio Bonito do Iguazu, Estado do Paraná. A temática da educação do campo aparece com força nessa pesquisa uma vez que reflete a partir de sujeitos e seus modos de vida, bem como sua inserção na realidade social com fins transformadores. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, com a realização de uma entrevista semiestruturada. Foi realizada em espaços do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, com lideranças para entender a relação da escola com o MST e a educação do campo. A mesma também configura-se em estudo de caso. Buscando-se aprofundar o entendimento da questão, num primeiro momento aprofundaremos a temática da educação do campo e a relação com os Planos de Educação, de modo a compreender sua origem e a relação com os movimentos sociais e a agricultura familiar. Em seguida, traremos elementos teóricos da pesquisa, tentando conceituar: movimentos sociais, território e identidade e a contextualização do lugar da pesquisa. Desse modo trazemos alguns interlocutores que nos auxiliarão no aprofundamento da temática. Por fim, aprofundar-se-á a reflexão acerca das interfaces e contradições entre o Plano Municipal de Educação e a proposta pedagógica da educação do campo trazendo a pesquisa empírica. Retoma-se aqui as principais questões propostas para o estudo, constituindo-se num ensaio que pretende fazer a relação da teoria com a prática.

Palavras chave: Plano Municipal de Educação. Educação do Campo. Movimentos Sociais.

ABSTRACT

This work aims to deepen the understanding about the interfaces and contradictions existing between the Municipal Education Plan and the pedagogical proposal of education in the field. The study focus is based on the experience of the Municipal Education Plan of the municipality of Rio Bonito do Iguaçu, State of Paraná. The theme of education in the field appears strongly in this research since it reflects from subjects and their ways of life, as well as its insertion in social reality with transforming purposes. The methodology used was of a qualitative nature, with a semi-structured interview. It was carried out in the spaces of the Landless Rural Workers' Movement, with leaders to understand the relationship between school and the MST and education in the countryside. This is also confirmed in a case study. Seeking to deepen the understanding of the issue, at first we will deepen the theme of education in the field and the relationship with the Education Plans, in order to understand its origin and the relationship with social movements and family farming. Next, we will bring theoretical elements of research, trying to conceptualize: social movements, territory and identity and the contextualization of the place of research. In this way, we will bring some interlocutors who will help us in the deepening of the theme. Finally, we will deepen the reflection on the interfaces and contradictions between the Municipal Education Plan and the pedagogical proposal of education in the field bringing empirical research. The main questions proposed for the study are resumed here, constituting an essay that intends to make the relationship between theory and practice.

Keywords: Municipal Education Plan. Field Education. Social Movements.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB - Lei de Diretrizes de Base

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CUT - Central Única de Trabalhadores

CGT - Confederação Geral dos Trabalhadores

ENGIE – Engie Brasil Energia

ELETROSUL - Eletrosul Centrais Hidrelétricas S.A.

FAEP – Federação da Agricultura do Estado do Paraná

MAB - Movimento Atingido por Barragens

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais SemTerra

MSC – Movimentos Sociais do Campo

PNE - Plano Nacional de Educação

PEE - Plano Estadual de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PME - Plano Municipal de Educação

USIS - União Sindicatos Intranquilos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPITULO 1: EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PLANO NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	13
1.1. Educação do campo e no campo	13
CAPITULO 2: MOVIMENTOS SOCIAIS, TERRITÓRIO E IDENTIDADE	22
2.1 Contextualização do município de Rio Bonito do Iguaçu/PR	22
2.2. A inserção dos movimentos sociais na Região Cantuquiriguaçu	24
2.3 Aprofundando alguns conceitos: movimentos sociais, território e identidade	26
2.3.1. Movimentos sociais	26
2.3.2. Território	27
2.3.3. Identidade	28
CAPÍTULO 3: INTERFACES E CONTRADIÇÕES ENTRE O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO..	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS.....	39
ANEXO I.....	42
ANEXO II.....	43

INTRODUÇÃO

Algumas décadas anteriores, a maior parte da população vivia no campo. Com isso, haviam muitas escolas construídas no campo. Com o êxodo rural, contudo, essas escolas foram se extinguindo, porque haviam poucas crianças e jovens para estudar.

Com o passar dos anos, para as poucas escolas que permaneceram no campo, foram de certa forma afetadas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), pois o mesmo ficou padronizado, tanto para o meio urbano como para o meio rural, ambos com realidades muito diferentes.

Essa padronização fez com que muitos educandos do campo fossem desistindo de estudar, porque se sentiam deslocados da sua realidade com os estudos. Além disso, acarretou consequências, já que não se sentiam atraídos pelas escolas para continuarem estudando, pois ficava muito difícil a compreensão de alguns conteúdos que eram muito distantes da realidade vivenciada por eles.

Nesse contexto, alguns Movimentos Sociais do Campo (MSCs) começam a luta por uma educação diferenciada para as escolas do campo. Esse movimento propiciou planos de ensino voltados para a realidade de cada localidade onde as escolas estão inseridas. Isso fazendo com que os educandos possam estudar e aprender de acordo com o que vivem no dia a dia, no seu cotidiano, tendo mais entusiasmo para estudar e não abandonar os seus estudos. Vale ressaltar, nesse contexto, que dessa forma o que vivenciam na sala de aula não está distante com o que vivem com as suas famílias na sua unidade de produção.

Esse cenário, porém, nem sempre segue o curso do que acontece nas escolas do campo. Muitas seguem o padrão de um PPP, sem ter esse cuidado com a realidade onde a escola está inserida e com a realidade de seus educandos.

A nível de Brasil, surge por meio da Lei de Diretrizes de Base de 1996 o Plano Nacional de Educação (PNE) a partir da lei na LDB 9.394/1996 que determina diretrizes e metas para a política educacional, o qual tem vigor de 2000 e passa a sancionar em 2001 a 2010. A nível local, objeto desse estudo, baseia-se a partir do PNE 2014 a 2024, o Plano Municipal de Educação do município de Rio Bonito do Iguaçu, no Estado do Paraná.

Com a inserção dos Planos de Educação é que surge a motivação dessa pesquisa, ou seja, verificar quais são as interfaces e contradições do Plano Municipal de Educação de Rio Bonito do Iguaçu/PR e a perspectiva da educação do campo. Desse modo,

ilustramos a seguir alguns elementos que constituem o conteúdo histórico-analítico [e sua capacidade explicativa] dos principais eixos da pesquisa:



Fonte: COSTA (2019).

Cabe salientar que há uma motivação pessoal dessa pesquisadora, pois sempre teve uma forte ligação com os movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A hipótese é que a perspectiva da educação do campo está timidamente presente no Plano Municipal de Educação ora pesquisado.

A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, com a realização de uma entrevista semiestruturada. Foi realizada em espaços do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, com algumas lideranças para entender a relação da escola com o MST e a educação do campo. Por pesquisa qualitativa compreende-se como “uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento.” OLIVEIRA, (2014, p. 66). Também se configura uma pesquisa documental e bibliográfica, tendo em vista a utilização de documentos do Plano Municipal de Educação.

