

TRABALHO, CULTURA E IDENTIDADE NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO PARANÁ

Vanderlei Amboni¹
Elias Canuto Brandão²

Resumo

O estudo a respeito do trabalho, cultura e identidade nas diretrizes curriculares da Educação do Campo do Paraná, com um olhar para os povos do campo, águas e florestas, partirá da categoria trabalho e suas múltiplas determinações gestadas na divisão social do trabalho e na inserção do Brasil na economia internacional, visando compreender o que ocorre no campo da educação, com um olhar para relações de trabalho no interior da economia do Paraná, constitutivas do processo e expressões das lutas de classes no modo de produção capitalista. Objetiva estudar os quatro eixos temáticos das diretrizes curriculares da educação do campo, quais sejam: “Trabalho: divisão social e territorial”; “Cultura e identidade”; “Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável” e “Organização política, movimentos sociais e cidadania”. Justifica-se para contribuir com o desenvolvimento do conhecimento de educadores e educandos no processo formativo e o procedimento metodológico foi documental, com recorte para os eixos das diretrizes curriculares da educação do Paraná de 2006, visto serem as problemáticas centrais a serem focalizadas nos conteúdos escolares”, resultado de debates realizados por movimentos e organizações sociais e que contribuiu para nortear os trabalhos pedagógicos nas escolas do e no campo no Paraná.

Palavras-chave: Educação do campo; Paraná; Conquista social; Diretrizes curriculares; Trabalho, cultura e identidade.

¹ Prof. Adjunto do Colégio de História, área de atuação em História Medieval, História Econômica, Educação do Campo e Escola Itinerante do MST. Dr em Educação pela UFSCar. Grupos de pesquisa: GESPEDIC (UNESPAR); GEPEC (UFSCar). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7698-4064>. E-mail: vanderlei.amboni@unespar.edu.br.

² Doutor em Sociologia pela UNESP-Campus Araraquara-SP. Docente do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR - Campus Paranavaí-PR). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC-UNESPAR-CNPQ). Membro da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo (APEC-PR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3337-7694>. E-mail: eliasbrandao.unespar@gmail.com. E-mail: eliasbrandao.unespar@gmail.com.

WORK, CULTURE AND IDENTITY IN THE CURRICULAR GUIDELINES FOR EDUCATION IN THE PARANÁ COUNTRYSIDE

Abstract

The study about work, culture and identity in the curricular guidelines of Education in the Campo do Paraná, with a look at the people of the countryside, waters and forests, will start from the category of work and its multiple determinations gestated in the social division of work and insertion of Brazil in the international economy, aiming to understand what happens in the field of education, with a look at labor relations within the economy of Paraná, constitutive of the process and expressions of class struggles in the capitalist mode of production. It aims to study the four thematic axes of the curricular guidelines of rural education, namely: “Work: social and territorial division”; “Culture and identity”; “City-country interdependence, agrarian question and sustainable development” and “Political organization, social movements and citizenship”. It is justified to contribute to the development of knowledge of educators and students in the training process and the methodological procedure was documental, with a focus on the axes of the curricular guidelines of education in Paraná in 2006, since these are the central issues to be focused on in school content”, the result of debates carried out by movements and social organizations and which contributed to guide the pedagogical work in schools in and in the countryside of Paraná.

Keywords: Field education; Paraná; Social achievement; Curriculum guidelines; Work, culture and identity.

TRABAJO, CULTURA E IDENTIDAD EN LAS DIRECTRICES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN EN EL CAMPO PARANÁ

Resumen

El estudio sobre trabajo, cultura e identidad en las orientaciones curriculares de Educación en el Campo do Paraná, con una mirada a la gente del campo, aguas y bosques, partirá de la categoría de trabajo y sus múltiples determinaciones gestadas en la división social de trabajo e inserción de Brasil en la economía internacional, con el objetivo de comprender lo que sucede en

el campo de la educación, con una mirada a las relaciones laborales en la economía de Paraná, constitutivas del proceso y expresiones de las luchas de clases en el modo de producción capitalista. Tiene como objetivo estudiar los cuatro ejes temáticos de los lineamientos curriculares de la educación rural, a saber: “Trabajo: división social y territorial”; “Cultura e identidad”; “Interdependencia ciudad-campo, cuestión agraria y desarrollo sostenible” y “Organización política, movimientos sociales y ciudadanía”. Se justifica contribuir al desarrollo del conocimiento de educadores y estudiantes en proceso de formación y el procedimiento metodológico fue documental, con foco en los ejes de las orientaciones curriculares de la educación en Paraná en 2006, ya que estos son los temas centrales a ser enfocado en los contenidos escolares”, fruto de debates protagonizados por movimientos y organizaciones sociales y que contribuyeron a orientar el trabajo pedagógico en las escuelas de y en el interior de Paraná.

Palabras clave: Educación de campo; Parana; Logro social; Directrices curriculares; Trabajo, cultura e identidad.

Introdução

A sociedade humana, imbuída do trabalho e da cultura como parte da vivência em comunidade, norteia-se por diretrizes, leis, normas, contratos, estatutos, projetos, possibilitando conhecimento e interação social mediados pela escola (educação). Sem estes, pouco se avança organizacional e politicamente.

É neste viés que o estudo intitulado “Trabalho, cultura e identidade nas diretrizes curriculares da Educação do Paraná” deter-se-á, partindo da categoria trabalho e suas múltiplas determinações gestadas na divisão social do trabalho e na inserção do Brasil na economia internacional para compreender o que ocorre no campo da educação, com um olhar para relações de trabalho no interior da economia do Paraná, observando-se a divisão territorial do trabalho e a educação do campo como partes constitutivas do processo e expressões das lutas de classes no modo de produção capitalista.

