

O PLANEJAMENTO COLETIVO INTERDISCIPLINAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CAMPO: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO¹

Rosane Berté²

Carlos Narciso Bridi³

Angelita Cristine dos Santos⁴

Cecília Maria Ghedini⁵

Caminhos de conhecimento e resistência

O trabalho com a Modalidade de Educação Básica do Campo, embora ainda recente no cenário da educação do campo, do ponto de vista da legislação que se instituiu há pouco mais de 20 anos, é palco de grandes entraves que se configuram entre o fechamento e a lógica do fortalecimento das escolas do campo localizadas na área rural. Neste contexto, este trabalho apresenta as experiências em curso, mais especificamente, a experiência que se dá pelo planejamento coletivo interdisciplinar nas escolas que fazem parte do projeto de extensão “Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo da Região Sudoeste do Paraná na perspectiva da Educação do Campo: Rearticulação da Escola do Campo e Rede de Educadores”, desenvolvido pela UNIOESTE – Francisco Beltrão, desde o ano de 2015, na atualidade, com seis escolas da Região Sudoeste do Paraná.

Assombradas pelo fantasma do fechamento das Escolas Públicas do Campo, direção, professores, professores-pedagogos e agentes, abraçam o desafio de “dar

¹ Este texto foi escrito para o IV Seminário de Educação do Campo do Instituto Federal Catarinense de Abelardo Luz-SC que se realizou em setembro de 2019.

² Mestre em Educação. Unioeste/Colégio Estadual do Campo Paulo Freire. E-mail: rosaneberte@gmail.com

³ Especialista em Ensino de História. Colégio Estadual do Campo Paulo Freire. E-mail: bridiprof@gmail.com

⁴ Mestranda em Educação. Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho. E-mail: angelitacs89@gmail.com.

⁵ Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ/2015). UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão - PR. E-mail: cemaghe@gmail.com

para” a essas escolas. Embasado na legislação vigente e buscando parcerias, o processo em curso permite a rearticulação da escola pelas movimentações “para dentro” e “para fora” da escola, a aproximação com a comunidade e as metodologias instrumentais que vão produzindo identidade e novos processos educativos. O Planejamento Coletivo Interdisciplinar é um instrumental que, ao longo últimos cinco anos, enraizou-se e, hoje, sustenta as práticas pedagógicas nas escolas, fortalecendo o processo em curso.

Educação do Campo: legislação e conceituação

A Educação do Campo nasce em 1998, seguida de regulamentações, como as Diretrizes Operacionais Da Educação do Campo (Doebec 2002) (BRASIL, 2002), o Parecer CNE/CEB nº 1/2006 (Doebec 2006) e o Parecer CNE/CEB nº 1/2008 (Doebec 2008). Em 2006, no Estado do Paraná, foram criadas as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo (PARANÁ, 2006).

Em 2010, passou a ser reconhecida como política de Estado pelo Decreto Federal nº 7.532/2010 (BRASIL, 2010a) e por meio da Resolução nº 4, de 13/2010 (BRASIL, 2010b), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação do Campo, sendo a partir desse momento reconhecida como modalidade de ensino. No Estado do Paraná, neste mesmo ano, tem-se a promulgação da Resolução n. 4783/2010 GS/SEED que Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional no Paraná (PARANÁ, 2010b).

Além deste lastro legal, a produção de novas formas de organização da escola e do conhecimento em “Escolas do Campo” toma por base a Resolução MEC/CNE/CEB 04/2010, que transformou a Educação do Campo em Modalidade Educacional e, em 2011, por meio da Orientação nº 003/2011 altera-se a nomenclatura das escolas do campo pelo Parecer CEE/CEB nº 1011/10 que reforça a Educação do Campo como política pública, orienta por meio de normas e princípios a Educação do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, além de definir a identidade das Escolas do Campo (PARANÁ, 2010a).

Desse modo, para iniciar a produção de um instrumental que dê conta das conceituações produzidas, as ferramentas escolhidas para compor as tarefas que esse desafio exige, são as que estão enraizadas na própria constituição da Educação do Campo. Destaca-se, nesta perspectiva, o que Caldart reitera ao retomar a conceituação de Educação do Campo: trata-se de perceber que a origem da preposição “do” que une o espaço à ação e, se expressa na categoria educação do Campo, “não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido” (CALDART, 2012, p. 261).