Ainda, caracteriza-se como estudo de caso, que de acordo com Martins (2008), pode ser caracterizado como sendo “uma técnica de pesquisa para coleta de dados cujo objetivo básico é entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a

questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador”. (p. 27). Este traçado metodológico foi escolhido por interpretarmos como sendo o mais compatível com o objeto a ser pesquisado, uma vez que demonstra ter condições de analisar com profundidade a problemática em questão. Cabe salientar que a metodologia da pesquisa levou em consideração as questões éticas da pesquisa, preservando a identidade dos sujeitos pesquisados.

Sendo assim, no primeiro capítulo aprofundaremos a temática da educação do campo e a relação com os Planos de Educação, de modo a compreender sua origem e a relação com os movimentos sociais e a agricultura familiar.

O segundo capítulo traz elementos teóricos da pesquisa, tentando conceituar: movimentos sociais, território e identidade e a contextualização do lugar da pesquisa. Desse modo trazemos alguns interlocutores que nos auxiliarão no aprofundamento da temática.

O terceiro e último capítulo possui como foco central o aprofundamento acerca das interfaces e contradições entre o Plano Municipal de Educação e a proposta pedagógica da educação do campo trazendo a pesquisa empírica. Retoma-se aqui as principais questões propostas para o estudo, constituindo-se num ensaio que pretende fazer a relação da teoria com a prática.

CAPITULO 1: Educação do campo e o Plano Nacional, Estadual e Municipal de Educação

A educação do campo surge da luta dos movimentos sociais do campo, por uma educação que esteja voltada à sua realidade, à sua cultura e ao seu modo de vida. A partir de alguns Congressos e discussões de políticas públicas voltadas para a educação do campo, surge a necessidade dos municípios se preocuparem com a educação no campo e do campo. Esse capítulo, nessa perspectiva, tem por objetivo aprofundar a temática da educação do campo e a relação com os Planos de Educação.

1.1. Educação do campo e no campo

Segundo Molina (2011): “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”. (p. 36). As lutas dos movimentos sociais do campo por educação pública e de qualidade contrapõe-se ao capitalismo, pois modifica todo esse processo histórico e passa a aproximar os educandos de sua realidade e vivência social. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta. Isso decorre da contribuição que a escola do campo tem no fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses e é imprescindível garantir a articulação político pedagógica entre a escola e a comunidade por meio da democratização do acesso ao conhecimento científico. (MOLINA e SÁ 2012).

A luta é por uma escola e por uma educação que esteja ligada à realidade e ao seu modo de vida no campo. Para que isto ocorra de fato, há necessidade de formadores e de educadores que conheçam ou que tenham esforços e aproximem a luta pela garantia de uma educação que esteja vinculada à escola do campo, não simplesmente um educador politizado mas, sim, um educador formado com a realidade da escola do campo e do sujeito que nela está vinculado.

Assim sendo, a educação do campo parte de dois sentidos “no” e “do” campo Conforme Caldart (2010, p. 21):

“No” Campo: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive, porém não inclui a sua participação na discussão sobre que tipo de educação estão preocupados e que tipo de educação procuram para sua realidade. E sim uma forma de educação pronta, igual para todos, seja ele morador do campo ou da cidade. Assim, ambos terão a mesma forma de educação, sendo que os mesmos vivem realidades diferentes. Portanto, se os estudos fossem relacionados com a sua vivência e

realidade se tornariam mais fácil o entendimento e a compreensão do que está sendo ensinado.

Temos como exemplo de educação no campo, a educação rural, na qual a escola está no campo, mas a educação nela oferecida é similar a do meio urbano, sendo que no meio rural ou no campo, as crianças e jovens começam cedo a ajudar os seus pais nas atividades rurais. Assim, muitas destas crianças e jovens começam a estudar e, ao longo dos anos, muitos acabam desistindo de estudar, pois a educação oferecida nas escolas não está vinculada à sua realidade. Nesse sentido, muitos pais acabam retirando os seus filhos da escola, pois não veem a necessidade de o filho estudar, já que a realidade do estudo não tem nenhuma relação com a sua vivência no campo.

Diante disso, podemos afirmar que umas das taxas mais altas de analfabetismo se encontra no meio rural. Com a promoção de políticas públicas e com a permanência da escola no campo e com o ensino voltado para a realidade daquele local, isso tem-se modificado e é um fator considerado favorável para a diminuição do número de analfabetos no país. Compreendemos então, que no passado não tinham projetos de educação voltados para as famílias do campo, somente há poucos anos é que se começam a desenvolver políticas de acesso à alfabetização e para o ensino do campo, principalmente para jovens e adultos, possibilitando desse modo o acesso à educação.

O direito à educação para a população do campo, convive-se, dentre outros problemas, com a realidade do analfabetismo: dos 8,5% de analfabetos do país, 20,8% deles encontram-se em áreas rurais (IBGE, 2013). Nesse sentido, torna-se preocupante o fechamento de escolas do campo, acirrado nos últimos 10 anos. (SANTOS, 2018, p. 186).

Neste contexto, da permanência do jovem no campo, umas das funções da escola junto com os pedagogos é problematizar a realidade local, na qual está inserido cada indivíduo, onde a escola está localizada e construir políticas públicas de forma democrática. Com isso, é imprescindível propor experiências que possam fazer valer direitos, valorizar identidades, trabalhos e culturas, instigando, assim, a permanência do jovem na escola.

Os filhos dos camponeses experimentam uma necessidade maior de aproximação entre o trabalho e o estudo, já que a maior parte dos mesmos ingressam cedo nos afazeres da lavoura para auxiliar a família. Nesse sentido, que surge a expressão agricultura familiar, sendo que toda a família participa das tarefas da unidade de produção. Nesse viés, Andrioli (2009, p. 13), destaca: “a) na agricultura familiar é o próprio trabalho da família que é

responsável pela geração de valor [...]; b) a agricultura familiar é responsável pela maior parte da produção de alimentos”.

O debate acerca do conceito de educação do campo e educação rural aos poucos se intensifica. Os movimentos sociais do campo sempre lutaram por uma educação do campo, de qualidade voltada à realidade de suas crianças, jovens e adultos. Para fins de ilustração, antes de se começar a luta por uma educação do campo tinha-se o ruralismo como forma pedagógica.

O **ruralismo pedagógico** é uma corrente de pensamento na esfera educacional que se dedica a pensar a educação do homem do campo, com a intenção de contribuir para sua fixação no campo e para superar o atraso do país, que, os educadores entendiam à época, seria oriundo do analfabetismo e baixa escolaridade da população rural. (SOUZA, 2011, p. 17, grifos do autor).

O ruralismo pedagógico tinha como objetivo manter o cidadão no meio rural, evitando, assim, o êxodo rural que na época era muito alto. Com isso, surgem as escolas rurais no século XX, com o ruralismo pedagógico.