Para o feito, algumas provocações impulsionaram o estudo em questão: até que ponto as diretrizes curriculares da Educação do Campo do Paraná

contribuíram para com o avanço da educação do campo? As diretrizes tiveram um olhar para os povos do campo, das águas e florestas, visando compreender o que ocorre no campo da educação diante do modo de produção capitalista e de lutas de classes? Os eixos das diretrizes curriculares contribuíram com o desenvolvimento do conhecimento dos educadores e educandos no processo formativo?

Desenvolve-se assim o estudo das Diretrizes Curriculares da Educação do Paraná para Educação do Campo, aprofundando, analisando e discutindo os quatro eixos temáticos visando a materialidade no processo formativo: “Trabalho: divisão social e territorial” (PARANÁ, 2006, p. 35), “Cultura e identidade” (PARANÁ, 2006, p. 37), “Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável” (PARANÁ, 2006, p. 39) e “Organização política, movimentos sociais e cidadania” (PARANÁ, 2006, p. 42). Nesta direção, fica evidente que os

Eixos temáticos são entendidos [...] como problemáticas centrais a serem focalizadas nos conteúdos escolares. Guardam relação com os relatos dos professores nos diversos encontros já realizados no Estado e relação com a concepção de educação do campo presente nestas Diretrizes. Também, o debate já empreendido por diversos movimentos e organizações sociais tem demonstrado quais temas carecem de ênfase no ambiente escolar no campo. Os povos do campo têm anunciado tais temas nos diversos espaços coletivos nacionais e estaduais (PARANÁ, 2006, p. 35).

Os eixos acompanhados dos encaminhamentos metodológicos, facilita o trabalho pedagógico nas escolas do campo visando contribuir com o envolvimento da comunidade escolar: professores, estudantes, direção e pais, visto participarem das discussões sobre o que é melhor para os alunos na escola. Quanto mais se conhece a história, as diretrizes criadas e implementadas, melhor se desenvolverá os trabalhos educativos nas escolas e salas de aulas. Assim é a intenção do estudo, contribuir e subsidiar o trabalho docente nas escolas do campo. Acrescenta-se que a escola existe em função dos estudantes, e os educadores são fundamentais nesse processo de desenvolvimento do conhecimento. Destaca-se que prédio escolar sem estudantes, sem os mediadores do conhecimento (educadores), sem os agentes que dão o suporte

e sem a participação efetiva e constante da comunidade (pais), torna-se apenas um esqueleto.

Destacamos que o estudo realizado carrega o método do materialismo histórico na discussão dos eixos temáticos das diretrizes curriculares da Educação do Campo do Paraná, o que parece contraditório para as diretrizes, sobretudo devido sua elaboração, aprovação e implementação ter ocorrido em um Estado tradicionalmente conservador.

Observa-se que o período em que as diretrizes foram aprovadas e implementadas, o governo do Estado Roberto Requião, do Partido da Frente Liberal (PFL) e o governo federal era Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), o que facilitou aprovar e implementar as diretrizes no Paraná, pois o governo Requião acompanhou as políticas do governo federal em várias frentes, entre elas a educação do campo, o que não mais ocorreu a partir dos governos no Paraná a partir de 2011.

Posto a provocação, faz-se necessário dialogar com os eixos.

Eixo “Trabalho: divisão social e territorial”

A Educação do Campo tem em vista o camponês, o pequeno agricultor, o sem-terra, e busca a valorização da cultura e identidade camponesa, concomitante a uma formação que possibilite fortalecer os vínculos dos trabalhadores com a terra. Portanto, a essência da Educação do Campo é o trabalho e o trabalhador no contexto das relações sociais produtivas (IURCZAKI, 2007, p. 65).

Nesse primeiro eixo “*Trabalho: divisão social e territorial*”, a reflexão volta-se à “organização produtiva na sociedade capitalista” com um olhar crítico de “análise sobre as atividades humanas produtivas desenvolvidas pelos povos do campo” (PARANÁ, 2006, p. 35). Conhecer como se dá o trabalho e a organização produtiva, assim como se organiza a sociedade capitalista e o capitalismo em si é fundamental para se pensar ações de enfrentamento a partir da escola, identificando as “atividades humanas” na sociedade capitalista, analisando o trabalho e a “divisão social e territorial” (PARANÁ, 2006, p. 35).

Este eixo provoca o estudo e compreensão da divisão social do trabalho e das especialidades a partir das particularidades e características das

atividades produtivas e agrárias, visando compreender o que é produzido no país, estado e município, assim como os significados de trabalho, trabalhador e capital: “Trabalho é um conceito que guarda relação com classe social. Trabalhador é aquele que vende a sua força de trabalho e dono do meio de produção é aquele que detém o capital. Terra, indústria, dinheiro constituem o capital” (PARANÁ, 2006, p. 37).

O Homem é um ser originário do trabalho. Sua hominização/humanização é um processo histórico de criação e de domínio da natureza na produção da vida material. A categoria trabalho é fundamental para a explicitação do homem enquanto sujeito histórico-social, que produz sua vida material na relação com a natureza e se reproduz enquanto homem e humanidade também através do trabalho na mediação homem/natureza.

Nesse sentido, as diretrizes propuseram no primeiro eixo temático o tema trabalho, pois o trabalho é a relação fundante do ser social. A categoria trabalho expressa, portanto, a atividade humana na transformação da natureza e, nessa relação, se processa a hominização e humanização do homem. O processo se materializa no ato de produzir a vida cotidianamente de forma contínua, cujo caráter de adaptar a natureza para si o faz um ser do trabalho, tendo em vista que só o trabalho transforma a natureza de forma pensada, portanto, de forma a atender as necessidades de comer, beber, vestir-se e se abrigar. Dessa forma, o homem cria o mundo humano, cria a cultura materializada no ato de produzir sua humanizada, que é seu processo civilizador, pois é um ato humano-social.