Reafirma-se assim, que a Educação do Campo está fortemente imbricada com a Educação Popular, tal como tem sido experimentada na América Latina (AL) e no Brasil. No contexto da produção da Educação do Campo, isso significou produzir políticas públicas específicas que assumissem em seu conteúdo e forma, o projeto educativo enraizado na experiência histórica do campesinato, reafirmando essas referências política e culturalmente.

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos (CALDART, 2012, p. 263).

A educação do campo como modalidade demanda a necessidade de pensar a especificidade para as escolas do campo que levou a construção desta referência desde o ano de 2015, por meio de um projeto de extensão⁶ desenvolvido junto à UNIOESTE. Inicialmente, o projeto contemplou as escolas do município de Francisco Beltrão: o Colégio Estadual do Campo Paulo Freire e do município de Enéas Marques: Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho e Colégio Estadual do Campo de Vista Alegre. A partir do ano de 2017, juntaram-se a este trabalho a

⁶ Em relação a este assunto, ver capítulo 1: “Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo da Região Sudoeste do Paraná e Rede de Formação de Educadores”, nota de rodapé 7.

Escola Estadual do Campo Tancredo Neves, Escola Estadual do Campo Marechal Deodoro e Escola Estadual do Campo Regente Feijó, do município de Verê - PR.

Dentre as referências construídas está o “Caderno das Escolas Públicas do Campo – Planejamento Coletivo Interdisciplinar e Instrumental Metodológico”⁷ que sistematiza o instrumental e os espaços construídos, dentre eles, o Instrumento Trilhas Escola-Família⁸, a Jornada de Saberes e Planejamento, o Instrumento Círculo de Saberes e Conhecimentos e o Instrumento Varanda de Partilha, nessas escolas do campo.⁹

Este instrumental e os espaços construídos têm como propósito produzir *conteúdo e forma* à Modalidade de Educação Básica do Campo, aprovada 2010 (BRASIL, 2010b) e, mesmo assim, até agora, poucas iniciativas se atêm em propor mudanças à lógica da escola pública do campo e à organização no trato com o conhecimento, rumo a sua transformação.

Como mostra Caldart, ainda antes da modalidade passar a ser parte da legislação educacional, não adianta esperar que o Estado, por si só, aponte como deverá ser a Escola do campo e, nem “que aceitem os Movimentos Sociais como protagonistas da Educação do Campo, que aceitem os trabalhadores pobres do campo como sujeitos da construção (forma e conteúdo) de Políticas Públicas, ainda que específicas para sua própria educação” (CALDART, 2009, p. 119).

Cabe ressaltar que se compreende o limite de uma ‘luta’ que parece ater-se apenas ao espaço escolarizado, mas, salienta-se, como já apresentado em Ghedini (2017) que, lutar pela concretização da modalidade é um dos “degraus” que podem produzir sustentações à luta maior de transformação da escola pública do campo,

⁷ Em relação a este assunto, ver capítulo 1: “Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo da Região Sudoeste do Paraná e Rede de Formação de Educadores”, nota de rodapé 16.

⁸ Sobre a proposta do “Instrumento Trilhas Escola-Família”, é possível saber mais no capítulo 16: “A criação de Instrumentos Pedagógicos em coletividade: estreitando laços na Escola Estadual do Campo de Pinhalzinho”, e capítulo 14: “Processo de Rearticulação da Escola Pública do Campo na Modalidade de Educação Básica do Campo – 2015-2016”, deste livro.

⁹ Sobre a proposta destes instrumentos, ver mais no capítulo 13 deste livro: “Referências de Escolas Públicas do Campo no contexto de um Projeto de Extensão: desafios de práticas no delineamento da Modalidade de Educação Básica do Campo”. Além desses espaços, no ano de 2018, foram organizados os “Jogos das Escolas do Campo” que contemplam a modalidade esportiva do futsal e contaram com a participação de times de todas as escolas.

principalmente em contextos culturalmente distanciados dos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC).

No sentido de produzir condições de garantir que a especificidade da Educação do Campo seja assumida formalmente pelas escolas públicas do campo, Caldart, nos lembra ainda que:

[...] a pressão social trouxe ao debate a ideia da especificidade, mas, no momento da formulação de uma política, a tendência nunca é o específico (pela novidade do conteúdo) alterar a forma, mas sim o específico ter que se enquadrar na forma já instituída, ainda que seja a forma que contribuiu para a exclusão e a discriminação que justificaram a discussão da especificidade! (CALDART, 2009, p. 120).