Para que a escola do campo contribua no fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses, é imprescindível garantir a articulação político pedagógica entre a escola e a comunidade por meio da democratização do acesso ao conhecimento científico. As estratégias adequadas ao cultivo desta participação devem promover a construção de espaços coletivos de decisão sobre os trabalhos a serem executados e sobre as prioridades da comunidade nas quais a escola pode vir a ter contribuições. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 328).

Já a educação do campo é articulada desde o lugar de fala. Isso quer dizer, que é levado em consideração a realidade de vida do sujeito. A educação, nesse caso é pensada a partir do dia a dia, como forma ligada e pensada com o contexto real e social. É o sujeito pensando a sua própria educação e elaborando projetos voltados para o que de fato esteja vivenciando em seu âmbito societário.

De acordo com Caldart (2010), a luta por uma educação do campo surge por intermédio dos movimentos sociais do campo, sendo que um dos principais Movimentos é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Por meio dessas conquistas, possibilitam aos trabalhadores do campo e seus filhos o acesso à uma educação de qualidade voltada ao seu contexto.

A Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira “[...]. Esta crítica nunca foi à educação em si, porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo”. (CALDART, 2010, p. 19). Todo e qualquer indivíduo tem direito de estudar no

lugar onde vive, e que tenha uma educação de qualidade e de acordo com a sua realidade. Segundo Fernandes (2004, p. 137),

o campo é um lugar de vida, onde as pessoas possam morar, trabalhar, estudar com dignidade e com a sua identidade cultural. O campo não é só um espaço de produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão às florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação.

O campo irradia conhecimento, seja pela relação ancestral com a terra, com as espécies, com a cultura, com o meio ambiente e a sociedade como um todo. Nessa perspectiva, Molina e Sá (2012) salientam que há necessidade do conhecimento científico dialogar e buscar alternativas para a classe trabalhadora do campo.

O conhecimento científico acumulado pela humanidade não pode ser usado como neutralidade; ele deve dialogar com as contradições vividas na realidade destes sujeitos, o que envolve e busca alternativas para as condições materiais e ideológicas do trabalho alienado para as dificuldades de reprodução social da classe trabalhadora do campo, todas elas condições itinerantes ao antagonismo intrínseco à lógica do capital. (p. 327).

Usar a neutralidade, dialogar com as contradições e as condições de cada realidade, buscando para as escolas do campo novas alternativas ligadas aos sujeitos que estão inseridos neste ambiente escolar é um dos desafios da educação do campo.

1.2. Contextualizando os Planos de Educação: Nacional Estadual e Municipal

A educação do campo, começa a ser discutida na década de 1980 e 1990, com a luta dos movimentos sociais do campo por uma educação que de fato esteja ligada à realidade dos povos do campo.

Em 1996, foi elaborada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), e a partir dela começa a ser discutida e organizada a elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação. Para esse estudo, entretanto, nos baseamos no PNE para os anos 2014 e 2024.

No Plano Nacional de Educação elaborado para os anos entre 2014 e 2024, não se esclarece a educação do campo como um ponto de cobrança, ou uma questão necessária a ser discutida. Não há referência de uma meta específica de educação do campo, por exemplo, como podemos observar na Tabela 1.

Tabela 1 – Metas do Plano Nacional de Educação.

META 1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
META 2	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
META 3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
META 4	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
META 5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.
META 6	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.
META 7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.
META 8	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros

	declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.
META 9	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
META 10	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
META 11	Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
META 12	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
META 13	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
META 14	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

META 15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
META 16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
META 17	Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
META 18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
META 19	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
META 20	Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Fonte: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014.

Cabe salientar que a Meta 8 deste PNE, conforme mencionado acima, é a meta que se refere ao campo de forma mais específica e que tem como objetivo no ano de 2024 estar com no mínimo 50% da mesma concluída. As demais metas deste PNE, remetem-se à perspectiva da educação como um todo. A meta 8 é a única que tem especificadamente o a temática do campo, mas isso não quer dizer que as demais metas não estejam relacionadas à todas as formas de educação.

Essas metas foram estabelecidas de acordo com a educação pública. Foi criado o Plano Nacional de Educação para alavancar e melhorar as condições da educação neste dado momento. Para cada meta, há objetivos específicos, vinculados a traçar como ponto indicativos de como estão as escolas e a educação de cada Estado e município no país.

Cabe salientar que assim como no PNE, o Plano Estadual de Educação (PEE) também traz diretrizes de uma educação voltada para todos. O PEE está especificado para os anos de 2015 a 2025. O PEE se baseia no PNE, de acordo com as metas estabelecidas no mesmo, como demonstrado anteriormente. Eles seguem um padrão especificado, mas cada um com as suas demandas de acordo com cada Estado e município e também não apresenta uma diretriz específica para a educação do campo.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Rio Bonito do Iguaçu/PR está dividido em metas, nas quais engloba tanto a urbana quanto a do campo, mas traz dados separados especificando a frequência desses educandos à escola, seja ela no campo ou na cidade.

O PME de Rio Bonito do Iguaçu/PR foi elaborado em conjunto com o governo municipal e a sociedade civil. Um de seus objetivos foi responder às necessidades sociais, tentando manter a relação escola e comunidade externa (país, sociedade em geral). Com o PME fica mais fácil manter uma continuidade de uma educação de qualidade e com ligação com o campo, sendo que no município supracitado, a maioria das suas escolas localizam-se na área rural.

Vale ressaltar que o município conta com 9 (nove) escolas que ofertam a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, sendo uma na área urbana, na sede do município e 8 (oito) no campo, além de dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) que atendem a demanda urbana e algumas comunidades circunvizinhas do campo, como pode ser observado na Tabela 2 a seguir. (PME, 2015). Um aspecto fundamental que vale destacar é que a educação é oferecida para diferentes etnias e grupos sociais do campo e da cidade, respeitando-se as singularidades de acordo com a sua história local, realidades, valores e da origem de cada comunidade.

Um dos fatores que chamou a atenção na pesquisa é que a maior parte das escolas estão localizadas no campo (Vide Tabela 2). Isso demonstra que o município tem a sua base de produção estritamente agrícola e laços fortalecidos com a vida no campo.

Tabela 2 – Educação Infantil do município de Rio Bonito do Iguçu, nos anos de 2015.

Localização	Ano	0 a 3 Anos	4 a 5 Anos
Urbana	2015	233	128
Rural	2015	586	280
Total		819	408

Fonte: DATASUS (2015).

Percebe-se, assim, que o sistema educacional, especialmente do município de Rio Bonito do Iguçu/PR, tem uma relação muito forte com a terra e o campo. Carece, contudo, de aprofundar a relação entre a educação do campo e no campo.