Reconhece-se, então o trabalho como ato de mediação do homem com a natureza. O trabalho ocupa a base das relações humanas desenvolvidas ao longo da vida, cuja materialidade está presente nos modos de produção criada no devir do homem. Ele é fruto da atividade humana intencional que busca se adaptar às necessidades de sobrevivência.

Nesta perspectiva, Andery (1998) argumenta que a interação homem-natureza é um processo permanente de mútua transformação. Desde a criação de instrumentos, a formulação de ideias e formas específicas de elaborá-las são características identificadas como eminentemente humanas. Assim, a

sociedade se organiza de forma a produzir bens necessários à vida humana, uma vez que as relações de trabalho e a forma de dividi-lo e de organizá-lo compõem sua base material. Nessa direção, Lukács (s/d, p. 47) assevera:

[...] o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos estão orientados a transformar objetos naturais em valores de uso. Junto a isto, nas formas ulteriores e mais evoluídas da práxis social, se destaca mais acentuadamente a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância - mas somente em última instância - mediar a produção de valores de uso. Também neste caso o fundamento ontológico-estrutural é constituído pelas posições teleológicas e pelas séries causais que elas põem em movimento [...].

Na atividade de produção da vida do homem, mediada pelo trabalho entre homem e natureza, esse mantém relações de produção em conformidade com a formação social dada pelo trabalho, que é histórica e transitória. Esse sentido é apontado pelas DCE, quando reconhece “que trabalho é atividade humana de transformação da natureza e do próprio ser humano” e, por isso, considera “pertinente que um dos eixos temáticos na educação do campo permita a reflexão sobre a organização produtiva na sociedade capitalista e em outros modos de produção” (PARANÁ, 2006, p. 35).

Neste aspecto, as DCE têm como premissa básica a análise sobre as atividades humanas produtivas que são desenvolvidas pelos povos do campo na sua multiplicidade de sujeitos, permitindo conhecer a relação direta do homem/natureza com a organização e a produção da vida material e sua reprodução social.

Produzindo a vida material, além da cultura que lhe é peculiar, o campo fornece ao homem o conhecimento necessário para a reprodução social e a cultura do campo por meio do trabalho. Neste ponto de vista, o campo deve ser entendido como um modo de vida peculiar de organizar-se e viver a vida em sociedade, com suas determinações e dimensões históricas de produção econômica, pois suas atividades produtivas são levadas ao mercado (mercado aqui, não necessariamente capitalista) e de organização política, pois as lutas sociais desenvolvidas em seu interior para produzir a vida material assumem um caráter político e de classe.

O campo é histórico e é produto do trabalho humano na sua forma de existir, que produz conhecimento e educação na práxis produtiva e nas ações cotidianas de seus sujeitos, que tomam dimensões políticas, de formação humana e de contradições sociais, na medida em que tornam território de ação do capital e palco de lutas de classes.

Destaca-se que educação não se resume ao ato de ensino. Ela é um processo social, na qual, de forma singular, Saviani (2015, p. 287) apresenta que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, cujo

[...] objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p. 13).

Em concordância com as teses de Saviani, as DCE trazem:

[...] os saberes sociais são gestados na prática produtiva e na prática política do campesinato. Se trabalho é atividade humana que gera transformação humana e territorial, estudar quais atividades os povos do campo desenvolvem e quais atividades agrícolas, industriais e de serviços marcam determinadas conjunturas dos países é uma forma de aprofundar o conceito de trabalho e compreender as relações socioterritoriais (PARANÁ, 2006, p. 35).

Reconhecem-se, neste aspecto, as funções do trabalho e educação como elo da vida no seu processo de formação humana. Nesta perspectiva, as DCE destacam a premissa básica do trabalho como elo de identificação das atividades humanas que determinam a formação social capitalista e outros modos de produção. Logo, na medida em que a função humanitária e educativa do trabalho se desenvolvia, estes se afirmavam como elemento de classe, cujos interesses se manifestam nas contradições e nas disputas de projetos sociais. Com isso, por meio do estudo das formas de produzir a vida humana, cujo elo se processa no trabalho como ato de produção da vida material, estuda-se também a divisão social do trabalho em suas formas históricas e a divisão territorial em suas temporalidades e particularidades históricas.

Não cabe aqui, evidentemente, refletir sobre os tempos históricos materializados no devir do homem. Ao longo do estudo apresentado, as DCE trazem a definição de divisão social do trabalho e nos dá um exemplo:

Divisão social é a organização da atividade humana em função das especialidades das características sociais, como no caso das comunidades indígenas, em que a divisão do trabalho pode ser organizada em função da idade e do sexo, não em função do aumento da produtividade de cada mercadoria e da geração de lucro (PARANÁ, 2006, p. 35-36).

O aspecto que apresenta é a divisão do trabalho enquanto diferenciação das funções de cada membro na sociedade, como no caso das comunidades indígenas ou nas especializações profissionais existentes nas sociedades de classes. No capitalismo, o trabalho como ato de produzir mercadoria se tornou parcelar, isto é, foi fragmentado em funções específicas e executado por trabalhador individualmente, de forma que o resultado do produto final seja resultado do trabalho social. Não é por acaso que Adam Smith vai afirmar que o trabalho produz a riqueza das nações. A divisão do trabalho, neste caso, se torna social, princípio marxista da compreensão do mundo do trabalho.