Nesse sentido, a escola que se quer “do” campo, assume cada vez mais a vida (cultura e trabalho) dos sujeitos que ali vivem e compõem estes lugares, uma vez que, “[...] 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” (CALDART, 2009, p. 113). É nesse sentido que este processo desencadeado pelo projeto de extensão assume a produção de um instrumental e de espaços que garantam a especificidade, na perspectiva de mudar o conteúdo e a forma histórica escolar que veio se mantendo pela escola rural.

[...] o “do campo”, neste caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à “vida real” [...] retoma a interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a “vida real” lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social (CALDART, 2009, p. 113).

A produção desta proposta com seis escolas que se esforçam por colocá-la em curso tem mostrado como a proximidade com as pessoas e o lugar coloca sentidos novos aos estudantes, aos professores e suas famílias, que passam a ter na escola um lugar “seu”, um lugar do qual “são” parte concreta, porque ali se veem reconhecidos e reconhecem os elementos de sua vida, sua cultura e seu trabalho.

O Instrumento do Planejamento Coletivo Interdisciplinar e o trabalho por conceitos

O “Caderno das Escolas Públicas do Campo – Planejamento Coletivo Interdisciplinar e Instrumental Metodológico”, no âmbito do planejamento pedagógico, contempla o “Instrumento Mapas de Conteúdos e Conceitos” elaborado pelos professores das diferentes disciplinas que compõe o currículo das escolas. Tais mapas apresentam os conteúdos estruturantes, básicos e específicos das Diretrizes Curriculares da Educação (DCEs) (PARANÁ, 2008) e todos os conceitos fundamentais àqueles conteúdos que precisam ser ensinados pelos professores e apropriados pelos estudantes.

No processo desenvolvido com o “Instrumento do Planejamento Coletivo Interdisciplinar” desenvolvido nestas escolas, durante a Jornada de Saberes e Planejamento, os professores das disciplinas, juntamente com a pedagoga, realizam o planejamento por ano (série). Num primeiro momento, visualizam os conteúdos que se inter-relacionam ou complementam-se e, em seguida, estabelecem vínculos com os aspectos da realidade com o “Instrumento Dossiê do Inventário da Realidade” identificando ali a Fonte Educativa e a Porção da Realidade, numa proposta interdisciplinar que se dá desde objeto, desde a realidade.

Nesse exercício, os “encontros” das disciplinas acontecem sobretudo pelos conceitos que decorrem dos conteúdos específicos e representam a síntese do conhecimento a ser ensinado e aprendido. No processo do planejamento, algum(s) desse(s) conceito(s) torna(m-se) central(is) tanto para a articulação do conhecimento no sentido da totalidade quanto para se trabalhar com o “Instrumento do Encaminhamento Metodológico” dando concretude ao planejamento.

Realizadas as aproximações e percebida uma certa totalidade no conteúdo que une o trabalho das disciplinas, parte-se para o trabalho com o com o “Instrumento do Encaminhamento Metodológico”. Neste momento, são consideradas: as necessidades da turma, não como princípio limitador, mas como estratégia de trabalho objetivando superá-las; são compartilhadas as práticas que já deram certo no que se referem, por exemplo, aos diferentes instrumentos de avaliação (prova

oral, escrita, debate, teatro, produção textual); formas de organização da sala (agrupamentos, círculos, experiências práticas e manuais); utilização de outros espaços fora da sala de aula (biblioteca, pátio escolar, laboratórios).

Cada disciplina faz seu encaminhamento metodológico que agrega momentos individuais e momentos conjuntos (palestras, atividades de campo, rodas de conversa) de maneira a desenhar e explicar como o conteúdo que se articula ao desenvolvimento do planejamento coletivo com cada turma.