CAPITULO 2: Movimentos sociais, território e identidade

Nesse capítulo vamos analisar a educação do campo, dando enfoque aos sujeitos que fazem a realidade acontecer, seu espaço cultural e de seus modos de vida. Nesse contexto, nascem os movimentos sociais com o objetivo de acelerar e ajudar no desenvolvimento dos excluídos perante a sociedade. Em decorrência, surgem os movimentos sociais do campo, como o MST, que por meio de lutas e reivindicações constituem seu território e sua própria identidade como sujeitos da terra e também a luta por uma educação que de fato esteja voltada à sua identidade e inserida no contexto do campo. Além de aprofundar conceitos fundamentais como movimentos sociais, território e identidade, esta seção fará uma breve contextualização do local da pesquisa.

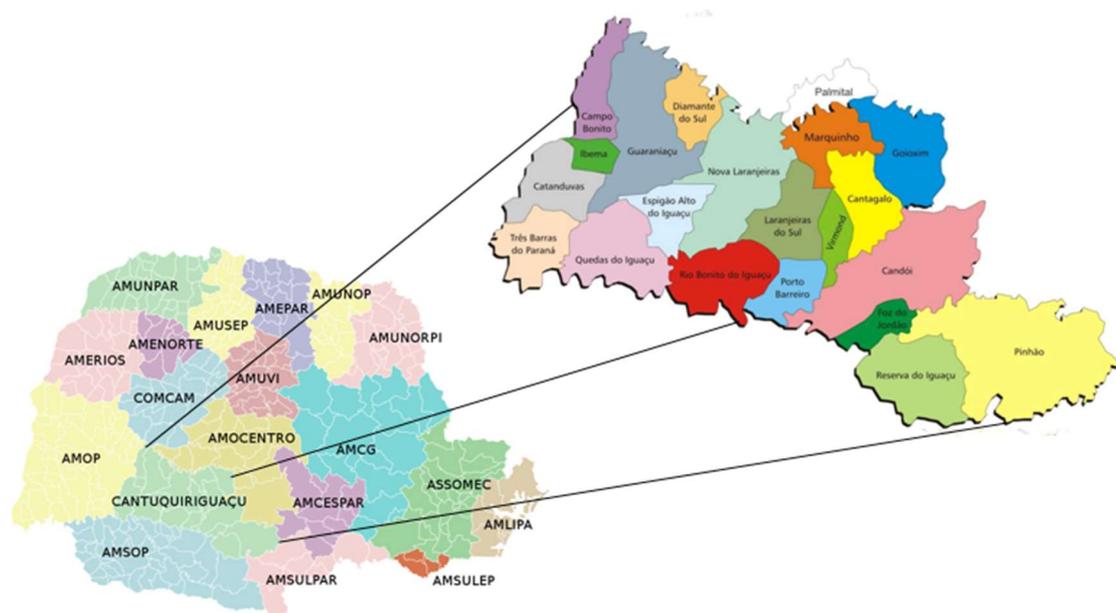
2.1 Contextualização do município de Rio Bonito do Iguaçu/PR

O município de Rio Bonito do Iguaçu está localizado no Estado do Paraná, como é possível vislumbrar na Figura 1:

Figura 1 – Localização do município de Rio Bonito do Iguaçu. FAEP (2004).



Pertence ao território da Região Cantuquiriguaçu, conforme visualizado a seguir, na Figura 2.



De acordo com dados disponíveis no site do município de Rio Bonito do Iguaçu (2019), a localidade em sua origem era composta por densa mata nativa, principalmente de florestas de muitos pinheiros de araucária, os quais margeavam o Rio Iguaçu. Antes da chegada dos colonizadores à referida região, viviam nestas terras, indígenas da tribo Kaingang, os quais foram sendo afastados para o Oeste do Estado, onde até hoje vivem os descendentes na Terra Indígena Rio das Cobras, no município de Nova Laranjeiras/PR.

O município de Rio Bonito do Iguaçu pertencia ao município de Laranjeiras do Sul/PR, depois passa a ser distrito em 1951. Em 1958, ganhava seu primeiro representante na Câmara de Vereadores de Laranjeiras do Sul. Em plebiscito no dia 19 de março de 1992, por meio da lei nº. 9.907, reconhecendo o Distrito de Rio Bonito como novo município do Estado do Paraná, que passou a denominar-se “Rio Bonito do Iguaçu”. Esse, faz ligação com os demais municípios da região por meio da rodovia federal (BR 158), construída pela Eletrosul Centrais Hidrelétricas S.A. (ELETROSUL) para melhor acesso à usina hidrelétrica Salto Santiago (atual Engie Brasil Energia - ENGIE), dando acesso à rodovia federal (BR 277), que interliga aos demais municípios do Estado do Paraná. (MUNICÍPIO DE RIO BONITO DO IGUAÇU, 2019).

O MST se insere nesse espaço em 17 de abril de 1996 onde mais de três mil (3.000) famílias ocuparam a Fazenda Giacomet Marodim. Desde esse momento, as famílias permanecem na luta pela terra por dois anos consecutivos de acampamento, até se tornarem assentados. A desapropriação dos vinte e seis (26) mil hectares de terra da referida fazenda aconteceram em 1998, quando hum mil e quinhentas (1500) famílias foram

assentadas. Os dois assentamentos (Ireno Alves e Marcos Freire) contam com vinte e seis (26) mil hectares, os quais são divididos em quarenta e três (43) comunidades, com centros comunitários. Em 2014, o MST ocupa mais uma fazenda no município, a fazenda Araupel, a qual pretende assentar mais famílias. (ENTREVISTADO 1).

Aliado a essa conjuntura histórica, é importante também destacar o aspecto da religião, ainda presente nas comunidades dos assentamentos, e a preocupação das instituições religiosas com a educação. Isso tem reflexo, com a demanda de muitas crianças e jovens neste novo acampamento, onde, foi instalado, por meio de muitas lutas, uma Escola Itinerante, a qual pertence à Escola Iraci Salete Strozack, no município de Rio Bonito do Iguaçu. Com isso, abre-se um leque especial para a educação do campo e seus princípios.

2.2. A inserção dos movimentos sociais na Região Cantuquiriguaçu

Os movimentos sociais da Região Cantuquiriguaçu têm influência direta da organização do MST. Com esse aspecto mudou a conjuntura local e regional. De acordo com o Entrevistado 1¹, dirigente do MST na Região Cantuquiriguaçu:

O MST chega na região por volta de 1987/88, no município de Candói, com a desapropriação de terras de uma fazenda a qual produzia maconha, ela foi expropriada por um juiz e entregue ao MST, o qual tem 37 famílias assentadas. Já o primeiro assentamento através de lutas e ocupação que acontece na região, foi no município de Nova Laranjeiras, o assentamento Xagu, atualmente com cerca de 160 famílias assentadas.

Com essa fala, é possível vislumbrar que se instala um conflito agrário, entre camponeses e fazendeiros, ocupando terras improdutivas. O anseio dos camponeses era para cultivar a terra e tornar a mesma produtiva para fins de sustento da família.