Nas DCE são apontadas as características da divisão do trabalho e algumas particularidades do mundo do trabalho no campo, cuja natureza se associa ao modo de produzir a vida e ao tipo de propriedade que tem os grupos sociais:

É sabido que os povos do campo conhecem o ciclo completo da produção: plantio, cuidados técnicos e colheita. Em algumas lavouras, pode haver a necessidade de que um grupo de trabalhadores se dedique a capina, enquanto outros se dedicam à colheita, sejam eles proprietários ou não. A divisão social do trabalho, seja no campo ou na cidade, é fundamentada na ‘especialidade’ em determinada função e assim são originadas as diferentes profissões: técnicos agrícolas, agrônomos, professores, médicos etc, mas também pode estar assentada em valores ligados aos costumes de um determinado grupo social. É a formação educacional que dará a peculiaridade à função social de determinado indivíduo na lógica produtiva capitalista. Mas, entre os povos do campo, há uma lógica da divisão social do trabalho que é cultural, podendo estar centralizada na organização da família, ou nas particularidades de cada atividade produtiva (PARANÁ, 2006, p. 36).

Na relação ensino-aprendizagem, o trabalho pedagógico feito pelo professor se pode explorar as relações de trabalho existentes nas sociedades de

classes, com suas distinções e modos de produção, o que permite compreender a natureza do trabalho e os meios de produzir a vida dos povos do campo. O campo também possui de modo plural, um processo de relação e divisão do trabalho que está em conformidade com o modo de vida dos seus sujeitos históricos e a pedagogia do trabalho existente que enriquece as relações socioambientais e culturais no campo.

Outro aspecto fundante do trabalho é sua divisão internacional. Neste sentido, as DCE reforçam as necessidades de acentuar o Brasil no quadro da divisão internacional do trabalho. Ou seja, a divisão territorial do trabalho no Brasil dispõe as forças produtivas para produzir sob o interesse do mercado internacional, demonstrando, com isso, uma organização interna do trabalho e a função que o mesmo ocupa no mercado internacional. Neste caso, o professor pode debater a função que desempenha o Brasil na economia internacional e a maneira como ele se insere nesse mercado.

O Brasil, nesse quadro, se apresenta como produtor de matéria-prima destinada à exportação, isto é, se mantém na subalternidade do mercado internacional, no qual o peso histórico do colonizador se mantém de forma hegemônica, mantendo o Brasil na lógica da produção de matéria-prima destinado ao mercado internacional. Nesta lógica, o Brasil se mantém como país em desenvolvimento, mas dependente de tecnologias e importador de produtos industrializados.

Logo, o Brasil se apresenta na divisão internacional do trabalho como exportador de matéria-prima, que as DCE sintetizam historicizando esse processo:

[...] o Brasil desde o período da colonização, caracteriza-se como fornecedor de matéria-prima para o exterior. Sua especialidade, naquele período, era preparar a matéria-prima para a exportação. Nos dias atuais, o Brasil continua a exportar matéria-prima (madeira, café, soja, trigo etc.) e importar materiais industrializados, embora tenha um parque industrial significativo. Também, no Brasil, cada um dos estados possui particularidades produtivas que demonstram uma divisão territorial do trabalho [...] (PARANÁ, 2006, p. 36).

Na divisão territorial interna de produção, cada elo dessa corrente cumpre com o projeto nacional de produtor de matéria-prima voltada à

exportação, no entanto, dependente da matéria industrializada. No campo pedagógico, as Diretrizes trazem as indagações sobre a produção paranaense e as formas de sua produção, que podem servir de pontos didáticos para a educação do campo, a depender da esperteza pedagógica de cada escola do campo e do incentivo e condições das gestões locais para que seus educadores ultrapassem a prisão dos livros didáticos e paradidáticos. Dessa forma, saber o que produz, como produz e para que produz, é possível fazer um estudo do Brasil e do Paraná na divisão territorial do trabalho, o que permite ações pedagógicas sobre economia nacional e regional, apontando o papel que cabe ao Brasil na divisão internacional do trabalho na economia globalizada.

No processo de investigação pedagógica sobre a divisão do trabalho, as DCE apresentam as seguintes indagações:

Como está organizada a produção no Paraná? Quais são as características agrárias do estado? O que se produz no estado e quais produtos vêm de outros locais? A partir de investigações sobre os alimentos consumidos (pelos alunos, pela vizinhança da escola etc.), é possível estudar a divisão territorial do trabalho, a produção e a circulação de mercadorias. Portanto, o eixo trabalho oferece aos professores inúmeras possibilidades de seleção de conteúdos para cada ano escolar e para as diversas modalidades de ensino (PARANÁ, 2006, p. 36).

Convirá salientar que a categoria trabalho, na dimensão histórica do devir do homem, assume um caráter fundamental para o processo pedagógico da educação do campo, pois este possui uma pedagogia própria, um ato educativo peculiar a cada povo do campo, portanto, uma centralidade educativa. O aspecto central desta relação está na divisão do trabalho e a inserção do Brasil nos quadros de uma economia globalizada. No processo pedagógico, permite aos professores, em consonância com as Diretrizes Curriculares, realizar algumas indagações: como está a divisão territorial no Brasil? Quem produz? Como produz? Como está e se encontra a concentração fundiária e da renda no Brasil?

Em busca das respostas, as DCE apontam um trabalho pedagógico nos marcos do materialismo histórico e dialético, cujo eixo pedagógico sobre o “trabalho”, traz:

No eixo trabalho, estão as discussões sobre relações sociais produtivas e o lugar que cada país ocupa no âmbito econômico, político e social no planeta. Trabalho é um conceito que guarda relação com classe social. Trabalhador é aquele que vende a sua força de trabalho e dono do meio de produção é aquele que detém o capital. Terra, indústria, dinheiro constituem o capital. Assim, num país, como está organizada a divisão da riqueza? Historicamente, como se constitui a divisão dessa riqueza? Quais os movimentos que questionam a concentração de renda? Quais são os movimentos de trabalhadores num país como o Brasil? O que dá origem aos movimentos sociais? Quantos são os movimentos sociais do campo e o que reivindicam historicamente? Questões como essas auxiliam no desenvolvimento do conceito trabalho, divisão social e territorial do trabalho, modo de produção e classes sociais (PARANÁ, 2006, p. 37).