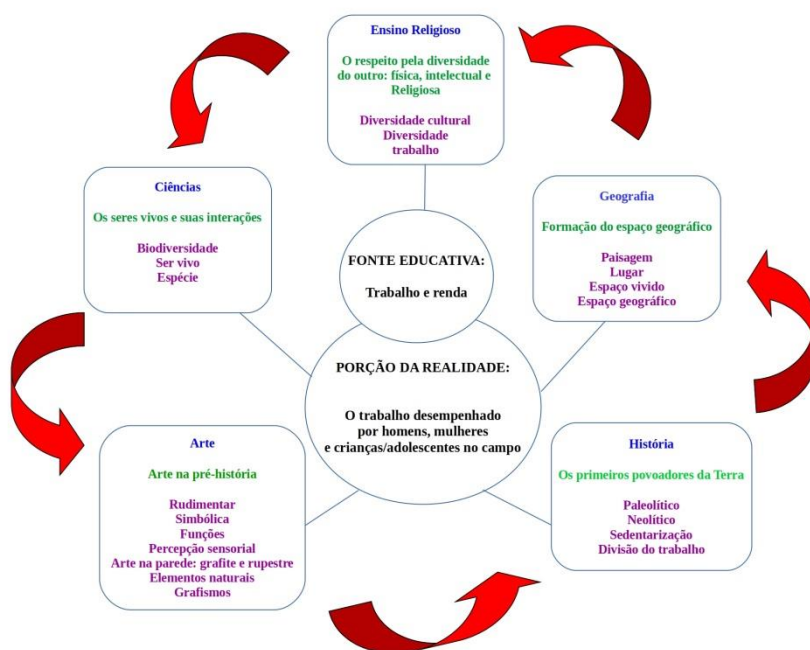
A partir desse detalhamento vivenciou-se uma primeira experiência de construção de infográficos que objetiva a visualização do que e do como os conteúdos serão trabalhados e permite o acompanhamento pedagógico de todos os encaminhamentos, dos combinados e das agendas definidas. O infográfico detalha, portanto, as disciplinas, seus conteúdos e conceitos, todas as atividades a serem desenvolvidas e suas datas, a disciplina que faz o fechamento da atividade de encontro e a data de realização do “Círculo de Saberes e Conhecimentos”, momento em que os alunos comunicam o que foi estudado durante o trimestre, socializando ao coletivo da escola no período em que estudam. O infográfico é colocado em formato de cartaz ao lado do “Planejamento Coletivo Interdisciplinar” na sala de aula e sala dos professores, para o Acompanhamento, ou seja, como uma ferramenta que permite visibilizar o “movimento” do processo de Ensino-Estudo-Aprendizagem.

O conceito “trabalho” norteador do planejamento coletivo na turma do 6º ano

O planejamento coletivo do 1º trimestre do ano letivo de 2019, do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, na turma do 6º ano do Ensino Fundamental, resultou em dois encontros de disciplinas (momento interdisciplinar): um que por conta de um conceito central articulou as disciplinas Português, Matemática, Inglês e Educação Física e, outro, Ensino Religioso, Ciências, Geografia, História e Arte. Este último, após o debate e aproximação dos conteúdos, identificou como referência orientadora do planejamento coletivo o conceito de trabalho (parte do Mapa de Conteúdos e Conceitos) e, neste contexto, teve a Fonte Educativa “Trabalho e Renda” e a Porção da Realidade: “O trabalho desenvolvido pelas

famílias no campo”, como catalisadores deste conceito. O infográfico na sequência explicita essas informações:

Figura 1: Infográfico do planejamento coletivo do 6º ano – Disciplinas, Conteúdos e Conceitos – 1º trimestre de 2019.



Fonte: Elaboração dos autores.

De onde vem o conceito “trabalho” neste planejamento?

O conceito “trabalho” amplamente debatido e escrito por muitos estudiosos, ao ser estudado com a turma do 6º ano, embasou-se no conteúdo das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) que, por sua vez, tomam como referência a concepção marxista de trabalho em autores dessa mesma corrente teórica: Gaudêncio Frigotto (2010) e Ricardo Antunes (2004).

As DCEs, na disciplina de História, organizam-se em conteúdos estruturantes: as relações de trabalho; relações de poder e relações culturais. A conceituação das relações de trabalho define: “pelo trabalho expressam-se as

relações que os seres humanos estabelecem entre si e com a natureza, seja no que se refere à produção material como à produção simbólica” (PARANÁ, 2008, p. 64).

Marx, ao conceituar trabalho, destacou que ao modificar a natureza para garantir sua sobrevivência, o ser humano também se modifica.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças materiais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos – a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil a vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza [...] (MARX, 2002, p. 211).