Assim começa na região a ocupação de fazendas improdutivas. No município de Cantagalo, no "Cavaco", Distrito do município ocorre uma grande ocupação com 600 famílias no início do ano de 1990, hoje com várias famílias assentadas nesta área. Em 1996, foi grande foco de ocupação na área da antiga fazenda Giacomet Marodim, nas margens da BR 158, a qual foi ocupada desde a divisa do município de Laranjeiras do Sul com o município de Rio Bonito do Iguaçu e Saudade do Iguaçu. Foram cerca de 3.300 (três mil e trezentas) famílias cadastradas na época. (ENTREVISTADO 1).

¹ Observando os princípios éticos da pesquisa, não utilizaremos os nomes das pessoas entrevistadas.

No que tange ao município de Rio Bonito do Iguaçu, objeto dessa pesquisa, o movimento começou num local conhecido como “Buraco”, no interior do município. De acordo com o Entrevistado 1:

A área conhecida como "buraco" foi onde ficaram acampados em 1996 os membros do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que reivindicavam a desapropriação da fazenda Giacomet-Marodim, também conhecida como Araupel. Essa área o "buraco" trouxe uma nova realidade à cidade de Rio Bonito do Iguaçu.

É importante salientar, porém, que no início houveram muitas dificuldades e a população tinha um medo das pessoas que ali começavam a se instalar. Os camponeses que vieram em busca da terra, sofreram preconceitos por seus modos de vida e pela pobreza visível. De outro lado, como o número de pessoas era relativamente expressivo, auxiliaram a “alavancar” o desenvolvimento econômico da região.

No início houve preconceitos em relação às famílias sem terra, porém, mais tarde passam a serem vistas como responsáveis pelo crescimento da cidade, aumentando a população, criando empregos e movimentando o comércio. O número de famílias na área chegou a 3 mil e o acampamento se tornou o maior do Sul do Brasil. Tínhamos 5 mil pessoas em Rio Bonito e entraram mais 10 mil pessoas. De repente, amanhecemos com 15 mil habitantes. (ENTREVISTADO 1).

Com a demanda de muitas famílias na região, devido às ocupações de terra, aumenta o número de crianças e jovens. Conseqüentemente, os municípios crescem com a vinda das famílias para a região, pois precisa-se de escolas, educação, saúde, saneamento e alimentação. (WALTER, 2011).

Assim, nessa mesma época, por volta do ano de 1997, surgem outros assentamentos na região, como o assentamento 08 (oito) de Junho na fazenda Rio do Leão, pertencente ao município de Laranjeiras do Sul.

Vale ressaltar que na região Cantuquiriguaçu, a qual tem uma expansão de terras muito grande, havia na época muita terra grilada, com terras improdutivas e muitas com produção de madeira.

Nesse contexto, na época, o MST ganha uma grande proporção na região, pois além de uma região pobre, com muitas famílias de agricultores sem terem um pedaço de terra para cultivarem, surgem várias ocupações. Com o surgimento dos assentamentos na

região, muitos municípios, como o próprio Rio Bonito do Iguaçu, tem um forte crescimento econômico, pois as famílias começam a investir em seus lotes, desde construções, lavouras e animais.

Além do MST, também surgem outros movimentos na região como: Movimento de Atingidos por Barragens (MAB), Movimento indígena e o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).

2.3 Aprofundando alguns conceitos: movimentos sociais, território e identidade

Nesse espaço, discutiremos brevemente alguns conceitos que são centrais para esse trabalho, a saber: movimentos sociais, território e identidade.

2.3.1. Movimentos sociais

Segundo Gohn (2001), “em 1981 pós regime militar começa a luta e as ocupações de terras em fazendas em São Paulo”, tendo como reivindicação central a temática da moradia e do alimento. Neste período, começam a aparecer grupos e sindicatos de várias instâncias do país, como em 1982 a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), a qual reunia um grupo em um movimento sindical. Também surgiu a comissão da Pastoral da Terra (CPT), a qual fazia parte da Igreja católica.

É por meio dessas entidades que alavanca a organização de vários grupos de movimentos sociais na luta pela terra como por exemplo: movimentos indígenas, de pequenos agricultores e de sem terras. O MST surge neste mesmo período de luta por melhorias e por Reforma Agrária no país. O mesmo define que a ocupação de terras é a única forma de pressionar o governo para a realização da Reforma Agrária.

Os movimentos sociais, surgem pós Regime Militar que durou de 1964 até 1982. O “Movimento de assentamentos rurais, decorre da organização de grupos no sul do país, no Rio Grande do Sul e Santa Catarina, em 1979, quando criam o movimento dos Sem-Terra Rural. [...] trata-se de camadas que foram sendo expulsas do campo devido à penetração das agroindústrias”. (GOHN, 2001, p. 135).

Neste período, houve a criação de vários movimentos sociais, tanto urbanos quanto rurais, como a CUT (Central Única do Trabalhadores), criação do movimento de luta pela moradia das Associações Comunitárias, Movimento Diretas já, dentre outros.

2.3.2. Território

Ao nos referirmos à território, o entendemos como sendo um espaço geográfico que determina um espaço de um determinado lugar ou região. Para auxiliar nessa questão, trazemos o conceito elaborado por Francisco (2019):

O conceito de território abrange mais que o Estado-Nação. Qualquer espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder se caracteriza como território. Uma abordagem geopolítica, por exemplo, permite afirmar que um consulado ou uma embaixada em diferentes países, seja considerado como parte de um território de outra nação. Portanto, o território não se restringe somente às fronteiras entre diferentes países, sendo caracterizado pela ideia de posse, domínio e poder, correspondendo ao espaço geográfico socializado, apropriado para os seus habitantes, independentemente da extensão territorial. (s./p.).

O território é uma definição de espaço, como território nacional, território estadual, território municipal, definição de um determinado lugar. Define as fronteiras, geograficamente, delimitação de cada lugar.

O território é concebido, nas mais diversas análises e abordagens, como um espaço delimitado pelo uso de fronteiras – não necessariamente visíveis – e que se consolida a partir de uma expressão e imposição de poder. No entanto, diferentemente das concepções anteriores, o território pode se manifestar em múltiplas escalas, não possuindo necessariamente um caráter político, (PENA, 2019, s./p.).

De acordo com Zeneratti (2014, s./p.): “O território é uma categoria de análise da Geografia, é uma construção da ciência geográfica, porém, é utilizado por outras ciências, no entanto para estas ele é um conceito”. O território e a marcação de um determinado espaço, delimita lugares e fronteiras.

O que torna o território parte do espaço e não o espaço é a soberania, pois tanto no espaço quanto no território existem relações de poder, porém, só o território possui soberania. O princípio da soberania deve ser compreendido nas diferentes escalas geográficas do território, pois como espaço de governança é a autonomia dos governos, já no âmbito das propriedades particulares ou comunitárias é a autonomia de seus proprietários. (FERNANDES, 2008, apud ZENERATTI, 2014).

O território é considerado para cada situação de espaço, território com marcação de um determinado espaço. De outro modo, é possível salientar que o território é a junção de espaço e governança, entre país, Estado e município. Fernandes (2008, 2009, apud ZENERATTI, 2014, s./p.), reforça que:

a abordagem do território apenas como espaço de governança é insuficiente, pois não avança na compreensão das conflitualidades e das disputas territoriais presentes na realidade, principalmente provenientes das relações de poder, em última instância da luta de classes.