Logo, a categoria trabalho aponta para uma prática pedagógica crítica da realidade histórico-social da sociedade capitalista. A escola, nesse sentido, tem um campo de ação dado pela pedagogia da terra na primazia da cultura do campo. Há, portanto, possibilidades de ações concretas no sentido de sintetizar as experiências do cotidiano do campo em práticas educacionais, pois “as pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência. É na dimensão da vida que mais profundamente marca o jeito de cada pessoa” (CALDART, 2004, p. 101).

Eixo: “Cultura e identidade”

Reconhecer a identidade dos povos latino-americanos é essencial para superar a visão de que a cultura européia ou norte-americana é superior à brasileira. Reconhecer as particularidades do próprio país leva à superação da idéia de subordinação a que o povo brasileiro foi submetido no processo de colonização e que ainda se reproduz nos dias atuais (PARANÁ, 2006, p. 39).

Na cultura e identidade há uma simetria no mundo humano, que diz respeito a uma dada formação social ou de grupos sociais, cujas singularidades se fazem presentes em quaisquer modos de produção da vida material. Nelas, o ato de comer, beber, vestir, abrigar-se e amar se tornam uma singularidade, que a despeito de olhares estereotipados ou não, eles se reproduzem, social e educacionalmente.

Na cultura e identidade há uma totalidade na diversidade da vida, onde cada qual encontra o jeito de reprodução social por meio da produção da vida,

que é complexa e cheia de contradições, que são inerentes a cada formação social, nas quais criam uma cultura material e uma identidade comum a cada povo, que se estrutura em comum acordo com o modo de produzir a vida e suas instituições de reprodução social, com seus símbolos, místicas, educação, modos de habitação e outras singularidades que eles edificam no seu devir histórico.

Neste processo, educação é parte constitutiva da sociedade, cujo elo permite a reprodução da cultura como elemento social, pois “a educação é a transmissão integrada da cultura em todos os seus aspectos, segundo os moldes e pelos meios que a própria cultura existente possibilita” (VIEIRA PINTO, 1987, p. 18). Logo, a existência social do homem é um processo que se complementa com a educação, que cumpre com uma determinada teleologia, pois “a formação do indivíduo sempre visa a um fim. Está sempre “dirigida para” (VIEIRA PINTO, 1987, p. 19) e, neste ponto, as DCE sustentam que “esses conteúdos culturais devem estar presentes nas práticas pedagógicas, pois são eles que fazem a escola ter um sentido na formação dos alunos” (PARANÁ, 2006, p. 38).

Nesta perspectiva, as DCE acentuam:

Cultura é entendida, neste contexto, como toda produção humana que se constrói a partir das relações do ser humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo [...], devendo ser compreendida como os modos de vida, que são os costumes, as relações de trabalho, familiares, religiosas, de diversão, festas etc. Trata-se de elementos culturais presentes os quais caracterizam os diferentes sujeitos no mundo e, portanto, os diferentes povos do campo. A cultura é gerada na prática social produtiva de cada uma das categorias sociais dos povos do campo (PARANÁ, 2006, p. 37).

Problematizar a formas de produzir a vida no cotidiano do campo é fundamental à educação que se quer para os povos do campo, cujo hábito de vida e de trabalho são elos de formação social e educacional, pois

Trata-se de uma reflexão que também nos permite compreender que são as relações sociais que a escola propõe, através de seu cotidiano e jeito de ser, o que condiciona o seu caráter formador, muito mais do que os conteúdos discursivos que ela seleciona para seu tempo específico de ensino (CALDART, 2004, p. 320).

Um ponto afigura-se nesta discussão, que a formação humana na educação do campo valoriza o trabalho e o jeito singular de existência de cada povo, levando em consideração sua cultura material na luta pela vida.

Tem-se desta forma, uma educação que é cultura e currículo escolar associados aos hábitos do trabalho com a terra, de ver e trabalhar com os elementos da natureza, na qual o próprio sujeito se faz presente e é objeto também de educação. Assim como o de recuperar, nesta perspectiva, a cultura dos povos do campo na sua identidade e valor, sem criar estereótipos ou mantê-los, pois são criados pelo mundo urbano, cujo significado está na desvalorização do modo de vida de cada povo. É significativo o reconhecimento deles, cada qual traz sua singularidade, e isso é o que os movimentos sociais reivindicam para a educação do campo.

Está presente nas DCE que “valorizar a cultura dos povos do campo significa criar vínculos com a comunidade e gerar um sentimento de pertença ao lugar e ao grupo social. Isso possibilita criar uma identidade sociocultural que leva o aluno a compreender o mundo e transformá-lo” (PARANÁ, 2006, p. 38).

A este respeito, Amboni (2017, p. 94) argumenta que

A cultura escolar que os movimentos sociais querem para as escolas do campo é aquela que traz o campo como centralidade pedagógica, localizando seus sujeitos e modos de produzir a vida material nos conteúdos escolares. A premissa básica é a valorização do homem e da cultura originária no campo, nos seus múltiplos aspectos de produção da existência material e, portanto, da reprodução social como sujeito do campo com memória e história. Nessa perspectiva, não há espaços para a escola que segrega e marginaliza os sujeitos do campo (AMBONI, 2017, p. 94).