O trabalho é, portanto, uma necessidade natural e eterna do ser humano, sem o trabalho o homem não pode existir. Diferente dos animais irracionais, que se adaptam passivamente ao meio ambiente e à natureza, o homem atua sobre ela ativamente, transformando-a por meio do trabalho e obtendo os bens materiais necessários para sua existência. Capaz de transformar em riqueza aquilo que a natureza oferece, o ser humano também é fruto dessa transformação, ou seja, fruto do trabalho:

O trabalho é a fonte de toda a riqueza, afirmam os economistas. Assim é com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. É em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o homem (ANTUNES, 2004, p. 13).

Ao longo da história, o ser humano passa por um processo de transformação, mediado pelo trabalho, que vai garantir num primeiro momento suas necessidades de sobrevivência (alimentação, moradia, proteção) até atingir a espécie da qual fazemos parte, o *Homo Sapiens*, e conforme se desenvolve a humanidade aperfeiçoa as técnicas e instrumentos para atender às mais deferentes necessidades:

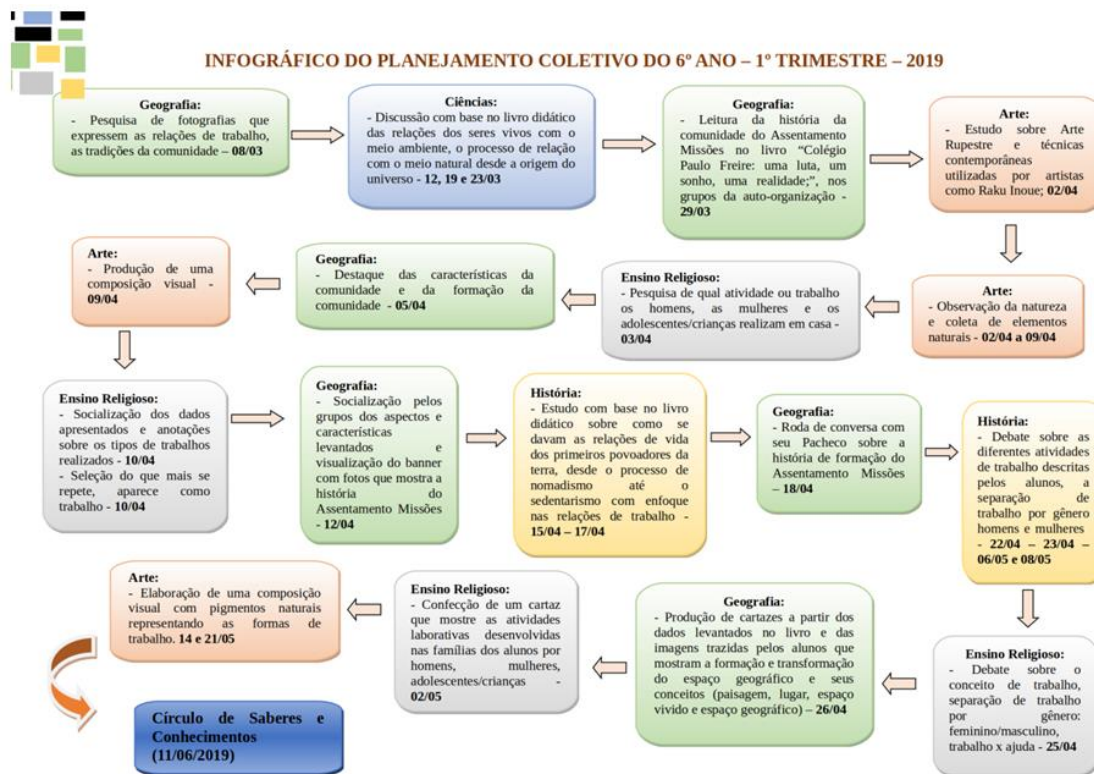
O trabalho, em seu sentido de produção de bens úteis materiais e simbólicos ou criador de valores de uso, é condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros. Mediante isso, o trabalho transforma os bens da natureza ou os produz para responder, antes de tudo, às suas múltiplas necessidades. Por isso o trabalho é humanamente indispensável ao homem desde sempre [...] (FRIGOTTO, 2010, p. 18).

Qualquer trabalho, em qualquer período histórico e sociedade, constitui um conjunto de atividades manuais e intelectuais criadas e planejadas pela espécie humana que, ao se apropriar de bens da natureza e modificá-los, visa à reprodução de seus indivíduos e assim da própria sociedade.