Com isso, percebe-se que o debate em torno dessa problemática é denso. Nessa pesquisa, no entanto, é importante trazer esse debate mesmo que de modo introdutório, para nos localizar no espaço e num espaço de conflitos agrários.

2.3.3. Identidade

Segundo Andrioli (2016, p. 27): “É a nossa inserção na sociedade como sujeitos que se relacionam com os outros que vai constituindo novas identidades”. O conceito de identidade sofre influências das relações sociais, amparadas, muitas vezes pela religião cultura e o próprio local onde se vive, mas cada ser constrói a sua própria identidade ideológica, de acordo com os modos de vida. Está em constante movimento, construindo e reconstruindo lugares e sujeitos.

Vale ressaltar a força do aspecto cultural nesse contexto, já que muitas vezes sofre influências e perdura de geração para geração, como por exemplo, a cultura religiosa, a cultura de trabalho com a terra, entre outros. A identidade, contudo, não é fixa, move-se constantemente. Não está atrelada somente ao sujeito em seu aspecto individual, mas na construção coletiva. De acordo com os autores Franco & Gentil (2007, p. 5).

A identidade é entendida como um processo contínuo de construção individual e também coletivo, de caráter processual, auto reflexivo e constituído a partir da definição de si mesmo e não como algo dado e estático. A identização supõe a capacidade de reflexão sobre si próprio, com significações e percepção de causalidade e pertencimento, capacidade de apropriação do que se produz no agir e no decidir o destino da ação, estabelecendo assim o reconhecimento da responsabilidade com o que se é.

O modo de viver expressa reações, sentimentos que refletem diretamente nos nossos jeitos de ser e de agir. É no cotidiano de vida que as relações sociais e culturais se acentuam, envolvendo processos individuais e coletivos.

A constituição das identidades perpassa, portanto, pelas relações sociais e culturais. Isso implica afirmar que valores, cultura e meio social estão envolvidos intrinsecamente, o que reflete modos de ser e de agir, ou seja, é possível evidenciar uma dialética entre os modos de vida e as concepções de mundo. Os modos de vida representam o agir cotidiano e as concepções de mundo nos auxiliam na compreensão e no entendimento da realidade. (ANDRIOLI, 2016. p .22).

Por identidades, compreendemos a relação estabelecida entre cada indivíduo em um determinado espaço na sociedade seja ele, em família, entre amigos, comunidade. Se constitui na vida em movimento, de maneira individual e grupal.

CAPÍTULO 3: Interfaces e contradições entre o Plano Municipal de Educação e a proposta pedagógica da educação do campo

Nesse capítulo, aprofundaremos o cerne dessa pesquisa que são as interfaces e contradições existentes entre o Plano Municipal de Educação e a educação do campo.

O Plano Municipal de Educação do Município de Rio Bonito do Iguaçu foi elaborado juntamente com a comunidade local, com a participação efetiva da comunidade externa e comunidade interna, de forma democrática, com metas e estratégias de acordo com o Plano Nacional de Educação, envolvendo todos os níveis, etapas e modalidade de ensino. Tem duração de 10 anos, sendo planejado de 2015 a 2025.

O plano municipal de Rio Bonito do Iguaçu tem um diferencial já que tem um corpo de texto muito bem elaborado, consiste na junção entre campo e cidade. Isso quer dizer que o mesmo não vem diferenciando alunos da cidade e do campo, mas sim, a junção, pois as escolas que estão na cidade do município recebem maior parte de seus alunos do campo, então não precisa separar por campo e cidade. Sendo que 70% dos alunos são oriundos do campo que estudam na sede do município. (PME, 2015).

O plano mostra os dados tanto das escolas do campo como as que estão localizadas no município, anunciando a realidade, na qual é muito próxima, pois os alunos são oriundos do campo, na sua maior parte.

O município de Rio Bonito do Iguaçu tem mais envolvimento com a comunidade geral. O transporte escolar para os alunos do município está disponível para todos os destinos necessários para que cheguem até as escolas. Os alunos da rede estadual de ensino utilizam o mesmo transporte para se deslocar até as escolas. O PME, entretanto, não tem um parágrafo específico acerca da educação do campo, pois ele engloba a educação do campo no conjunto educacional do município, sem especificações. No município de Rio Bonito do Iguaçu uma das metas seria a Educação em Tempo Integral, de no mínimo 50% das escolas públicas. (PME, 2015).

O Plano tem como meta melhorar o atendimento da educação infantil, tanto urbana quanto rural, claro que na urbana a demanda é maior na idade de 0 a 5 anos. No campo, a realidade já é diferente, pois grande parte das famílias ficam com seus filhos em casa neste período, pois o sustento é provido do próprio lote. Já no perímetro urbano, a maior parte da população necessita de uma demanda de escolas específicas para a educação infantil, pelo fato de que maior parte da população trabalha fora de casa, necessitando de um local para deixarem seus filhos.

Atualmente, o município conta com 9 (nove) escolas da educação infantil, sendo 8 (oito) localizadas no campo e 1 (uma) na cidade na sede do município. Além dessas, tem dois CMEIs que atendem a área urbana e algumas comunidades circunvizinhas do campo. As que atendem de 0 a 3 anos de idade são o CMEIs. Para ilustrar, apresentamos a Tabela 3 que mostra os alunos de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos que estão matriculados nos CMEIs e na educação Infantil do município.

Tabela 3 - Educação infantil do município

Escolas/CMEIs	Localização	Ano	0 a 3 anos	4 a 5 anos
CMEI Dona Laura	Urbana		68	25
CMEI Pedacinho do Céu	Urbana		89	28
EM Rio Bonito do Iguaçu	Rural			53
EMC Alfredo Rosa	Rural			27
EMC Chico Mendes	Rural	2015		26
EMC Herbert Souza	Rural			25
EMC Irmã Dulce	Rural			23
EMC Paulo Freire	Rural			32
EMC Severino da Silva	Rural			11
EMC Tatiane Bergeier	Rural			43
MEC Vanderlei das Neves	Rural			32
TOTAL			157	325

Fonte: PME (2015).

O Plano conta com 20 metas e estratégias para este período de 2015 a 2025, e propõe-se a melhorar a educação no município. Abaixo, citamos algumas metas extraídas do PME:

META 1 - Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo 27% (vinte e sete por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME. A meta 1 tem como objetivo vincular a educação tanto para a área urbana, quanto rural.

META 2 - Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada. Fortalecer o acompanhamento nas escolas, o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na escola e nas creches do município. Buscar estar sempre em busca de jovens e crianças fora da escola, para que possam acompanhar sua saúde, proteção de cada indivíduo.

META 3 - Universalizar até 2016 o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar até o final do período de vigência do PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85 % (oitenta e cinco por cento).

META 4 - Universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviço especializados, públicos ou conveniados.

META 5 - Alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.