Do ponto de vista teórico, destacam-se as ideias de Sacristàn (1996, p. 34), que defende a tese sob a qual, “falar de cultura e currículo na escolarização, é preciso estabelecer não apenas as relações entre ambos os termos, considerando que a cultura diz respeito a conteúdos, processos ou tendências externas à escola e o currículo a conteúdos e processos internos”. Temos neste caso a tese de Sacristàn, sob a qual há uma necessidade de se buscar uma unidade na ação que interliga o processo pedagógico com a produção da existência e sua reprodução social, que é conhecimento acumulado

no devir histórico do homem, cujo processo de sistematização se torna objeto de ensino. Neste processo, o conhecimento acumulado é transformado em conteúdo para o processo de ensino.

Na educação do campo, este processo se realiza respeitando as particularidades da vida dos povos do campo, cuja essência também se manifesta na educação, enriquecendo o conhecimento de educador e educando, descobrindo-se e descobrindo o mundo a partir da localidade, da escola e do município.

Eixo: Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento social

Na produção da vida material, a terra é fundamental para a reprodução social dos homens, por isso passou a ser objeto de luta entre capital e trabalho. Em uma sociedade de classes, a terra, concentrada nas mãos de poucos, se torna cativa, assim como os homens que, sob determinada circunstância, também, se tornam cativos dentro de um sistema de exclusão da propriedade, isto é, do acesso negado à terra e aos bens socialmente produzidos pelo capital. Dessa forma, o homem é prisioneiro do seu próprio modo de produção, pois sua história se vincula à organização do trabalho e das formas de distribuição da riqueza social a ele vinculado (AMBONI, 2014, p. 41).

Neste eixo de estudo, as Diretrizes acentuam o movimento campo-cidade, questão agrária e o desenvolvimento social nos seus aspectos significativos para a compreensão da pobreza material como processo histórico engendrado pela concentração fundiária, e um processo de modernização conservadora da estrutura fundiária que provocou a expulsão do homem do campo e o inchaço das cidades como resultado da concentração, demandando estruturas urbanas sociais como escolas, creches, moradias, transporte, etc, para os novos cidadãos desprovidos de riqueza material.

Neste processo, é significativo a constatação feita pelas DCE, pois reconhece o processo de interdependência campo-cidade a partir da industrialização no Brasil no início do século XX, o que demandou força de trabalho para a produção industrial e a consequente evasão da força de trabalho do campo rumo à cidade, gerando mazelas sociais e movimentos sociais

reivindicatórios na luta pela vida, provocando a criação de movimentos que movimentam as lutas sociais.

Também constata as mazelas da sociedade brasileira em relação campo-cidade, como destaca:

No Brasil, imensas áreas de terra encontram-se nas mãos do grande capital, grandes fazendas produzem para exportação. O grande capital e os fazendeiros são proprietários da maioria das terras agricultáveis do país, enquanto as pequenas parcelas de terra estão nas mãos de uma população que se constitui em maioria no campo - os povos do campo. Nas cidades, as favelas e as moradias precárias são ampliadas, juntamente com o desemprego e com outras formas de violência, como a empreendida pelo narcotráfico. Pacotes sociais são viabilizados para “acalmar” os ânimos da população, que carece de tudo o que é elemento básico para a sobrevivência (comida, saúde, educação, roupa, moradia, trabalho) (PARANÁ, 2006, p. 39).

Neste ponto de reflexão, há uma conjuntura de ações, pois setores da sociedade se mobilizam e se organizam em movimentos sociais reivindicatórios por moradia, saúde, educação, transporte etc, no ambiente citadino. No campo também emergem lutas por conquistas de terra e por um novo modelo de produção alimentar, cuja base produtiva que se almeja é a produção agroecológica. A agroecologia entrou nas Diretrizes Curriculares como um modelo de produção social que assegura alimentos à sociedade sem o uso de agrotóxico.

Nesta perspectiva, a agroecologia também passa a ser objeto pedagógico para a educação do campo, pois, com ela, promove a discussão sobre o desenvolvimento sustentável e formas de produção agroecológica que está presente no cotidiano dos povos do campo. Dessa forma, como ação pedagógica problematizada pelo campo,

[...] é possível pensar ainda o deserto verde - grandes áreas de pastagem, soja, cana-de-açúcar entre outros produtos, com uso de mecanização moderna e de pouca mão-de-obra. Ampliam-se os desertos verdes, ao mesmo tempo em que se tornam frágeis as condições de trabalho e de sobrevivência na terra por parte dos povos do campo (PARANÁ, 2006, p. 40).

Como foco pedagógico nas DCE, a interdependência campo-cidade pode ser problematizada a partir das atividades cotidianas de trabalho e das necessidades básicas diárias de alimentação e água potável e, frente a estas

demandas, um desenvolvimento econômico e social que seja sustentável, e isto requer um novo projeto político de sociedade que contemple a dimensão socioambiental do ser humano, da sociedade e do planeta.

Outro aspecto dessa relação é a caracterização campo-cidade presente na realidade brasileira, na qual o IBGE aponta que 18% da população brasileira reside no campo, mas a realidade brasileira mostra que nos pequenos municípios há o predomínio de características econômicas e socioculturais predominantemente rurais.

Não cabe aqui analisar em detalhes os estudos realizados, mas trazer as referências da existência da vida urbana nos municípios pequenos com sua “aparência” de uma vila rural, cujo modo de organizar e viver a vida social tem o predomínio do rural sobre o urbano sem que seja rural.