Portanto, esta foi a origem do conceito de trabalho que orientou o planejamento coletivo interdisciplinar e, para catalisar este conceito, utilizou-se do Dossiê com a Fonte Educativa “Trabalho e Renda” e Porção da Realidade: “O trabalho desenvolvido pelas famílias no campo” que, por sua vez, levou em consideração as vivências, experiências e exemplos trazidos pelos estudantes para desenvolver o trabalho didático-pedagógico durante as aulas.

O conceito “trabalho” e sua relação com os conteúdos e a porção da realidade

Figura 2: Infográfico do Planejamento Coletivo do 6º ano – Encaminhamento Metodológico – 1º trimestre de 2019



Fonte: Elaboração coletiva da escola, 2019.

O planejamento coletivo teve início com a disciplina de Geografia que solicitou aos alunos pesquisa de imagens ilustrando instrumentos de trabalho utilizados pelas famílias no processo de transformação do lugar onde vivem para o estudo do conteúdo “Formação do espaço geográfico”, quando se discutiram as transformações e ações humanas na formação do espaço geográfico das comunidades.

No desenvolvimento do conteúdo, a professora da disciplina percebeu que os alunos conheciam pouco da história das comunidades, especialmente a do Assentamento Missões, onde está inserida a escola.¹⁰ Diante disso, organizou uma

¹⁰ O Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, localizado no Assentamento Missões, região Sudoeste do Paraná compartilha espaço físico com a Escola Municipal Irmão Cirilo, oferecendo ensino da Educação Infantil ao Ensino Médio com um total de 240 alunos. Além da comunidade sede, atende outras 10 comunidades do município de Francisco Beltrão- PR.

roda de conversa com o Seu Pacheco¹¹, pioneiro do assentamento, que contou como se deu a ocupação da Fazenda Marrecas, no ano de 1996. A narrativa subsidiou os dois encontros das disciplinas no 6º ano e o encontro das disciplinas no 7º ano, articulando-se também aos encaminhamentos do planejamento coletivo interdisciplinar, nas duas turmas com o objetivo de: compreender o processo de formação do Assentamento Missões (as relações de trabalho, da coletividade, de produção de alimentos e da vida, a conquista da terra e das escolas); estabelecer contato com uma fonte histórica oral; identificar no “causo” as características da narrativa como base para produção das memórias literárias (gênero textual das olimpíadas de língua portuguesa) e, conhecer as características do clima e sua relação com a produção e a vida.

A narrativa desenvolvida por Seu Pacheco apresentou o processo de apropriação do espaço geográfico, a transformação da paisagem local e sua profunda articulação com as relações de trabalho, do cultivo da terra, da organização e divisão do trabalho coletivo na proposta dos setores. Cada família era responsável por determinada atividade. Aos poucos, o trabalho produziu frutos e possibilitou a compra de máquinas facilitando e oferecendo melhores condições de trabalho. Assim, a compreensão do conteúdo “Formação do espaço geográfico” esteve ancorada no conhecimento e na reflexão sobre o processo de apropriação da terra e a ação do homem sobre a natureza por meio do trabalho que diretamente garantiu, neste momento histórico, aos trabalhadores e trabalhadoras atender as suas necessidades de sobrevivência.

A história de vida das populações que ocuparam os espaços onde está inserida a escola e dos entornos delas (as 11 comunidades) está profundamente articulada às relações de trabalho e de vida garantidas pelo manejo e cultivo da terra. No que se refere à disciplina de Ciências, a professora trabalhou com base no livro

¹¹ Seu Pacheco, assim conhecido por todos na comunidade, chama-se João Antônio de Oliveira Netto, nascido em 08/06/1943, hoje com 76 anos, mora próximo da escola. Como goza de excelente memória, sempre contribui ativamente com o trabalho de manter viva a história da comunidade e do Assentamento Missões.

didático, as relações dos seres vivos e do ser humano com o meio ambiente, com o meio natural, desde a origem do universo.

A disciplina de História, por sua vez, trouxe para o debate como se davam as relações de vida dos primeiros povoadores da terra, desde o processo de nomadismo, em que o ser humano era coletor, até o sedentarismo, quando começa a estabelecer as relações com a terra e desenvolve a agricultura e, portanto fixa-se e estabelece uma relação mais direta com a natureza e, por meio do trabalho passa a transformá-la e a transformar-se.