META 9 - Elevar a taxa de alfabetização da população de 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2020 e, até o final da vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) da taxa de analfabetismo funcional.

Percebe-se com as metas, que o analfabetismo é uma das metas mais desafiadoras desse processo. A taxa de analfabetismo no campo ainda é muito alta, porém, com as políticas públicas e com a permanência das pessoas no campo, tem sido favorável para a diminuição deste número no país. Compreendemos que no passado não tinham projetos

de educação voltado para as famílias do campo. Somente há poucos anos é que se começam a desenvolver políticas de acesso à alfabetização e para o ensino no campo, principalmente para jovens e adultos, possibilitando o acesso à educação. Por este motivo é fundamental trazer elementos da Constituição Federal de 1988, no seu Art. 214 e aspectos do Plano Nacional de Educação, que preveem como lei a alfabetização da população.

Esse Plano tem intenção de ser implementado até 2025, com base no Plano Nacional de Educação. É possível vislumbrar até o momento, que há uma prioridade estabelecida de junção dos alunos do campo e da cidade. O debate acerca da educação do campo, contudo, ainda é tratado de modo superficial.

A crítica originária da Educação do campo à escola (ou à ausência dela) nunca defendeu um tipo específico de escola para os trabalhadores do campo. Sua crítica veio em dois sentidos: sim, a escola deve estar em todos os lugares, em todos os tempos da vida, para todas as pessoas. O campo é um lugar em que seus trabalhadores também têm o direito de ter acesso a escola e uma educação de qualidade e adequada a sua realidade.

Como lugar de educação, a escola não pode trabalhar 'em tese', como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma 'educação' a-histórica, despolitizada. A escola necessita fazer-se como um espaço vinculado e estruturado, vivenciando o cotidiano dos sujeitos.

Nesse contexto, cabe a seguinte questão: Qual a diferença da escola estar no campo se ela não é do campo? Esse debate é profícuo e não acaba nessa pesquisa. O importante é ter presente o papel fundamental que a escola exerce na formação do sujeito, seja ele urbano ou rural. A escola tem seu papel de formar pessoas/sujeitos para a inserção e modificação da realidade. A escola forma sujeitos e sujeitos formam a escola, para cada qual tem sua maneira e subjeção de estar vinculado e retida a linguagem escolar do próprio ser.

O ambiente no qual a escola como encontra-se enquanto estrutura, seja ela em assentamento da Reforma Agrária, seja em acampamento, seja em aldeia indígena seja ela urbana é somente uma parte da reflexão. Isso quer dizer que há necessidade transformadora de pensar a escola como forma de desenvolver o espaço estrutural e ampliar para além dos muros da escola.

A escola do campo tem como objetivo estar qualificada e adequada à permanência dos jovens no campo e que de igual forma garanta um conhecimento de acordo com a realidade e não uma escola que esteja apenas em estrutura física, mas, sim, uma escola

próxima da realidade do campo. No município de Rio Bonito do Iguaçu, há uma escola no Assentamento Marcos Freire e que dá suporte às demais escolas itinerantes do campo, pois as mesmas estão em constante mudança de espaço. Isso faz com que se garanta uma educação de qualidade principalmente para as famílias da região. Estamos nos referindo à Escola Iraci Salete Strozak, que mantém a parte legal e burocrática, além de acompanhamento pedagógico das escolas itinerantes de acampamentos do MST até que as mesmas sejam de fato legalizadas e se tenham um local fixo em estrutura física. Para ilustrar uma escola itinerante, temos a Escola Herdeiros do Saber, Figura 3, no Acampamento 1º de maio, no município de Rio Bonito do Iguaçu, a qual está vinculada diretamente à escola Iraci Salete Strozak, Figura 4.

Figura 3 Escola Itinerante² Herdeiros do Saber



Fonte: Terra de direitos (2016).

Figura 4 Escola Iraci Salete Strozak

² Escola itinerante, é uma escola que não tem um espaço como território definido, ela está em constante mudança. Assim precisa-se de uma escola que possa lhe dar estrutura.



Fonte: PORTAL CANTU, 2016.

Cabe salientar que as escolas do campo foram pensadas de acordo com a realidade dos jovens e crianças que vivem no campo. Desse modo, o MST sempre esteve preocupado em buscar uma educação voltada à realidade de suas crianças e jovens. Em 1996 com a chegada das famílias no município de Rio Bonito do Iguaçu, demanda-se de escolas, em estruturas físicas para essas crianças e jovens. A partir da luta do MST, surgem as primeiras escolas, contudo, essas ainda não especificadamente do campo, mas no campo.

O Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo, enfatiza que a escola do campo é aquela situada em área rural ou aquela situada em área urbana que atende predominantemente populações do campo. São os sujeitos que constituem a identidade das escolas do campo. Não é a estrutura física da escola, e sim a composição do sujeito que nela está inserido.

De modo geral, a escola é uma estrutura que está no meio rural, mas nem sempre dialoga com o contexto da vida das pessoas. A escola é o espaço onde o sujeito está para construir e reconstruir o conhecimento.

A defesa de uma escola do campo parte disso, ou seja, que não esteja apenas estruturalmente no campo, mas, sim, ela precisa de uma formação de professores dispostos a estudar a realidade e se adaptar à vida e ao cotidiano dos seus educandos. As matrizes de formação humana estão diretamente ligadas à realidade e ao vínculo do educando com a escola e os seus educadores. Segundo Caldart (2009):

a educação do campo retoma a discussão e a prática de dimensões ou matrizes de formação humana que historicamente constituíram as bases, os pilares da

pedagogia moderna mais radicalmente emancipatória, de base socialista e popular e de referencial teórico marxista, trazendo de volta o sentido de uma “modernidade da libertação”. (p. 42).

Segundo Mostefal e Fagundes (2013) um dos desafios da escola do campo é manter os jovens no campo. Com isso, fortalece-se a vida no campo e a defesa pela agricultura familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os esforços pela implantação dos Planos: Nacional, Estadual e Municipal de Educação refletem a preocupação das esferas em melhorar a educação como um todo. A partir desse instrumento, são cunhados metas e diretrizes que vão orientar o aspecto educacional para alguns períodos.

A educação do campo, nesse contexto, também se orienta por planejamentos e metodologias que organizam o trabalho pedagógico, atrelado ao cotidiano de vida dos sujeitos do campo.

Longe de estar acabada, essa pesquisa abre as portas para novos olhares e novas perspectivas. Além de analisar superficialmente as interfaces e contradições entre a proposta do PME e a educação do campo, é salutar considerar que nesse processo há sujeitos envolvidos e diferentes histórias a serem contadas.

A interlocução teórica de autores com a pesquisa empírica trouxe elementos centrais na reflexão desta temática tão importante para a educação do campo. Há intencionalidades emancipadoras efetivadas nesse processo. A experiência da pesquisa nos ensinou que há elementos de formação humana evidenciados para além de uma simples conclusão objetiva.