Em relação ao Paraná, as DCE trazem a existência de

[...] 14 áreas de remanescentes de Quilombos [...]; 44 Faxinais, que mantêm a organização social típica do Sistema Faxinal, segundo Sahr e Cunha (2005); quatro etnias indígenas, distribuídas em 17 terras indígenas, 400.000 trabalhadores assalariados bóias-frias, segundo Broietti (2003); setenta acampamentos, segundo informações do MST; 311 assentamentos de reforma agrária, segundo informações do INCRA. Em termos de porcentagem, a distribuição agrária no Paraná, segundo dados FAO/INCRA de 1996, encontra-se na situação de 86,89% agricultura familiar e 11,97% agricultura não familiar (capitalista, patronal e latifundiária) (PARANÁ, 2006, p. 41).

Neste aspecto, percebe-se no estudo das DCE que o Paraná traz uma multiplicidade de povos do campo, cada qual com uma singularidade e formas de produzir a existência da vida material, que também é singular, mas com uma característica comum, que é a lida com a terra. A pesquisa também mostra um alto grau de concentração fundiária, pois “86,89% da agricultura familiar detêm 40% das terras cultiváveis, enquanto os 11,97% da agricultura não-familiar possuem 60% das terras cultiváveis do Paraná” (PARANÁ, 2006, p. 41).

Diante deste quadro social, as DCE apontam que:

[...] o debate do eixo temático interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável torna-se imprescindível à educação do campo. A partir dele, serão identificados e analisados os tipos de relações culturais, econômicas, políticas e sociais que marcam e demarcam os diversos municípios do Estado (PARANÁ, 2006, p. 42).

Logo, uma das formas de valoração do campo é o processo pedagógico sobre campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento social no complexo da realidade brasileira, cujos problemas sociais e a pobreza material tanto nas cidades, quanto nos campos têm uma origem, que é a concentração da propriedade da terra. As DCE, neste sentido, trazem a problematização da questão agrária e, com ela, o inchaço urbano e a necessidade do desenvolvimento sustentável como objeto de ensino para a sala de aula.

Eixo: Organização política, movimentos sociais e cidadania

[...] o urbano e o campo não estão dissociados, pois são diferentes movimentos sociais que reivindicam direitos. É a partir do eixo organização política, movimentos sociais e cidadania que o professor terá possibilidade de analisar com os alunos as condições existenciais dos sujeitos, compreender os enfrentamentos políticos e as lutas sociais, na história (PARANÁ, 2006, p. 42).

É significativa a presença dos movimentos sociais do campo como sujeito e objeto de materialidade pedagógica. O movimento constitutivo de uma organização política é um processo social que determina a forma de organização e de ações para a luta, sob pressupostos ideológicos ou de interesse de um determinado grupo social, cujo vínculo com a terra tem um caráter de ancestralidade.

Em todos os movimentos da sociedade há um movimento de organização política, quer seja de política partidária, quer seja de organização civil. A máxima aristotélica sob a qual todo homem é um animal político indica que seus atos organizativos são atos políticos, pois trazem uma intencionalidade e uma razão na organização da política em todas as esferas do ser social. Logo, a cidadania é um postulado da conquista materializada pela organização política, mas a cidadania plena é uma conquista da sociedade em sua complexa relação social.

No campo, a cidadania ainda está em construção, cujos valores normativos fazem parte das lutas desencadeadas pelos movimentos sociais no processo da luta pelo reconhecimento dos povos do campo como sujeitos de escolarização, mas uma escolarização sob os princípios da educação do campo.

Educação essa que traduz a luta coletiva, objetiva e de valorização da cultura do campo, pois

[...] a Educação do Campo [...] é uma luta coletiva por políticas públicas não subordinadas às determinações do mercado, mas aos interesses da classe trabalhadora, na perspectiva de sua emancipação e considerando a diversidade dos sujeitos que dela necessitam (APEC, 2015, p. 6).

Neste eixo, as diretrizes tratam de forma objetiva a cidadania. Ela aponta que sua natureza é um processo de organização política engendrada nos movimentos sociais que as põem em movimento nas lutas sociais e reivindicativas, e seus partícipes adquirem consciência da importância e necessidade da luta política e social.

Dessa forma, as DCE, trazem:

Historicamente, os povos do campo demonstraram sua organização por meio da reivindicação de condições de trabalho, divisão da terra, de forma a garantir a produção de subsistência, a reforma agrária, a delimitação territorial das terras dos povos indígenas, a indenização pelos danos gerados nas áreas de construção de usinas hidrelétricas. Enfim, foram manifestações que anunciaram outras relações sociais de trabalho, a exemplo de Quilombo dos Palmares, grupos que estiveram reiteradamente interrogando a questão agrária no Brasil (PARANÁ, 2006, p. 43).

Em seguida, aponta as lutas de indígenas, do Quilombo dos Palmares, das Ligas Camponesas e conflitos do Contestado, Porecatu, Movimento dos Atingidos por Barragens e das lutas dos boias-frias, e a Revolta dos Colonos no Sudoeste do Paraná e MST como organização política dos povos em busca dos direitos por terra e reforma agrária. Logo, entende-se pelo direito de existência no campo de modo singular. Em seguida reafirma o postulado sob o qual, “tratar a organização política é mais que falar de partidos políticos, de representantes políticos, de processos eleitorais. É valorizar a organização da população brasileira, na cidade ou no campo” (PARANÁ, 2006, p. 43).

Neste processo, é importante destacar e analisar que organização política, movimentos sociais e cidadania expressam a natureza e a singularidade das lutas que cada grupo social desenvolve no âmbito da sociedade. Mas, neste

caso, ambos se situam sobre a questão agrária e o problema secular que a sociedade brasileira ainda se nega a colocar na agenda social.

As DCE reforçam o significado de aprenderem sobre as lutas sociais promovidas pelas organizações políticas das entidades da sociedade civil em sua luta ancestral por terra e por reforma agrária, fortalecendo os laços de cidadania e de valorização do indivíduo como ser social.