O estudo do ser humano, enquanto um ser biológico, propiciado pela disciplina de Ciências e as transformações operadas pelo homem que produz cultura e se desenvolve, discutidas por História, mostram que o ser humano, conforme afirma Vygotski (1991) é um ser biológico, mas é também um ser social que, ao longo das suas relações com os outros seres humanos, assume características singulares que o tornam pertencentes a espécie humana e o diferenciam dos outros animais. Portanto, as leis biológicas, ao longo do tempo, ficam subsumidas às leis sociais. O homem garantiu que os conhecimentos adquiridos fossem acumulados e transmitidos às gerações seguintes por meio de “[...] uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da *cultura material e intelectual*” (LEONTIEV, 1978, p. 261).

Esses fenômenos estão presentes em nosso cotidiano e fazem parte do acervo cultural da humanidade que por meio das diferentes relações sociais construídas, nas diferentes sociedades se encarrega de transmiti-las as gerações que as sucedem, uma após a outra. Do ponto de vista da educação escolar, são as diferentes disciplinas que se encarregam de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. É ainda tarefa da escola, problematizar e desconstruir conceitos e posturas enraizadas historicamente no intuito de mostrar como determinados modos de pensar e agir são resultado de uma produção histórica que determina e nos constitui como sujeitos.

Tal concepção orientou as discussões também na disciplina de Ensino Religioso e, para que os alunos compreendessem os aspectos da diversidade intelectual, física e religiosa do outro, como produção da humanidade, partiu-se de

um trabalho em rodas de conversa, num primeiro momento, solicitou-se que listassem todas as atividades realizadas em casa pelos familiares, inclusive eles. Depois se problematizou tais atividades de modo que pudessem perceber como o trabalho, ao longo da história da humanidade assumiu determinadas características, passou por um processo de divisão.

Surgiu nesse contexto, a ideia de “ajuda” na realização de determinadas atividades laborais, “o pai ajuda a mãe a cuidar da casa”, enquanto “a mãe ajuda o pai a lidar com as vacas ou a trabalhar no plantio da lavoura”, ao mesmo tempo que, o pai, o avô (alguém do sexo masculino) cumpre com funções, historicamente assumidas pelo sexo feminino, que vão desde o trabalho com a casa: comida, roupa, limpeza até o trabalho no campo: plantio, colheita seja por necessidade de não ter alguém do sexo feminino para dividir as atividades, seja por consciência de divisão igualitária do trabalho.

No decorrer dos debates e discussões foi possível perceber que os alunos desconstruíram aquela concepção tão enraizada que relaciona o trabalho pesado com a força masculina e o trabalho frágil, ou até mesmo delicado, com a força feminina. Nos comentários e reflexões eles passaram a compreender que a força é relativa e que não há trabalho que a mulher não possa fazer, sobretudo, por reconhecerem nos relatos dos colegas de turma muitos homens que assumem funções e tarefas comumente desenvolvidas por mulheres e, também mulheres, que são protagonistas do trabalho e da produção nas unidades produtivas, assumindo o plantio, a colheita, a administração, a participação de todas as decisões. Além do mais, puderam reconhecer que a única condição que pode afastar a mulher da realização de determinados tipos de trabalho ou diferenciá-la do homem é a gestação e nada mais além disso.

Ao mesmo tempo, que as demais disciplinas realizavam seus debates, a professora da disciplina de Arte desenvolvia seu trabalho apresentando e analisando a produção artística humana presente na arte rupestre e, para tanto realizou uma técnica de trabalho nas pedras. Nestes momentos discutiu como a humanidade, na pré-história, registrava as relações de vida que estabelecia: a caça, a pesca, a coleta. Os animais que existiam e os lugares que habitavam de modo a caracterizar a arte

rupestre como um instrumento tanto de fonte histórica da humanidade como de ciência capaz de transmitir sentimentos, despertar emoções. As formas de registro deixadas pelo homem primitivo possibilitam que possamos conhecer a nossa história e fazer reflexões acerca das mudanças e permanências como conceitos fundantes da compreensão histórica. Como suporte para o desenvolvimento do trabalho que seria feito posteriormente, a arte estudou releituras com elementos naturais com base na obra de Raku Inoue. O artista de origem japonesa toma a natureza como inspiração, tanto como matéria prima que tenha em abundância e de acordo com a estação, como: folhas, flores, pétalas, sementes e galhos como para expressão: composição de insetos e criação de esculturas de animais e depois as fotografa.