Há de se considerar ainda que a pesquisa foi realizada na região de origem dessa pesquisadora que tem uma ligação forte com a educação e o MST.

Por fim, é possível apontar alguns aspectos conclusivos: a) É por meio da luta dos movimentos sociais do campo e com a colaboração dos municípios que a educação do campo vai ganhando espaços, como uma pedagogia de construção dos sujeitos; b) Os movimentos sociais e a educação do campo tem sua própria pedagogia de inserção dos sujeitos na perspectiva transformadora da sociedade; c) O PME traz um elemento pouco abordado nessa pesquisa que é a preocupação com o analfabetismo; d) Há interface com a educação do campo uma vez que trata os sujeitos sem diferenciar se os mesmos são do campo ou da cidade; e) As contradições se manifestam pelo desconhecimento da proposta da educação do campo ou então por uma não vontade política de implementação.

Partindo do pressuposto de que não há um conhecimento acabado, mas que o mesmo se encontra em construção e reconstrução, concluímos este trabalho com alguns questionamentos que surgiram no processo de construção desta pesquisa e julgamos pertinentes para continuar o debate: a) Qual é a força das diretrizes previstas nos Planos

de Educação para modificar sujeitos e saberes? b) Qual a relação estabelecida entre os modos de vida e a concepção de mundo das pessoas? Quais os desafios para implementar uma visão transformadora de escola do campo?

REFERÊNCIAS

- ANDRIOLI, Antônio Inácio. Agricultura familiar, agroecologia e educação ambiental. In: **Tecnologia e agricultura familiar: uma relação de educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.
- ANDRIOLI, A, L. **Religiosidade e mística no movimento de mulheres agricultoras de Santo Cristo/RS**: Um processo de constituição de identidades por meio da educação popular. TESE DE DOUTORADO. Unijuí: Ijuí, 2016.
- CALDART, Roseli, Salete. Notas para análise de percurso. In: **Coleção Cadernos Temáticos. Educação do Campo**: Semiárido, Agroecologia, Trabalho e Projeto Político Pedagógico. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso, Santa Maria da Boa Vista/PE Setembro, 2010.
- CALDART, R. S. Educação Do Campo: notas para uma análise de percurso. In: **Revista Trabalho Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, n.1, mar./jun., 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1981-77462009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30/11/2019.
- COSTA, Joaquim Gonçalves da. Elaboração de um gráfico. 2019.
- DATASUS, 2015. Disponível em: <http://datasus.saude.gov.br/informacoes-de-saude/publicacoes/pdti/2014-2015-pdti>. Acesso em 13/12/2019.
- FAEP. **Boletim Informativo**. Curitiba, 2004.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez et al. **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FRANCO, M.E.D.P. ; GENTIL, Heloisa Salles. Identidade do Professor de Ensino Superior: questões no entrecruzar de caminhos. In: FRANCO, M.E.D.P. e KRAHE E. D.(orgs.) **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre: Série RIES/PRONEX EdiPucrs, vol.1, 2007.
- FRANCISCO, Wagner de Cerqueira. Definição de Território. In: **Brasil Escola**. 2019. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/definicao-territorio.htm>. Acesso em 28 de novembro de 2019.

GOHN, G. M. **História dos Movimentos e Lutas Sociais**: A construção da Cidadania dos brasileiros. Ed. Loyola, São Paulo, Brasil, 2001.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, p. 9-18, jan./abr., 2008.

MOLINA, M C. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, abril, 2011.

MOLINA, M. C.; SÁ, Lair Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli et al. (Orgs). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MOSTEFAL, R, A, M. e FAGUNDES, V, C, M. **Educação do campo**: Desafios e Possibilidades. UFPR Litoral. 2013.

MUNICÍPIO RIO BONITO DO IGUAÇU, 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Ed. Bagaço, 2005.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. BRASIL. Brasília, 2014.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. PARANÁ. Curitiba, 2015.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. RIO BONITO DO IGUAÇU/PR, 2015.

PENA, Rodolfo F. Alves. **Conceito de território**. Disponível em:

<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/conceito-territorio.htm>. Acesso em 17 nov. 2019.

PORTAL CANTU, 2016. Disponível em: <https://portalcantu.com.br/rio-bonito-do-iguacu/item/39537-colegio-iraci-saete-stroza-e-ocupado>. Acesso em: 30/11/2019.

SANTOS, M. Educação do campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ**. Rio de Janeiro. jan/mar de 2018. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362018000100185&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 30/11/2019.

SOUZA, Maria A. **Educação do Campo**: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. Educação & Sociedade, 2011.

TERRA DE DIREITOS. Curitiba: 2016.

WALTER, BRUNA MAESTRI. No 'Buraco' MST recria Rio Bonito. 2011. **GAZETA DO POVO**. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/especiais/retratos-parana/no-buraco-mst-recria-rio-bonito-a5prj9r4m4vk6fxtw2lk25pou/>. Acesso em: 24 nov. 2019.

ZENERATTI, F. O debate paradigmático na geografia agrária: divergências e convergências na abordagem territorial. **BOLETIM DATA LUTA**. 2014. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes.php>. Acesso em: 30/11/2019.

ANEXO I

ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

1. Quando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra iniciou na região?
2. Qual a perspectiva do MST dar certo neste local?
3. Quantas famílias ou pessoas estavam na ocupação direta do Acampamento/Assentamento em Rio Bonito do Iguaçu?
4. Quais os impactos pra região?

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a):

Estamos desenvolvendo uma pesquisa cujo título é "**INTERFACES E CONTRADIÇÕES ENTRE O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE RIO BONITO DO IGUAÇU/PR**". Este trabalho é fruto de estudos do TCC do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas da UFFS, Campus Laranjeiras do Sul/PR.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que abrange registros (gravação) de falas. Vale ressaltar que as entrevistas serão gravadas, transcritas e arquivadas. Somente serão utilizadas para esta pesquisa. Após a transcrição das entrevistas, a gravação será extinta. Fica assegurado que os (as) sujeitos envolvidos não incorrerão em nenhum risco advindo de sua participação e poderão obter benefícios através do acesso aos resultados da pesquisa.

Asseguramos o seu anonimato, podendo você ter acesso a entrevista e realizar qualquer modificação no seu conteúdo, se julgar necessário. Você tem liberdade para recusar-se a participar da pesquisa, ou desistir dela a qualquer momento sem que haja constrangimento, podendo solicitar que suas informações sejam desconsideradas no estudo. Mesmo participando do estudo poderá recusar-se a responder as perguntas ou a quaisquer outros procedimentos que ocasionem constrangimento de qualquer natureza.

Frente ao acima exposto, considerando-me devidamente esclarecido (a) sobre a pesquisa, eu _____, autorizo a graduanda Fátima Gomes de Amorin, divulgar e publicar, para fins científicos e culturais, meus depoimentos, no todo ou em parte, editado ou não, nos termos acima firmados, ciente de que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações ou modificar minha decisão, caso assim o desejar.

Local e Data

Ass. do Resp. pelo Projeto

Assinatura do Depoente