Cabe destacar um aspecto sobre as DCE. Ela é uma conquista política das organizações sociais dos povos do campo em parceria com sindicatos, universidades, igrejas etc. As lutas sociais dessas organizações políticas estão escritas na história com letras indeléveis de sangue e as Diretrizes tornam estas lutas objetos de conteúdo para a educação do campo.

Por fim, as DCE não substituem o fazer prático de uma escola do campo trazido por alunos, professores e comunidade. O que fazem as DCE é oferecer orientações e possibilidades para que as experiências vividas e acumuladas contribuam com o enriquecimento do conhecimento. Com “os saberes da experiência trazidos pelos alunos [...] e pelos professores”, “é necessário repensar a organização dos saberes escolares [...], os conteúdos específicos a serem trabalhados” (PARANÁ, 2006, p. 44) e assim a escola e seus partícipes se reinventam.

A reinvenção pode iniciar, mas não necessariamente, pelo projeto pedagógico e suas alterações à medida que os docentes da escola compreendem a necessidade de não perder os conhecimentos acumulados por aqueles que fazem parte da escola, e assim os participantes da escola, junto com a comunidade inventam, se reinventam, transformam e se transformam.

Conclusão

O estudo buscou analisar o viés crítico e dialético tido pelas diretrizes curriculares da Educação do Campo do Paraná, de 2006, perpassando conceitos marxistas, que o leitor talvez não tenha se atentado, ao partir da categoria trabalho e suas múltiplas determinações gestadas na divisão social do trabalho

e na inserção do Brasil na economia internacional, para compreender o que ocorre no campo da educação, especificamente na Educação do Campo.

Foi preocupação perpassar os quatro eixos das diretrizes, pois em cada um deles pode-se aprofundar suas particularidades, como no primeiro eixo a organização produtiva na sociedade capitalista, a exemplo do trabalho e a divisão social e territorial, eixo que evidencia como se dá o trabalho e a organização produtiva, assim como se organiza a sociedade capitalista e o capitalismo e suas implicações com a natureza, além de discutir as funções do trabalho e da educação como elo da vida no processo de formação humana.

Enriquece-se a discussão no segundo eixo à medida que se aprofunda o reconhecimento a respeito da identidade dos povos do campo por meio de sua cultura, formação social, de grupos e sua produção, passando pela vida e seus atos: comer, beber, vestir, abrigar-se, casar, estudar e respeitar, produzindo cultura e marcando território. Conhecer e respeitar a cultura e identidade de um povo contribui com a formação humana, com a educação e com o desenvolvimento do conhecimento.

Não foi diferente com o terceiro eixo, momento em que se discutiu a interdependência campo-cidade, visto que são interligados, porém separados culturalmente.

O diálogo campo-cidade a respeito da questão agrária, da importância de compreender as mazelas da sociedade brasileira que prejudica os trabalhadores do campo e cidades, vez que o campo se encontra concentrado em poucas mãos e as cidades gerando mazelas sociais e um povo sem moradia e trabalho, foi parte das diretrizes para a formação social de educadores e educandos.

Neste viés, as DCE não vacilaram em apontar problematizações a respeito da importância da alimentação saudável e sem veneno, da água potável, do desenvolvimento econômico e social, da agroecologia, registrando o número de áreas, famílias trabalhadoras, acampamentos e assentamentos que lutam por trabalho e vida com dignidade onde residem.

A organização política dos movimentos sociais do campo que lutam por cidadania, reconhecimento, respeito, direito à terra, escola, produção e

comercialização é parte da luta e das conquistas realizadas nas últimas décadas, que resultaram em socorros aos povos das cidades em todo Brasil por meio de cestas de alimentos produzidos no campo e doados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) durante a pandemia - Covid-19.

Nesse sentido, a cidadania tratada no eixo evidencia ser um processo de organização política conquistada pelos movimentos sociais nas lutas políticas, por meio de permanentes organizações, reivindicações, lutas e pressões. O Estado historicamente foi e continua acomodado. Nada se conquista gratuitamente e sem organização e luta. Se não ocorrer mobilização, luta e pressão, os setores capitalistas abocanham as políticas públicas, as políticas sociais, os recursos, as terras, alteram as leis, fragilizam a dignidade dos trabalhadores e praticam a tirania.

Por isso aponta as DCE da importância das lutas no passado e no presente por parte dos indígenas, quilombolas, pequenos agricultores, assentados, seringueiros, pescadores, ilhéus, colonos, entre outros. Desta forma, as DCE do Paraná foram uma conquista política das organizações sociais dos povos do campo, sendo necessário resistir.

Referências

AMBONI, Vanderlei. Movimentos sociais na educação do campo. In: *Trabalho e educação: estudos sobre o rural brasileiro*. Uberlândia: Navegando Publicações, São Carlos, Pedro & João Editores, 2017.

AMBONI, Vanderlei. *A Escola no Acampamento do MST: Institucionalização e Gestão Estatal da Escola Itinerante Carlos Marighella*. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2014.

ANDERY, Maria Amélia et. al. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 5 Ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1994.

APEC - Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. *Boletim nº 1. ALERTA: Escolas do campo estão sendo fechadas*. Julho de 2015.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3 ed. São Paulo/SP: Expressão Popular, 2004a.

IURCZAKI, Adelmo. *Escola Itinerante: uma experiência de educação do campo no MST*. (2007). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba/PR, 2007.

LUKÁCS, Gyorgy. O Trabalho. In *Ontologia do ser Social*. Tradução digitada, s/d.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação do Campo*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED): Curitiba/PR, 2006.

SACRISTÀN, José Gimeno. Escolarização e Cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Heron et al. (Org.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, p.34-56.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo. Editora Cortez, 1987.

Recebido em: 21/04/2023

Aprovado em: 18/07/2023

Publicado em: 07/08/2023