Com base nas obras do artista e após a conclusão dos estudos realizados pelas demais disciplinas que faziam parte deste grupo, a arte problematizou e resgatou os conceitos trabalhados para que os alunos pudessem expressar, por meio de uma produção visual, os conhecimentos adquiridos. Para essa produção visual, utilizaram elementos naturais (folhas, galhos, sementes) e cola e representaram como se dão as relações de trabalho no campo, nas suas famílias. Nessas representações, puderam ser visualizados: o cuidado das crianças pequenas, o cultivo da terra, diferentes instrumentos de trabalho (enxadas, foices), os animais e, principalmente a participação de todos: homens e mulheres na sua relação com o trabalho diário.

Considerações finais

O trabalho em curso nas escolas, ao alterar a dinâmica do planejamento, também provoca mudanças no interior das escolas pelo diálogo mais próximo entre os professores, suas disciplinas e seus conteúdos, e permite uma visão mais ampla acerca do conhecimento. Ao mesmo tempo, configura-se uma aproximação entre as seis escolas envolvidas no projeto de extensão de maneira a construir práticas comuns que, por sua vez, vão produzindo conteúdo e forma de novo tipo à escola do campo e, conseqüentemente, à Modalidade de Educação Básica do Campo.

No contexto atual de fechamento de escolas, corte de verbas destinadas à educação e desvalorização dos profissionais da educação, este projeto de extensão vem na contramão de todo esse movimento. É possível perceber que os estudantes encontram mais sentido nos conteúdos estudados pela aproximação com a sua vivência e sua realidade. Esta mudança nos estudantes alcança também os professores, que se motivam a utilizar os instrumentos e metodologias e a buscar cada vez mais aprimorar seus conhecimentos e aproximar-se da realidade dos seus alunos. Este foi o caso do trabalho com o 6º ano que, na apropriação do conceito científico “trabalho” lhe deu maior sentido por potencializá-lo pela vivência concreta do trabalho do campo e suas relações com a vida.

A problematização do conceito de trabalho, além de significá-lo, reconhecê-lo no âmbito das práticas diárias que cada um desenvolve nas suas relações sociais assume o significado cada vez mais efetivo de dignificar ou de dignidade humana. Para os estudantes, compreender que homens e mulheres são produtores e produtos, recoloca-os como protagonistas de uma história a construir e que traz marcas de mudanças de pensamento, de olhar e de argumentação. Novas posturas passam a serem assumidas. Posturas de igualdade e de respeito entre homens e mulheres, mesmo diante de um contexto social conservador e retrógrado, como se observa na atualidade. É uma prática que opera, portanto, na contradição imposta pelo capital e pelas demandas decorrentes dele.

Esta escola, que corre o risco de ser fechada, ao enfrentar-se a si mesma como “uma escola rural” e transformar-se “numa escola do campo” trilha um caminho árduo, mas os frutos estão sendo colhidos ao longo destes passos em “caminhos de resistência e conhecimento”, criados e trilhados nestes cinco anos, por vários sujeitos, várias mãos e muitos encontros e desencontros, gerando abundância de alegria, de coletividade e de um novo despertar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BRASIL. **Decreto no 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de educação do campo e o programa nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. 05 nov. 2010a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 09 mai. 2017.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 fevereiro de 2006**. Brasília: 2006.

_____. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002**. Brasília, 2002.

_____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010b.

_____. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008**. Brasília: 2008.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão.**, organizadora. – Brasília: MDA/MEC, 2010. (Série NEAD Debate).

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

GHEDINI, C. M. **A produção da educação do campo no Brasil: das referências históricas à institucionalização**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política; Livro I**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEB N.º 1011/10**. Secretaria de Estado da Educação. Institui normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, 2010a. Disponível em:

http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_1011_10.pdf.

Acesso em: 3 mai. 2019.

PARANÁ. **Resolução 4783 de 28 de Outubro de 2010**. Secretaria de Estado da Educação. Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional, 2010b.

Disponível em:

<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibirImpressao&codAto=69377>. Acesso em: 18 fev. 2018.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Governo Do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba, PR: SEED, 2006.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais**. Curitiba: SEED, 2008.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. Martins Fontes: São Paulo, 1991.